

A promoção de uma educação antirracista a partir do ensino de Geografia**Promoting na anti-racist education through geography teaching**Monique da Costa Assis¹Patrícia Assis da Silva Ribeiro²**Resumo**

O presente artigo busca compreender de que forma o ensino de Geografia pode contribuir para a promoção de uma educação antirracista. Dessa forma, buscou-se responder a seguinte questão: De que maneira ensino de Geografia pode abordar a educação antirracista de forma a permitir que o estudante desenvolva um raciocínio geográfico acerca de espacialidades africanas? Para tanto, foi construída uma sequência didática composta por atividades que possibilitam a compreensão dos impactos socioespaciais dos megaprojetos de mineração em Moçambique. A sequência foi aplicada a seis grupos de estudantes do 8º ano, e durante a sua aplicação foram realizadas socializações das respostas por meio de diálogos dirigidos. Os dados coletados e analisados indicam que durante a resolução das atividades da sequência didática, os estudantes operaram com conceitos, conteúdos e alguns princípios do raciocínio geográfico, apesar de apresentarem dificuldades em localizar espacialidades nas linguagens cartográficas fornecidas. Os dados coletados e analisados por meio dos diálogos dirigidos indicaram que, por meio da palavra, os estudantes conseguiram sintetizar os conhecimentos, utilizar os conceitos geográficos de forma consciente e estabelecer conexões entre localidades a fim de compreender a relação do racismo com o fenômeno das migrações contemporâneas. Conclui-se que o ensino de Geografia pode contribuir para a promoção de uma educação antirracista. Contudo, para que esse ensino seja emancipador e crítico é fundamental a superação de estereótipos que envolvem o continente africano, além de trabalhar com situações geográficas que perpassam pelo cotidiano do aluno.

Palavras-Chave: Raciocínio geográfico; Educação geográfica; Racismo.**Abstract**

This article looks for understand how Geography teaching can contribute to promoting anti-racist education. In this way, we sought to answer the following question: How can Geography teaching approach an anti-racist education in a way that allows the student to develop geographic reasoning about African spatialities? There fore a didactic sequence was created consisting of activities that allow understanding the socio-spatial impacts of mining megaprojects in Mozambique. The sequence was applied to six groups of 8th grade students and during its application, responses were shared through guided dialogues. The data

1 Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. moniqcda@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5214-1128>.

2 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. patricia.assis@ufjf.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8014-1353>.

collected and analysed indicates that during the resolution of activities in the didactic sequence, students operated with concepts, content and some principles of geographic reasoning, despite having difficulties in locating spatialities in the cartographic languages provided. The data collected and analysed through guided dialogues indicated that, through words, students were able to synthesize knowledge, use geographic concepts consciously and establish connections between locations in order to understand the relationship between racism and the phenomenon of contemporary migration. It is concluded that the teaching of Geography can contribute to promoting an anti-racist education. However, for this teaching to be emancipatory and critical, it is essential to overcome stereotypes that surround the African continent, in addition to working with geographic situations that permeate the student's daily life.

Keywords: Geographic reasoning; Geographic education; Racism.

Introdução

Se nos dias de hoje as discussões sobre o racismo estão presentes no ambiente escolar, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, isso se deve às lutas sociais engajadas com a reivindicação de direitos, como protagonizado pelo Movimento Negro Unificado (MNU), e com a consolidação de espaços de diálogos, a começar pela própria escola. Nesse sentido, a aprovação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, exerce um papel muito significativo na luta por uma educação antirracista, além de evidenciar as disputas em torno do currículo escolar (Arroyo, 2011).

Contudo, desenvolver a temática da História e Cultura Afro-Brasileira de forma esporádica e desarticulada dos componentes curriculares não é suficiente para a garantia de uma educação antirracista. Pelo contrário, evidencia o desafio de fazer uma releitura de cada componente curricular, como Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Biologia, a partir das relações étnico-raciais. No caso da Geografia, como destacado por Rocha (2022) é de suma importância trazer à baila a questão racial na interpretação e produção do espaço, incorporando a racialidade à prática pedagógica em Geografia.

Nesse sentido, a Geografia Escolar pode mobilizar, por meio do raciocínio geográfico, os debates sobre os vestígios do racismo estrutural na economia, na política, na cultura, no espaço geográfico, além de promover o letramento racial dos discentes a partir da realidade vivida por eles.

Dessa forma, o presente artigo é balizado pela seguinte questão: De que maneira o ensino de Geografia pode abordar a educação antirracista de forma a permitir que o estudante desenvolva um raciocínio geográfico acerca de espacialidades africanas? Para tanto, foi aplicado junto a 18 estudantes do 8º ano uma sequência didática que abordava os impactos socioespaciais dos megaprojetos de mineração em Moçambique.

O texto, que ora se apresenta, é constituído por três partes, além desta introdução. Primeiramente é realizada uma discussão acerca das questões que tangenciam a educação antirracista. Em seguida, discorre-se sobre o raciocínio geográfico e a promoção da educação antirracista. Posteriormente é apresentado o instrumento metodológico para a coleta de dados. Em seguida, são apresentados os dados coletados juntos aos alunos, por meio da sequência didática e dos diálogos dirigidos. Por fim, são apresentadas algumas considerações sobre como o ensino de Geografia pode contribuir para uma educação antirracista.

A educação antirracista

Tecer uma reflexão sobre o racismo no Brasil não é apenas analisar situações particulares e explícitas de casos de discriminação e preconceito racial ou ações de ódio contra pessoas negras. Mas compreender que o racismo faz parte da organização social como um todo, atravessando a economia, a política e a educação (Almeida, 2019).

A existência de cidadanias mutiladas no contexto brasileiro acompanha o próprio processo formativo do território, principalmente no contexto educacional. Recuperando alguns elementos da história da educação no Brasil, a segregação educacional no país tem, não por acaso, marcas muito fortes sobre determinados grupos sociais. Por exemplo, a Constituição de 1824 dispunha que tinham direito à educação os cidadãos. Contudo, eram considerados cidadãos, os livres e libertos, contingente do qual não faziam parte as pessoas negras, haja vista que lhes fora imposta a condição de escravizados (Brasil, 2000).

A expressão em lei tanto da educação como direito de todos quanto da obrigatoriedade da temática de “História e Cultura Afro-Brasileira”, é resultado de lutas históricas assumidas por diferentes sujeitos e movimentos sociais, não só a fim de conquistar o reconhecimento do

crime de preconceito racial e do racismo, mas também promover a valorização da pessoa negra para a constituição do povo brasileiro e a desconstrução do mito da democracia racial.

Mesmo com o passar do tempo, com as transformações sociais, as mobilizações políticas e os significativos avanços no acesso à escolarização, os efeitos do racismo sistêmico podem ser observados claramente, por exemplo, a partir das marcas do analfabetismo no Brasil. De acordo com o levantamento feito em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos chegava a 23,3% (IBGE, 2022).

Não é por acaso que o analfabetismo tem forte presença entre pessoas mais velhas e, sobretudo, pessoas autodeclaradas pretas ou pardas. Por isso, consubstanciar o letramento racial, principalmente dessas pessoas, é fundamental não só para a promoção efetiva de uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais, mas também para a emancipação das pessoas negras, enquanto sujeitos de direito. Nesse sentido, o processo educativo se mostra fundamental na consolidação de ações antirracistas.

No presente artigo, corrobora-se com a concepção proposta por Cruz (2014, p. 322) de que “[...] o antirracismo diz respeito a uma série de políticas contra os efeitos e impactos do acontecimento do racismo no histórico local de uma dada formação social”. Portanto, enquanto compromisso coletivo, o antirracismo representa muito mais do que a luta daqueles que sofrem e reproduzem o racismo, à medida que busca mobilizar aqueles que se beneficiam da categoria raça em seu sentido social.

Tratar o racismo pedagogicamente, uma vez que também está presente na escola brasileira (Gomes, 2007), é um exercício de permanente reeducação e letramento racial, tanto dos docentes quanto dos estudantes, a partir do diálogo entre os saberes escolares e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Não se trata de pensar o racismo de forma superficial, enquanto um desvio de conduta daquele que o pratica e reproduz. Mas, de compreender esse fenômeno em sua profundidade, como característica própria do modo de organização da sociedade.

Vale destacar que a educação antirracista não é uma ação isolada da educação para as relações étnico-raciais. Ao mesmo tempo que é preciso consolidar modos de agir contra o ódio e o preconceito racial no decorrer do processo educativo, como propõe a educação antirracista, também é preciso articular propostas multidimensionais, que valorizem a negritude, a Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir dos componentes curriculares e das vivências, na perspectiva do território educativo.

O raciocínio geográfico e a promoção da educação antirracista

Do período da redemocratização do país até os dias de hoje, o ensino de Geografia tem passado por transformações significativas em relação à sua função no contexto escolar. Na década de 1990, a Geografia se faz presente no currículo escolar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), publicados em 1997. A partir desses documentos, há um reconhecimento de que os conhecimentos básicos de Geografia são importantes para a vida em sociedade, principalmente para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a uma realidade e da promoção da cidadania.

De mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular, situa a ação de estudar Geografia como uma “[...] oportunidade para compreender o mundo em que se vive” (Brasil, 2018, p. 361). Para tanto, enfatiza a importância da abordagem das ações humanas em diferentes contextos sociais e em diferentes regiões do planeta, bem como a construção da identidade a partir da diferença. Além disso, esse documento ressalta que para realizar a leitura do mundo, considerando seus aspectos sociais e naturais, os estudantes precisam ser estimulados a desenvolver o raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial (Brasil, 2018).

Ao apresentar uma definição conceitual do raciocínio geográfico, a Base elenca sete princípios e suas respectivas descrições, a fim de que sejam trabalhados de forma articulada entre si (Figura 1).

Figura 1 – Princípios do raciocínio geográfico, expressos na BNCC, 2018

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC, 2018.

É a partir dessa integração entre os princípios do raciocínio geográfico, associados também aos principais conceitos geográficos listados pela BNCC, a saber: lugar, território, paisagem, região, natureza e espaço, que os estudantes podem “[...] desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico” (Brasil, 2018, p. 363).

Em termos conceituais, pensamento espacial e raciocínio geográfico apresentam diferenças. De acordo com Silva; Roque Ascenção e Valadão (2018), o pensamento espacial abrange diversas áreas do conhecimento, inclusive a Geografia, mas não é exclusivo da ciência geográfica, enquanto o raciocínio geográfico é uma forma de pensamento específico da Geografia, que exige operações com instrumentos de trabalho, conceitos, competências e aptidões específicas dessa ciência.

Dessa forma, é possível afirmar que o ensino de Geografia tem por objetivo a promoção do raciocínio geográfico a partir da interpretação de espacialidades, contribuindo para a formação cidadã dos estudantes (Silva, 2021).

No que diz respeito à promoção de uma educação antirracista, a mobilização do raciocínio geográfico possibilita a compreensão da espacialidade do racismo a partir da investigação das relações socioespaciais e socioambientais que se estabelecem no espaço geográfico. A maneira como essas mesmas relações são construídas e transformadas influenciam diretamente na produção e transformação do espaço geográfico enquanto “[...] conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente” (Santos, 2006, p. 153).

Destaca-se que é necessário prezar por uma educação geográfica que, a partir do estudo da espacialidade do racismo, desvele os mecanismos da branquitude, sobretudo para aqueles que se beneficiam dela, formulando mecanismos para desnaturalizar o olhar, falas e comportamentos condicionados pelo racismo.

Metodologia

A sequência didática utilizada para o levantamento de dados juntos aos estudantes, foi elaborada considerando-se que a sua utilização no ensino de Geografia pode permitir a compreensão de diferentes espacialidades, bem como favorecer a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais a partir do raciocínio geográfico e dos princípios que o engendram: conexão, distribuição, localização, ordem, diferenciação e analogia de fatos e fenômenos geográficos, além dos conceitos e categorias importantes à Geografia. Afinal, como destaca Richter (2010, p. 25):

[...] o raciocínio geográfico ensinado na escola, por meio da prática pedagógica de Geografia, contribui para o processo de aprendizagem do aluno a partir do conhecimento dos conceitos fundamentais para essa ciência, como paisagem, região, território, escala, lugar e espaço geográfico, e a utilização desses saberes nas atividades cotidianas se estabelecem pela perspectiva do ‘olhar’, da análise espacial. Ou seja, na ação do indivíduo de compreender a realidade, seu entorno ou lugares distantes, sob o enfoque espacial e de reconhecer as diversas questões que interferem na produção e transformação do próprio espaço.

Compreende-se que uma sequência didática pode ser definida como “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18). Dessa forma, a sequência didática pode ser utilizada como um recurso didático pedagógico na Educação Básica, ou como um instrumento de produção e coleta de dados de pesquisa em ensino.

Os dados foram coletados junto a 18 estudantes do 8º ano da Educação de Jovens e Adultos – EJA de uma escola da Rede Municipal de Educação, no município de Juiz de Fora, no primeiro semestre de 2023. Os estudantes foram organizados em seis trios para a realização das atividades.

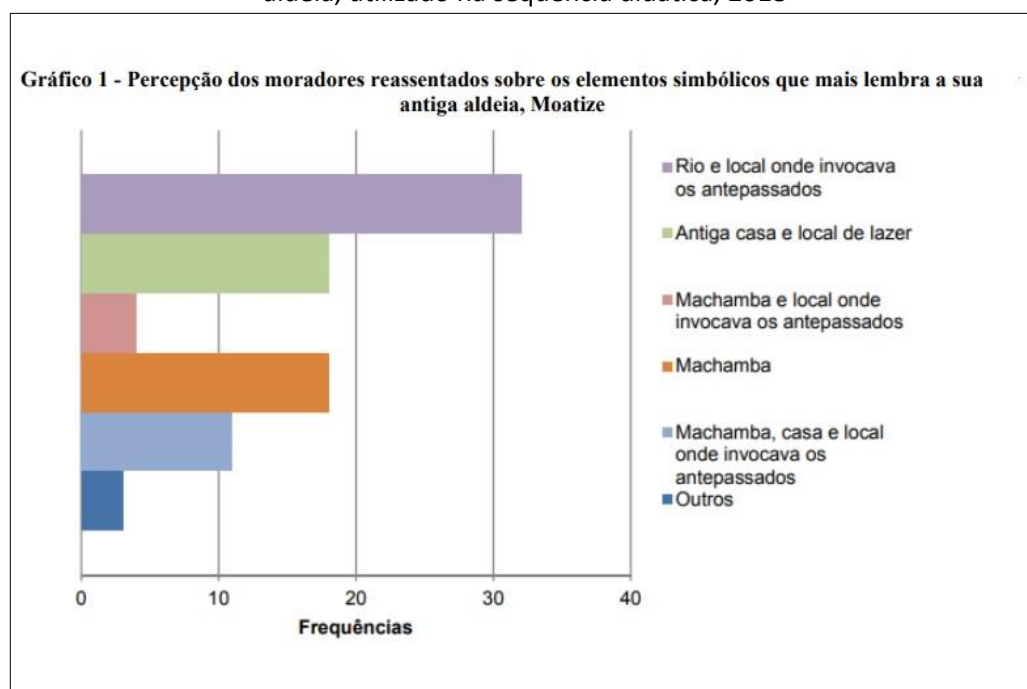
A sequência didática buscava a compreensão dos impactos socioespaciais dos megaprojetos de mineração em Moçambique, analisando sua correlação com os fluxos migratórios contemporâneos. A sequência era composta por sete questões que lançavam mão de linguagens diversas, como mapas, manchetes, reportagens, imagens, gráfico e um documentário. As Figuras 2, 3 e 4 ilustram algumas dessas linguagens; e, a Figura 5, as primeiras atividades da sequência didática.

Figura 2 - Mina de Carvão de Moatize, localizada em Moçambique, 2022



Fonte: Valo, 2022.

Figura 3 – Gráfico sobre a percepção de moradores sobre os elementos simbólicos de sua antiga aldeia, utilizado na sequência didática, 2018



Fonte: Bata, 2018.

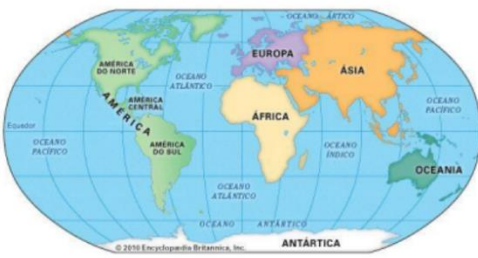
Figura 4 – Trecho de reportagem sobre a opinião da população a respeito da atuação da Vale em Moçambique, utilizada na sequência didática, 2022

SOCIEDADE CIVIL EXIGE QUE VALE PAGUE ÀS COMUNIDADES
Sociedade civil da província moçambicana do Tete exige que a multinacional Vale pague indenizações a comunidades. A empresa vendeu a mina de carvão de Moatize à Vulcan em dezembro, após vinte anos de atividade. - **Jovenaldo Ngovene, 2022.**
"O governo não defende a população. Temos o abandono das comunidades nas áreas do perímetro da própria mina, temos reassentamentos e compensações injustas, tratamentos diferenciados no processo de reassentamento das famílias abrangidas, temos um excessivo desemprego dos nativos", menciona. - **António Zacarias, 2022.**
"A mineração de ferro não produz só bilhões de dólares e "progresso": ela está repleta de perigos, mortes e destruição socioambiental. Trabalhadores morrem e adoecem; grandes áreas são desmatadas; caminhões e trens circulam atropelando pessoas e animais; as usinas de beneficiamento geram poluição atmosférica; aquíferos formados em regiões ferríferas são contaminados e destruídos; em tempos de crise hídrica a água consumida é enorme, inclusive pelos minerodutos; a quantidade de rejeitos é gigantesca e acumulada em barragens; e o rompimento delas com lamas com diferentes graus de toxicidade podem se transformar em grandes tragédias." - **Marcelo Firpo Porto, 2016**

Fonte: Ngovene, 2022.

Figura 5 – Atividades da sequência didática elaborada para a coleta de dados, 2023

1) Observem e analisem o mapa a seguir:




Fonte: Enciclopédia Brânnica

a) Escrevam o nome dos continentes representados.

b) Vocês sabiam que a África é um continente?

c) Escrevam pelo menos 3 nomes de países que fazem parte do continente africano.

2) Analisem o mapa político da África e o comparem com o mapa disponível na página 222 do livro didático.



a) Quantos países possui o continente africano?

b) Coloram o país Moçambique.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

A sequência didática foi aplicada em quatro aulas de cinquenta minutos. Em um primeiro momento, foi feita uma introdução expositiva-dialogada para apresentar alguns conceitos centrais aos alunos, como refugiado e deslocado interno, além disso, foi exibido o documentário “História das Coisas”³, de autoria de Annie Leonard, a fim de que os estudantes compreendessem e posteriormente pudessem operar com os conceitos Governo, corporação, povo e extração mineral. À medida que iam recebendo as atividades que compunham a sequência, os estudantes foram instigados a pensar, coletivamente, as relações entre a transformação socioespacial de Moçambique e o fenômeno dos fluxos migratórios contemporâneos na África, operando diferentes conceitos e categorias geográficas.

Cada grupo recebeu um conjunto de materiais impressos, compostos por questões discursivas, as quais abordavam diferentes escalas geográficas, desde os continentes, até a cidade de Moatize, em Moçambique. Os comandos das atividades permitiam aos estudantes a operação com diferentes princípios do raciocínio geográfico, como localização, distribuição,

³ LEONARD, Annie. **A história das coisas**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw>. Acesso em: 29 abr. 2024.

analogia e conexão, pois solicitava que esses sujeitos: (i) localizassem o território moçambicano no continente africano; (ii) analisassem a localização e disponibilidade dos recursos naturais em Moçambique; (iii) correlacionassem as áreas de conflito com as áreas de concentração de recursos naturais; (iv) correlacionassem os impactos causados pelo empreendimento da Vale em Moçambique, com os dois crimes ambientais que ocorreram em Minas Gerais

Os estudantes eram orientados a utilizar todas as linguagens fornecidas no decorrer de toda a sequência didática, visto que a correta leitura e interpretação dos materiais fornecidos para uma atividade, era fundamental para a resolução das questões subsequentes, para o desenvolvimento do raciocínio geográfico acerca da espacialidade africana trabalhada e para a análise dos fenômenos e processos geográficos que ali se davam.

Durante a aplicação da Sequência Didática, foram realizadas socializações das respostas dadas por cada grupo orientadas por meio de diálogos dirigidos. Tais diálogos foram construídos considerando que, como destacado por Vygotsky (1997; 2001) a palavra é o principal veículo de mediação na relação do indivíduo com o outro e consigo mesmo, a aprendizagem se dá a partir do momento em que há a interação com o outro. Dessa forma, a seguir, são apresentados os resultados e análises das respostas dadas à sequência didática e dos diálogos estabelecidos durante a sua aplicação.

Resultados e discussões

Com as atividades os discentes eram estimulados a pensar coletivamente as relações entre as transformações socioespaciais de Moçambique e o fenômeno dos fluxos migratórios contemporâneos na África. Porém, o debate sobre o racismo estrutural não foi introduzido de forma imediata. À medida que avançavam nas atividades e operavam com os princípios do raciocínio geográfico, os alunos tinham *insights* de modo a conseguir perceber e desnaturalizar as expressões do racismo estrutural a partir do fenômeno das migrações em Moçambique, principalmente em relação àqueles sujeitos em condição de refugiados.

A análise das respostas coletadas por meio das atividades a partir da sequência didática e dos diálogos dirigidos, foi balizada pelos seguintes questionamentos: (i) Os alunos

identificam e reconhecem a localização de diferentes continentes no mapa-múndi?; (ii) Os alunos reconhecem que a África é um continente?; (iii) Os alunos compreendem a composição socioespacial do continente africano?; (iv) Os alunos identificam e relacionam as áreas de maior conflito com as áreas de maiores recursos naturais?; (v) Os alunos compreendem a forma de uso e ocupação do território Moçambicano pela empresa Vale?; (vi) Os alunos compreendem como a atuação da Vale afeta a dinâmica socioespacial em Moçambique?

No que tange à identificação e reconhecimento da localização de diferentes continentes no mapa-múndi e de Moçambique na África, foi possível observar que, na maioria das vezes, os mapas eram utilizados pelos estudantes como meras ilustrações, não sendo apropriados como uma linguagem para localizar e correlacionar espaços e fenômenos geográficos. É importante destacar que, como descrito na BNCC, a localização é um princípio do raciocínio geográfico e, é a base para o desenvolvimento dessa forma de pensar espacialmente (Brasil, 2018).

Além disso, foi possível observar que alguns estudantes não apresentam familiaridade com a linguagem cartográfica, fundamental para o desenvolvimento do princípio da localização e quanto menos se apropriavam das linguagens disponibilizadas na sequência didática, mais lançavam mão de informações do senso comum, se distanciando da mobilização do raciocínio geográfico (Silva, 2021).

Em relação ao reconhecimento da África como um continente e das riquezas naturais possui, considera-se a importância de desconstruir estereótipos que reforçam erroneamente a África como um país pobre, marcado pela miséria e pela fome, características que os próprios estudantes descreveram durante a atividade. Quando desafiados a terem um outro olhar geográfico sobre a espacialidade africana, considerando a diversidade, as expressões de territorialidade e ancestralidade, bem como as causas e consequências dos interesses, disputas e desigualdades que marcam a dinâmica socioespacial do continente África, os estudantes demonstraram muitas inquietações ao se depararem com uma “outra” África e, em simultâneo, confrontaram a forma como interpretavam o continente.

Nesse sentido, corrobora-se com as ideias de Anjos (2005) ao discutir que as lacunas na metodologia de ensino de Geografia e nos próprios conteúdos desse componente curricular,

muitas vezes reforçam estereótipos a partir da circulação de informações desatualizadas, reprodução de preconceitos em textos, mapas, fotos e gráficos. Portanto, cabe um exercício contínuo no ambiente escolar e pela comunidade escolar, a fim de perceber o racismo estrutural e seus efeitos, inclusive na sala de aula, no material didático e nas práticas educativas.

Em relação à identificação e correlação entre as áreas de conflitos e as áreas com maior concentração de recursos naturais na África, foi possível observar que os alunos compreenderam o porquê e de que maneira os recursos naturais são apropriados, que são a maior riqueza do continente africano e que a disputa por esses recursos é uma causadora de tensões no território.

Ao analisar conjuntamente a disponibilidade de recursos naturais e os padrões espaciais dos conflitos, os grupos compreenderam que os fenômenos estão correlacionados, distribuídos pelo espaço e podem ser comparados, ações próprias do raciocínio geográfico e de importância ímpar para o desenvolvimento dos princípios de distribuição, analogia e conexão (Brasil, 2018).

No que tange ao uso e ocupação do território Moçambicano pela Vale, os grupos 1 e 2 demonstraram compreender a exploração desse território pela Vale. Tais grupos destacaram que, com o apoio do governo, a corporação da Vale favorece uma compensação injusta, a elevação do índice de mortalidade e desigualdade, a destruição ambiental e o trabalho análogo à escravidão em prol dos interesses mercadológicos do governo e da própria empresa sobre a natureza.

O grupo 4 operou com o princípio analogia ao correlacionar os impactos causados pelo empreendimento da Vale em Moçambique, com os dois crimes ambientais que ocorreram em Minas Gerais, no Brasil, nos anos de 2015 e 2019, o grupo destacou:

A chegada da Vale favorece o abandono das comunidades nas áreas do perímetro das próprias minas de carvão, contribuindo para o reassentamento da população, tratamento diferenciado das famílias reassentadas e para compensações injustas. Além disso, caso uma das minas seja rompida, a lama provoca diferentes graus de toxicidade e pode acarretar grandes tragédias,

como o que aconteceu em Mariana e Brumadinho e que não está sendo levado em conta pelo governo moçambicano (Grupo 4, 2023).

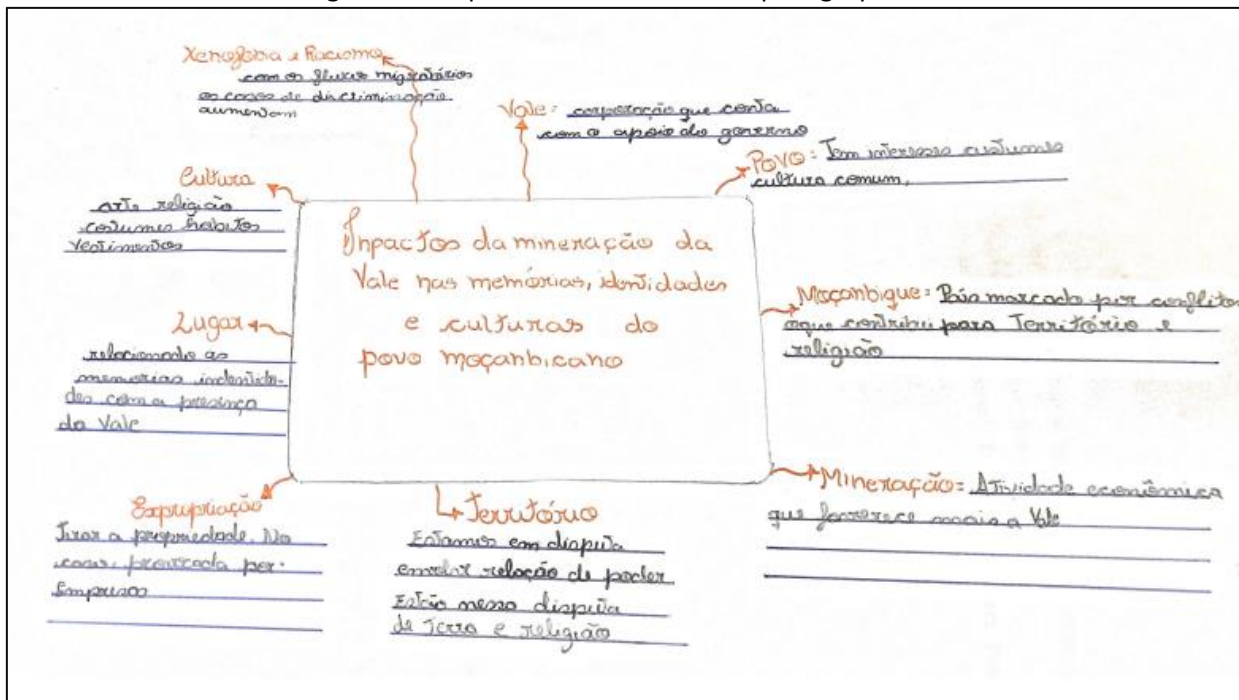
Os grupos 3, 4 e 5, por sua vez, demonstraram compreender que a atuação da Vale altera a dinâmica territorial em Moçambique à medida em que destrói casas, terras agricultáveis, paisagens naturais que eram símbolos culturais, sobretudo religiosos, para a população, forçando sua migração para outras áreas. Os grupos se apropriaram dos conceitos “refugiados” e “deslocados internos” para analisar de que maneira a atuação da Vale transforma a dinâmica socioespacial em Moçambique, contribuindo para os fluxos migratórios forçados e para o preconceito contra os migrantes, como destacado pelo grupo 3:

A empresa Vale explora muito dos recursos e acaba atingindo a sociedade civil moçambicana. Assim, contribui para o aumento do número de refugiados e deslocados internos. Pois, com a chegada da empresa, eles são obrigados a migrar. Chegando em outro lugar, fica difícil se encaixar em uma nova cultura. Pois, há muitas diferenças e rejeições contra os migrantes na condição de refugiados e deslocados internos (Grupo 3, 2023).

A última atividade da sequência didática consistia na elaboração de um mapa conceitual a partir de conceitos selecionados previamente: território, lugar, cultura, expropriação, Vale, mineração, xenofobia, racismo, povo e Moçambique. É importante destacar que outros conceitos poderiam ser adicionados, conforme a necessidade identificada pelo grupo. Contudo, somente o grupo 3 conseguiu construir o mapa conceitual (Figura 6).

Os demais grupos apresentaram muita dificuldade em sistematizar esses conhecimentos a partir da construção de uma representação – mapa conceitual. Novamente as dificuldades em se apropriar da linguagem cartográfica se manifestaram, bem como a dificuldade de síntese dos conhecimentos que foram construídos e da associação dos conceitos geográficos com a situação geográfica proposta: os impactos socioespaciais dos Megaprojetos de mineração em Moçambique.

Figura 6 – Mapa conceitual elaborado pelo grupo 3



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Durante os diálogos dirigidos, os estudantes operaram com os conceitos de “xenofobia” e “racismo” ao destacarem os mecanismos de reprodução do racismo no continente africano e entre pessoas negras, principalmente na África Subsaariana e indagarem sobre a relação da aversão contra o estrangeiro e sobre a discriminação racial a partir do momento em que os refugiados e, principalmente os deslocados internos chegavam em outras espacialidades.

Portanto, constatou-se que os grupos conseguiram ter uma percepção da maneira como os refugiados e deslocados internos compõem as paisagens africanas (Patrício; Peixoto, 2018). Além disso, eles destacaram que o racismo se camufla a partir da xenofobia como uma forma de os governos escolherem a quem seria concedido refúgio. Ainda, ressaltaram que os ataques racistas não se limitam aos migrantes em condições de refugiados e citaram o caso de racismo sofrido por Vinícius Júnior, homem, negro, brasileiro que atualmente é jogador de futebol no time espanhol Real Madrid e reside na Espanha. Segundo os alunos, tal situação evidencia a junção da xenofobia com o racismo. Além disso, os estudantes destacaram o modo como o racismo está enraizado na sociedade espanhola, acompanhando a história do país, ou seja, seu processo de formação territorial. Logo, verificou-se que a partir da proposta, os

alunos conseguiram compreender a dimensão do racismo estrutural ao problematizarem e refletirem criticamente sobre a realidade de Moçambique ao mesmo tempo que estabeleceram conexão com outra espacialidade.

A partir das análises dos dados, é possível afirmar que, em algumas atividades os alunos mobilizaram o raciocínio geográfico na medida em que operaram com diferentes princípios do raciocínio geográfico, como localização, distribuição, analogia, conexão e conceitos geográficos ao interpretarem o fenômeno das migrações contemporâneas a partir da dinâmica sócio-histórica, econômica, política e cultural que marcam o território moçambicano.

Considerações finais

O racismo enquanto um fenômeno estruturante da sociedade está em constante processo de atualização, perpassando por uma análise espacial e temporal (Ribeiro, 2019). Atribuída de suas funções sociais, a escola tem papel fundamental não só na afirmação da importância da educação antirracista, mas também em sua construção e promoção, aqui compreendida, em linhas gerais, por um conjunto de ações que permitem aos estudantes o reconhecimento e combate ao racismo e à promoção da igualdade racial.

A partir desse entendimento, o presente trabalho buscou compreender de que forma o ensino de Geografia pode contribuir para a promoção de uma educação antirracista. Foi apresentada uma possibilidade metodológica de se trabalhar a educação antirracista no Ensino de Geografia - a sequência didática. É importante destacar que outras possibilidades existem. Contudo, para que elas sejam efetivamente emancipadoras e críticas, é de suma importância que a África não seja trabalhada de forma estereotipada, reforçando questões como pobreza, fome e escassez de recursos hídricos, aspectos comumente presentes nos livros didáticos e nas mídias, mas partir de uma situação geográfica, permitindo a compreensão das dinâmicas socioespaciais que ali ocorrem.

O ensino de Geografia pode contribuir de diferentes maneiras para a promoção de uma educação antirracista, à medida que também permite ao estudante desenvolver o raciocínio geográfico, operar com conceitos geográficos e se apropriar de diferentes linguagens. Afinal,

as dinâmicas socioespaciais e socioambientais também são atravessadas pela dimensão racial, cabendo sua análise e compreensão para a efetivação da Lei 10.639/03 no âmbito do ensino de Geografia

Por fim, destaca-se a necessidade do desenvolvimento de pesquisas e a importância da socialização de práticas escolares mobilizadas pelos docentes que buscam contribuir para o desenvolvimento da educação antirracista na Educação Básica. No caso do ensino de Geografia, engendrando a compreensão da espacialidade, linguagens diversas, os princípios do raciocínio geográfico, os conceitos e conteúdos geográficos, a fim de garantir a manutenção da escola democrática e comprometida com a formação cidadã crítica dos sujeitos que por ela perpassam.

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANJOS, R. S. A. A geografia, a África e os negros brasileiros. *In*: MUNAGANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Secad, 2005. p. 173-184.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BATA, E. J. **Entre estatais e transnacionais, "quantos ais": efeitos espaciais dos megaprojetos de mineração do carvão em Moatize, Moçambique**. 2018. 565 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/ac2f28e1-affc-46fa-b8bf-94b38b012865/content>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 12 jan. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf.—Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agenciadenoticias/2012agenciadenoticias/noticias/37089em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardosnonordeste>. Acesso: 23 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei N° 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20n%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso: 20 mar. 2024.

CRUZ, A. C. J. **Antirracismo e educação**: uma análise das diretrizes normativas da Unesco. 2014. 393 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2338/5869.pdf?sequence=1> Acesso: 13 fev. 2024.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005. p. 143-154.

NGOVENE, J. **Sociedade civil exige que Vale pague às comunidades**. 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/sociedade-civil-exige-que-a-vale-resolva-pendentes-com-comunidades/a-60516853> . Acesso em: 29 abr. 2024.

PATRÍCIO. G.; PEIXOTO, J. Migração forçada na África Subsaariana: alguns subsídios sobre os refugiados em Moçambique. **Remhu: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, [S. l.], v. 26, n. 54, p. 11-30, set., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-85852503880005402>. Acesso em: 15 dez. 2023.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICHTER, D. **Raciocínio geográfico e mapas mentais**: a leitura espacial do cotidiano por alunos do ensino médio. 2010. 335 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/6cbb442b-3fb4-495c-84da-d92ddae91951>. Acesso em: 09 dez. 2023.

ROCHA, B. M. Geografia e antirracismo na educação: possibilidades no ensino fundamental a partir da BNCC. **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, v. 8, n. 16, p. 32-44, jan./abr., 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/52276/31951. Acesso em: 20 jan. 2024.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, P. A. **O raciocínio geográfico**: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas. 2021. 129 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Instituto De Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39065#:~:text=O%20racioc%C3%ADnio%20geo%20Ogr%C3%A1fico%20%C3%A9%20uma,compreender%20a%20espacialidade%20do%20fen%20C3%B4meno>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SILVA, P. A.; ROQUE ASCENÇÃO, V. O.; VALADÃO, R. C. Por uma construção do raciocínio geográfico para além do pensamento espacial (Spacial Thinking). *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA REDE LATINO-AMERICANA DE INVESTIGADORES DE DIDÁTICA DE GEOGRAFIA, 5., 2018, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia: Colóquio Redladgeo, 2018. p. 1-11.

VALO, E. **Um cerco letal de carvão**. 2022. Disponível em: <https://mab.org.br/2022/02/02/um-cerco-letal-de-carvao-o-presente-envenenado-da-vale-para-mocambique/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas**. Tomo V: fundamentos de defectologia. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.