



Geograficidade para além-mar: escrita de mulheres negras em sala de aula

Tais Alves Teixeira¹

Fernanda de Faria Viana Nogueira²

RESUMO

Ensinar-aprender Geografia é desvelar o mundo que nos constitui e nos atravessa, reconhecendo que o ato educativo é também uma prática política e epistêmica. Este artigo parte do compromisso de construir uma Geografia Escolar antirracista, tendo como referência literaturas de mulheres negras de origem africana e da diáspora, cujas escritas evidenciam a geograficidade presente nas experiências negras e tensionam o caráter colonial e eurocentrado que ainda estrutura o ensino de Geografia no Brasil. A ausência de bibliografia produzida em África sobre sua Geografia, ainda nos faz reproduzir uma maneira de pensar e fazer Geografia acentada em conceitos eurocentricos. Para pensar um outro jeito de produzir conhecimento partimos de alguns conceitos como: geograficidade, colonialidade, gênero e raça, para analisar e compreender a literatura como campo de leitura e escrita do espaço. Em diálogo com a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o trabalho busca contribuir para o fomento e adensamento de suas diretrizes, reconhecendo o papel das práticas pedagógicas na superação das barreiras racistas que persistem nos currículos e na estrutura político-pedagógica das escolas. Assim, evidencia-se a potência da escrita de mulheres negras africanas e diaspóricas como via de reescrita do mundo e como prática de resistência e criação na Geografia Escolar.

Palavras-chave: Ensino Básico; Geografia Escolar; Literatura; Colonialidade.

Introdução

Para nós, pensar o ensino de Geografia é interrogar o modo como o mundo nos forma e é formado pela sociedade, revelando as forças históricas, sociais e simbólicas que moldam os modos de ensinar e de existir. Na escola pública, essa reflexão se torna ainda mais urgente, pois é ali que se materializam as disputas de sentido sobre o

¹ Mestra em Ciências Humanas Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Escola Técnica Estadual Ferraz de Vasconcelos e Rede Decisão. E-mail: t2355001@dac.unicamp.br.

² Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas. Professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz/Fiocruz. E-mail: fernanda.nogueira@fiocruz.br.



conhecimento, o território e o próprio direito de narrar o mundo. A Geografia Escolar, marcada pela herança eurocentrada que a fundou, tem reproduzido epistemologias que silenciam as experiências de sujeitos racializados e subalternizados, restringindo o espaço à dimensão técnica e esvaziando-o de corpo, voz e memória. Por isso, repensar o ensino de Geografia é um ato de descolonização, uma política que busca romper com o pacto epistemológico colonial que estrutura o pensamento geográfico.

É nesse horizonte que este artigo se inscreve. Nossas reflexões nascem da prática docente e da escuta atenta às experiências de mulheres negras africanas e da diáspora, cujas escritas e narrativas constroem um diálogo transatlântico entre territórios, corpos e memórias. Essa travessia entre continentes e mares, permite pensar o espaço como experiência vivida e inscrita em múltiplas geografias da resistência. As literaturas negras que atravessam o Atlântico configuram uma rede de memórias e saberes que tensionam as fronteiras entre o íntimo e o político, entre o corpo e o território, entre o local e o global, revelando a geografcidade que emerge da palavra.

A Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, constituem o marco legal e ético que orienta essa discussão. Contudo, mais de duas décadas após sua promulgação, a implementação da lei ainda enfrenta barreiras racistas profundamente enraizadas nas estruturas político-pedagógicas e nos currículos escolares. As ausências e apagamentos que persistem no ensino de Geografia — seja nos conteúdos, nas metodologias ou nas representações — revelam que a descolonização do conhecimento ainda é tarefa em construção. Assim, propomos compreender o ensino de Geografia como prática de reexistência, capaz de promover a presença de vozes negras no currículo e de reconfigurar os modos de produzir e compartilhar o saber geográfico.

Nessa perspectiva, a literatura de mulheres negras, tanto africanas quanto diaspóricas, torna-se leitura que desvela o espaço, possibilitando à escola reconhecer-se enquanto espaço de vida e reescrita de destinos outrora traçados. Suas narrativas nos convidam a perceber que o espaço geográfico é também espaço de



enunciação, de resistência e de criação. Por meio delas, a geograficidade se manifesta como expressão sensível da relação entre sujeitos e mundos, apontando para novas formas de ensinar-aprender Geografia em diálogo com o cotidiano, a experiência e a ancestralidade.

Geograficidades para além-mar é, assim, uma travessia. Uma travessia que não se limita a conectar continentes, mas a aproximar experiências e epistemologias que foram historicamente fragmentadas pelo colonialismo. Ao mergulharmos nas vozes de mulheres negras africanas e da diáspora em nossas práticas docentes, afirmamos um compromisso político-pedagógico: o de contribuir para o fomento e o adensamento das diretrizes da Lei 10.639, transformando a sala de aula em um espaço de criação, memória e libertação. Nesse chão — o da escola, da palavra e do corpo —, emerge a possibilidade de uma Geografia escolar outra, que tem como partida e chegada à vida que se constitui coletivamente.

Uma sequência didática baseada em geograficidade

Este artigo foi escrito a quatro mãos, e uma parte dele surgiu da experiência vivida em sala de aula, especificamente da vivência como professora do componente curricular Geografia no Ensino Médio técnico do Estado de São Paulo, na Etec Ferraz de Vasconcelos. O Centro Paula Souza (Etec Ferraz de Vasconcelos) é uma unidade de ensino localizada na região metropolitana de São Paulo. Foi inaugurada em 2007, com o objetivo de formar jovens do ensino médio técnico para o mundo do trabalho. A unidade está situada em uma região periférica e de alta vulnerabilidade social. Atualmente, esta unidade escolar também abriga uma Fatec (Faculdade de Tecnologia).

Cresci em Poá, cidade que faz fronteira com Ferraz de Vasconcelos sendo, portanto, um lugar com o qual possuo familiaridade. Após anos de atuação como docente nas disciplinas de História e Geografia em diferentes regiões da cidade de São Paulo nas zonas norte, leste e central, fui aprovada em um processo seletivo e retornei à região onde cresci, agora na condição de professora.

As casas de alvenaria e os terrenos baldios ainda compõem a paisagem. No céu, as pipas coloridas se cruzam, e, no horizonte, destaca-se a grande locomotiva vermelha



que, cotidianamente, conduz a população da Grande São Paulo à capital paulista, realizando o movimento que, na Geografia, denominamos pendular. No contrafluxo, parto de São Paulo, da região central, e dirijo-me à Ferraz de Vasconcelos. Tudo parece familiar, mas, com o passar do tempo, percebo que aquele lugar já não é o mesmo. Afinal, “o lugar, como limite, é um balanço rítmico entre razão e história, ou movimento e pausa”.³ Assim como aquele lugar já não é o mesmo, eu também não sou mais a jovem de vinte anos.

O corpo discente ao qual ministro aulas de Geografia é constituído por estudantes residentes em Ferraz de Vasconcelos ou em bairros localizados no extremo da zona leste do município de São Paulo.

As aulas do terceiro bimestre estavam prestes a começar, quando realizei com a turma do 2º ano do Ensino Médio Técnico em Marketing, uma atividade de sondagem acerca dos conhecimentos prévios relacionados aos conflitos recentes no continente africano. Para não correr o risco de alimentar uma prática docente pautada na transmissão de conhecimento vinculada a um modelo de ensino bancário acrítico, que parte da noção de que os estudantes precisam absorver, memorizar e armazenar informações, se faz necessário consultar os conhecimentos prévios dos educandos. Ao passo que, ao longo do segundo bimestre, foram estudados os conflitos geopolíticos dos séculos XX e XXI. Desse modo, em uma aula expositiva dialogada, convidei alguns estudantes a compartilharem curiosidades e informações sobre os países do continente africano.

Um dos recursos utilizados nessa primeira aula foi o mapa-múndi sem informações geopolíticas, isto é, um mapa mudo. Solicitei aos estudantes que se aproximassem da projeção, observassem sua composição e mencionassem informações que considerassem relevantes sobre o continente africano. Alguns citaram o apartheid na África do Sul; outros, os saques promovidos pelos europeus ao continente; e houve ainda quem lembrasse da biodiversidade de Madagascar. Após a dinâmica, questionei a turma acerca de seus conhecimentos sobre os conflitos recentes no continente, como os que estão em curso na República Democrática do

³ MARANDOLA JR., Eduardo. *Qual o espaço do lugar?*. São Paulo: Perspectiva, 2020.



Congo e no Sudão. A maioria, contudo, afirmou não possuir informações a respeito. Essa constatação levou os estudantes a refletirem sobre a cobertura da imprensa oficial em relação aos acontecimentos no continente africano. Tal fato dialoga com a fala do presidente do Congo, Félix Tshisekedi, durante a 88ª Assembleia Geral da ONU, em 2025, quando afirmou estar em curso um “genocídio silencioso” no país.

A partir dessa sondagem, iniciei a organização de uma sequência didática voltada para o estudo da realidade do continente africano no período pós-colonial, abrangendo desde os processos de independência e o término da Guerra Fria até a contemporaneidade. Ao longo das aulas, foram abordadas as consequências das divisões territoriais arbitrárias impostas durante o colonialismo, a influência do mundo islâmico no norte do continente, a imposição do cristianismo a determinadas coletividades, bem como questões relacionadas à violência de gênero e ao sequestro de meninas na Nigéria. Além disso, discutiu-se a inserção da África na nova Rota da Seda, destacando a crescente influência da China na economia e na infraestrutura de diversos países africanos, especialmente por meio da exploração de recursos minerais.

A sequência didática é uma prática de ensino que consiste na elaboração de uma sequência de aulas correlacionadas, elaborada pelo docente que objetiva a construção de conhecimento significativo e crítico. Assim, a ignição para elaboração dessa sequência didática emergiu após o levantamento dos conhecimentos prévios do corpo discente sobre a cultura e história do continente africano, conforme exemplificado no quadro a seguir:

Tabela 1: Plano de sequência didática

Série: 2º ano	Componente curricular: Geografia
Título: Geograficidade: Conflitos no continente africano pela perspectiva literária.	
Unidade temática: Conflitos geopolíticos	
Tempo de aula: 8 aulas	
Habilidade: (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento local etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros	



agentes e discursos. (EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
Conteúdo: Partilha da África. Independências. Conflitos recentes.
Materiais: Mapa do continente africano, computador, televisão e obras literárias: <i>Balada de amor ao vento</i> , <i>Hibisco Roxo</i> , <i>Baratas</i>
Metodologia: Aulas expositivas dialogadas.
Avaliação: Seminários e debates.
Referências: ADICHIE, Chimamanda Ngozi. <i>Hibisco roxo</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2011. CHIZIANE, Paulina. <i>Balada de amor ao vento</i> . Lisboa: Editorial Caminho, 2003. MUKASONGA, Scholastique. <i>Baratas</i> . São Paulo: Nós, 2018.

Fonte: Autoria Própria

Ao longo das aulas realizamos discussões referentes à abordagem de aspectos geográficos de alguns países africanos a partir de obras literárias. Expliquei que tal prática é denominada de Geograficidade, citei como exemplo a autora brasileira Carolina Maria de Jesus e a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, que nos ensinou a compreendermos fenômenos como o êxodo rural e a urbanização de uma maneira encarnada. A literatura neste sentido não é um recurso, ela é a forma como a geograficidade se manifesta.

Especificamente sobre o continente africano, a autora Scholastique Mukasonga, com a obra “Baratas”, proporcionou a reflexão sobre o genocídio em Ruanda.⁴ Ruanda é um país localizado no planalto central da África, com elevada altitude, um pequeno território que sofreu com a guerra civil entre duas etnias, os Tutsis e os Hutus, durante a década de 1990. Essas duas etnias foram estimuladas ao conflito pelos colonizadores belgas ainda no século XIX, quando usaram a lógica eugenista para estabelecer uma relação de superioridade de uma etnia sobre a outra.

⁴ MUKASONGA, Scholastique. *Baratas*. São Paulo: Editora Nós, 2018.



Ao longo da aula enfatizei que esse tipo de conflito armado é uma reverberação da obra colonial, salientei como o conceito de colonialidade pode ser reconhecido por meio de situações como o genocídio em Ruanda.

Posteriormente, ao tratar da luta por independência em Moçambique, partimos da biografia da autora Paulina Chiziane que reverbera aspectos das consequências da colonialidade para o ser mulher, assim como em sua obra.⁵ A relação entre a biografia da autora e seu romance deu margem para discussões sobre a situação das mulheres em Moçambique, como podemos verificar no trecho a seguir:

Sarnau, sangue do meu sangue, nem todas as lágrimas são tristezas, nem todos os sorrisos são alegrias. Os teus antepassados freíam de dor, mas cantavam belas canções quando partiam para a escravatura. Os mortos vestem-se de gala quando vão enterrar. Os vivos semeiam jardins nos túmulos, tal como hoje te oferecemos flores. Os condenados sorriem quando caminham para o cadafalso, mas choram quando são libertados; Sarnau, minha Sarnau, partes agora para a escravatura.⁶

Conforme revela a fala da mãe da protagonista do romance chamada Sarnau, a experiência do matrimônio na obra literária relaciona-se com a experiência da escravidão. Ao passo que a ausência de liberdade das mulheres é uma questão que Paulina Chiziane buscou enfatizar. Isso nos aproxima dos conflitos recentes que ocorreram na província de Cabo Delgado em Moçambique, que levaram ao aumento do índice de casamentos infantis. Este problema é tão grave que, em 2019, o governo de Moçambique ratificou a Lei de Prevenção e Combate às Uniões Prematuras. Ao longo dessas aulas apresentei alguns aspectos do livro que nos proporciona um olhar crítico sobre a monogamia, a poligamia e a situação da mulher.

Balada de amor ao vento: quando a violência de gênero informa a colonialidade

Tenho uma filha crescida que ainda estuda embora já tenha estudado muito. Um dia disse-me que a Terra é redonda. Por fora é toda verde e lá no fundo tem um centro vermelho. Como o melão. Que a terra é a mãe da natureza e tudo suporta no silêncio da terra. Na amargura suave segrega um líquido triste e viscoso como melão. Quem já viajou no mundo da mulher? Quem ainda não foi, que vá.⁷

⁵ CHIZIANE, Paulina. *Balada de amor ao vento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

⁶ CHIZIANE, *Balada de amor ao vento*.

⁷ CHIZIANE, *Balada de amor ao vento*.



A mulheridade na obra *Balada de amor ao vento*, de nos convoca um olhar atento e sensível para as consequências da colonialidade,⁸ sobretudo para as mulheres moçambicanas. Nascida no subúrbio de Maputo na província de Gaza, Chiziane cresceu no contexto do domínio colonial português. Ao longo da juventude a autora se articulou politicamente com a Frente de Libertação Nacional na luta por independência para Moçambique.

A autora busca em suas obras demonstrar a realidade vivida pelas mulheres na sociedade de Moçambique tendo como mote os problemas derivados do racismo, colonialismo, poligamia e violência de gênero. Paulina Chiziane foi a vencedora do Prêmio Camões, a condecoração mais importante da literatura escrita em língua portuguesa, no ano de 2021. No ano de 2025, o livro *Balada de amor ao vento* foi selecionado como obra obrigatória para o vestibular da USP (Universidade de São Paulo). Isso fez com que a obra alcançasse o público adolescente e adentrasse ao cotidiano escolar.

O romance tem como mote a história de amor dos personagens Sarnau e Mwando que revela características culturais, históricas e políticas. Ao longo da leitura, em linhas gerais, podemos verificar como a construção do romance nos leva a perceber padrões de comportamento de gênero e as marcas da colonialidade. O eixo de ação do romance gira em torno da relação amorosa de Sarnau e Mwando. Uma relação impossível, a princípio, pelo interesse de Mwando pelo sacerdócio e posteriormente pela imposição de sua família em um casamento arranjado. Mwando ao ser prometido em casamento para outra mulher, passa a ter sua masculinidade questionada por sua esposa, afinal não era comum um homem expressar sensibilidade ou possuir proatividade nos serviços domésticos. Mesmo Mwando amando Sarnau é obrigado a seguir as vontades da família e manter uma relação afetiva que minava sua vontade de viver.

Já Sarnau, por não ser escolhida pela família de Mwando torna-se uma mulher entristecida e suicida. Nada parece fazer sentido longe de seu amado. Com o passar do

⁸ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 107-130.





tempo, Sarnau é escolhida pela rainha para um casamento arranjado, por isso, passa a pertencer à família Zucula. Nesse processo, Sarnau constata o caráter mercadológico do matrimônio da seguinte maneira: “Vou agora pertencer a outra família, mas ficam estas vacas que me substituem”⁹. O que Paulina Chiziane nos proporciona com esta narrativa é a consciência de Sarnau sobre sua situação. Esta percepção se relaciona com o que Simone de Beauvoir ao tratar da imanência do ser mulher, destaca como caráter fundamental para a mulher casada, a reprodução da vida e a manutenção do lar.

O corpo da mulher é um objeto que se compra; para ela, representa um capital que ela é autorizada a explorar. Por vezes ela traz um dote ao espaço, muitas vezes compromete-se a fornecer algum trabalho doméstico: cuidará da casa, educará os filhos. Em todo caso tem o direito de ser sustentada e a própria moral tradicional a exorta a isso.¹⁰

A situação da mulher casada em diversas sociedades ocidentais apresentou este tipo de padrão de comportamento, revelando a relação mercadológica e patriarcal do matrimônio assentada na lógica cristã, ocidental e capitalista de constituição familiar. Contudo, a obra de Chiziane se passa em Moçambique, por isso é importante compreender que o casamento para certas coletividades irá se caracterizar de outras maneiras. Oyèrónké Oyèwùmí explica que, para determinadas coletividades africanas, o casamento é compreendido como um momento de grande importância para a família.

Os membros da família tinham interesse em fazer um bom enlace porque o casamento na família errada poderia introduzir doenças hereditárias na família, e isso afetaria suas chances de casamento ou de sua prole. Um bom casamento era importante por causa do sistema de levirato - a transferência de direitos da viúva para outro membro da família após a morte do seu parceiro conjugal (uma transferência que só ocorria se a viúva consentisse).¹¹

Oyèwùmí reforça este caráter múltiplo do casamento. Enfatizando que a monogamia é uma prática questionada em muitas coletividades africanas, por ser compreendida como uma imposição cristã. Ou seja, há arranjos matrimoniais organizados pelas próprias mulheres, por exemplo, que viabilizam uma maneira diferente de organizar a vida. Na obra de Chiziane isso fica exposto por meio da organização do cozimento dos alimentos que se destina às esposas mais novas. O

⁹ CHIZIANE, *Balada de amor ao vento*, p. 42.

¹⁰ BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019, p. 190.

¹¹ OYÈWÙMÍ, Oyèrónké. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021, p. 97.



cuidado doméstico é compartilhado entre as esposas e isso se estende à relação de criação dos filhos.

Nesse sentido, Chiziane demonstra ao longo da obra os ritos realizados pelas mulheres mais velhas, o que evidencia esta relação de inserção da noiva ao contexto familiar do noivo. Este processo envolve sobretudo a comunidade do noivo. Mas, no decorrer da obra, a poligamia se complexifica, pois ao mesmo tempo que mostra esses outros arranjos familiares e a organização da vida doméstica ela aparece como uma relação incômoda ao promover a competição e rebaixamento entre as esposas.

Os encontros, desencontros e as escolhas dos personagens traçam o destino de cada um. Sarnau torna-se prostituta para sobreviver, já Mwando é levado ao trabalho forçado em terras estrangeiras. Ou seja, ao longo do romance acompanhamos as desventuras de um casal marcado pela imposição de valores tradicionais, que usurpou suas vontades e sonhos.

Este breve resumo apresentado aos educandos, objetivou incentivá-los a realizar a leitura da obra, além de demonstrar a complexidade das relações amorosas em Moçambique e como a colonialidade também se faz presente na construção dos afetos. A relação complexa da poligamia foi debatida e outros aspectos sobre a afetividade das mulheres negras foram apontados, como a solidão da mulher negra. O que nos remete ao pensamento de bell hooks quando se dedicou a estudar a afetividade feminina negra estadunidense.

Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas “só corpo, sem mente”. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as “mulheres desregradas” deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve de produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado.¹²

No contexto brasileiro, Lélia Gonzalez buscou enfatizar esta relação das mulheres negras com certos estereótipos ligados ao sexo, trabalho doméstico, cuidado e a servidão.

Enquanto a escrava do eito foi utilizada para, com seu trabalho, enriquecer os senhores escravistas e fortalecer o tipo de sistema econômico imposto pelos portugueses, a

¹² HOOKS, Bell. *Intelectuais Negras*. *Revista Estudos Feministas*, [S. l.], v. 3, n. 2, 1995, p. 465.



mucama foi utilizada para garantir o lazer e o bem estar de seus senhores: de sua senhora, na medida em que lhe cabia todo o trabalho doméstico, além de cuidar das crianças brancas desde seu nascimento (foi por aí, enquanto ama de leite e babá, que ela se transformou na famosa mãe preta); de seu senhor, na medida em que era utilizada como objeto de sua violência sexual.¹³

O contexto da mulheridade negra brasileira em muito conversa com a ficção de Paulina Chiziane, a construção da personagem Sarnau assentada em experiências traumáticas da mercantilização de seu corpo a faz recorrer à prostituição, deslocando e provocando o/a leitor/a uma reflexão lúcida sobre a mercantilização do corpo feminino.

Deixa-me dizer-te. Percorri mundos, fui usada e abusada, meu sexo era máquina de fabricar dinheiro. Apanhei doenças vergonhosas, olha, já não tenho um ovário, cortaram lá no hospital, pois estava todo podre de porcaria. Repara bem nas minhas coxas: minhas belas tatuagens confundem-se com cicatrizes de uma doença complicada que apanhei por aí. Como vivo eu agora? Vendo no mercado, vendendo também o coração, as lágrimas, e tudo o que tinha de mais sagrado já vendi para sobreviver.¹⁴

O excerto acima traz a percepção da personagem Sarnau sobre sua situação como mulher, a violência e o abandono como elementos inseparáveis na sua experiência de vida. O que converge com a percepção de hooks e Gonzalez. A partir disso, é possível verificar que tais eventos ocorridos na ficção de algum modo se mostram na realidade. Os dados estatísticos recentes da violência de gênero em Moçambique ratificam que esta é uma realidade. No ano de 2025 o governo de Moçambique estabeleceu metas para apresentar à Assembleia Geral da ONU, com o intuito de garantir um futuro próspero para raparigas e mulheres.

A colonialidade é um conceito que nos proporciona compreender os desdobramentos da empresa colonial. Ao passo que este artigo visa reverberar a experiência proveniente da articulação da literatura nas aulas de Geografia, buscando problematizar como as questões de gênero podem ser debatidas em aulas que vim abordar as guerras e os conflitos regionais por meio do olhar literário.

¹³ GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: Diáspora Africana, 2018, p. 110.

¹⁴ CHIZIANE, *Balada de amor ao vento*, p. 163-164.



Figura 1: Mapa das obras literárias



Fonte: Autoria Própria

O mapa acima foi utilizado para apresentar aos estudantes as obras das autoras escolhidas e os seus respectivos países, as quais seriam referências para as aulas de Geografia do terceiro e do quarto bimestres de 2025. Após a apresentação das obras *Baratas* e *Balada de amor ao vento*, solicitei como atividade avaliativa seminários sobre outras obras literárias que abordassem conflitos relacionados aos países do continente africano no contexto da chamada nova ordem mundial.

O primeiro grupo escolheu a obra *Hibisco Roxo* da escritora nigeriana Chimamanda Adichie. De maneira sintética, o grupo abordou os conflitos religiosos, o problema da corrupção e a violência patriarcal que a obra busca retratar, sobretudo com a imposição do cristianismo frente às demais religiões tradicionais nigerianas. Os estudantes fizeram relação com os constantes sequestros de meninas realizados pelo Boko Haram, grupo extremista que questiona a educação ocidental na Nigéria.

Este seminário finalizou a primeira etapa da sequência didática que tratava do continente africano no contexto da nova ordem global, ou do mundo pós Guerra Fria. Ao finalizarem a apresentação, perguntei ao grupo sobre a experiência de conhecer



uma escritora nigeriana e sua obra, alguns relataram que ao ler “Hibisco Roxo” encontraram certa semelhança com conflitos religiosos em suas casas. Um dos estudantes afirmou que, de algum modo, parecia muito próximo à realidade que vivia de um contexto familiar dividido entre praticantes de religião de matriz africana e evangélicos. Outros falaram a respeito da violência de gênero como algo que impactou no decorrer da leitura.

Ao realizar tal atividade com os/as estudantes objetivava fomentar a ideia de que a literatura é uma forma de fazer Geografia. Os dados físicos e demográficos que, ao longo das aulas de Geografia, geralmente aparecem de maneira inanimada, com a literatura foram incorporados à realidade vivida pelos personagens com complexidade. Ao passo que, ao projetar a pirâmide etária de Moçambique com um número significativo de crianças e adolescentes, as discussões que ocorreram foram mais complexas, as/os estudantes lembraram da obra de Chiziane e dos dados sobre casamento infantil.

No ensino básico o tema colonialismo emerge nas aulas de Geografia geralmente quando tratamos do contexto das necessidades materiais da Segunda Revolução Industrial e, conseqüentemente, da partilha do continente africano realizada pelos impérios ocidentais na Conferência de Berlim (1884-1885). As consequências deste momento histórico são abordadas quando demonstramos as suas reverberações nos conflitos contemporâneos. Quando tratamos de conflitos étnicos como o que ocorreu em Ruanda ou o sequestro das meninas na Nigéria pelo Boko Haram ou os conflitos no Sudão na perspectiva de uma educação bancária, acabam muitas vezes tornando-se conteúdos vistos pelos discentes como mais uma informação que devem memorizar.¹⁵

A literatura neste contexto é fundamental para demonstrarmos a inseparabilidade do ser humano com a terra e como conflitos territoriais são dotados de camadas de opressões que são invisibilizadas, como a imposição colonial religiosa, o patriarcado, a violência de gênero, o racismo e a eugenia. Dessa forma, é importante enfatizar que a literatura não foi usada como recurso didático, ela fez Geografia.

¹⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



Geograficidades: práticas de subversão, encantamento para resistência

Enquanto escrevo essas linhas, mais um dia de início de um novo trimestre escolar se inicia para mim, enquanto professora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, uma das unidades de ensino da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV-Fiocruz), na cidade do Rio de Janeiro. O caminho da minha casa até aqui é repleto por uma diversidade de encontros possíveis na Central do Brasil, maior e principal estação de trem da cidade. Uma dimensão diversa de cores, cheiros e sons que extrapolam o imaginário comum de uma cidade praiana me acompanham em todo percurso até meu local de chegada, a estação de Manguinhos, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. Avisto da janela do meu vagão um prédio em vermelho e vinho, tons predominantes da estrutura arquitetônica da escola.

O bairro de Manguinhos, onde se localiza a EPSJV-Fiocruz, constitui um território marcado pelas contradições históricas da urbanização brasileira e pelos efeitos persistentes da desigualdade socioespacial. Sua conformação ocorreu a partir da ocupação de antigas áreas de manguezal e terrenos alagadiços, que foram aterrados e convertidos em moradia por populações trabalhadoras e migrantes, atraídas pela proximidade com o polo industrial e com a Fundação Oswaldo Cruz. Ao longo do tempo, o bairro se configurou como um mosaico de comunidades que expressam, simultaneamente, a precarização das políticas públicas e a potência das formas de resistência e organização popular. Em meio às carências estruturais e às disputas territoriais, Manguinhos revela a força de suas redes comunitárias, dos coletivos locais e das práticas cotidianas de produção de vida, que reconfiguram os sentidos de cidade e pertencimento.¹⁶

Essa realidade de desigualdades sociais incide de forma direta sobre o cotidiano escolar dessa região, especialmente nas escolas da rede pública. Em 2022, apenas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, mais de 800 mil estudantes do Ensino Fundamental e Médio frequentaram instituições localizadas em áreas sob influência de grupos armados. São crianças e adolescentes que convivem diariamente

¹⁶ FERNANDES, Tania Maria; COSTA, Renato Gama-Rosa. As comunidades de Manguinhos na história das favelas no Rio de Janeiro. *Tempo*, Niterói, v. 19, n. 34, p. 117-133, 2013.



com a violência crônica resultante do controle territorial exercido por facções e das operações policiais. Nesse mesmo período, foram registrados 4.440 episódios de violência armada nas imediações de escolas, afetando profundamente o processo educativo e o bem-estar das comunidades escolares. O bairro de Manguinhos figura como o terceiro território mais impactado, com 42 tiroteios em ações policiais próximas a sete escolas públicas, enquanto o complexo da Maré lidera o ranking, com 276 tiroteios que atingiram 45 unidades escolares.¹⁷

O perfil dos estudantes ingressantes no Curso Técnico de Nível Médio em Saúde da EPSJV, no primeiro semestre de 2025, evidencia que a escola se constitui como um território coletivo habitado por juventudes negras, periféricas e populares, cujas trajetórias e experiências desafiam as estruturas tradicionais do ensino técnico. Com maioria de estudantes autodeclarados pardos (46,7%) e pretos (25%), o corpo discente expressa a presença potente de uma juventude negra que historicamente foi afastada dos espaços de formação. Além disso, mais de 70% dos ingressantes se identificam com o gênero feminino, reafirmando o protagonismo de meninas e jovens mulheres negras na luta por acesso, permanência e reconhecimento nas instituições públicas de Ensino.¹⁸ Por isso, fazemos aqui ecoar a inevitável inquietação que surge: quem tem direito à educação de qualidade? Quais corpos, ao estarem na escola, podem ter suas vidas violentadas?

Desvelo a partir da memória o acontecimento mais recente, no dia 26 de setembro de 2025, no intervalo entre as aulas, recebemos a notícia de uma operação policial em curso nos arredores da Fiocruz, no complexo de Favelas da Maré, local em que muitos alunos residem com seus familiares. No corredor da escola, ouvimos tiros disparados por helicópteros policiais: essa paisagem visual, mas também sonora, enuncia uma guerra que parece não estar perto do fim, afinal, essa não é a primeira ocorrência no ano letivo. Como ensinar Geografia em um território de violências? Como ensinar para além das violências, sem, no entanto, apagá-las? Começo, portanto,

¹⁷ UNICEF. *Educação sob cerco: efeitos da violência armada no aprendizado e abandono escolar nas escolas do Grande Rio*. Relatório 2. Rio de Janeiro: UNICEF; Instituto Fogo Cruzado; GENI-UFF; CERES-IESP, 2025.

¹⁸ ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. *Relatório - Perfil Socioeconômico CTNMS - Ingressantes 2025.1*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2025.





a almejar a tentativa de resposta a partir do pensamento de mulheres negras que são escritoras, partindo de suas experiências com/no mundo.

Em maio de 1962, Françoise Ega, uma mulher negra da Martinica, colônia da França, escreve em seu diário cartas para uma escritora brasileira: “Pois é, Carolina, as misérias dos pobres do mundo inteiro se parecem como irmãs. Todos leem você por curiosidade, já eu jamais a lerei; tudo o que você escreveu, eu conheço [...]”.¹⁹ (É desse ponto que começo a pensar o fazer uma Geografia aterrada em suas experiências, e, ao mesmo tempo, desvelada no mundo em que se apresentam tantas outras geografidades coletivas para além-mar.

A partir do encontro entre a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* originalmente publicado em 1960, de Carolina Maria de Jesus, e *Cartas a uma negra*, de Françoise Ega, originalmente publicado em 1976, emerge uma potente tessitura de memórias e experiências que atravessam fronteiras geográficas e históricas, delineando a geografidade das mulheres negras em suas múltiplas existências no mundo. Ambas as autoras, situadas em diferentes contextos da diáspora africana — Carolina, nas margens urbanas do Brasil, e Ega, na Martinica e na França —, fazem da escrita um gesto de nomeação e reexistência. Suas obras não apenas descrevem o espaço vivido, mas o reinventam, transformando o cotidiano de dor e exclusão em matéria de elaboração poética e política. Assim, o ato de escrever, para elas, constitui uma forma de permanecer e de resistir diante das tentativas sistemáticas de apagamento.

Carolina Maria de Jesus inscreve sua experiência nas margens de São Paulo, desvelando as contradições da cidade moderna e suas promessas de progresso. A favela do Canindé, seu lugar de fala e de sobrevivência, torna-se um território que denuncia as fissuras da urbanização brasileira. A autora escreve entre o lixo e o papel, entre a fome e a palavra, e, ao fazê-lo, reconstrói a si e ao seu espaço, subvertendo a lógica da exclusão. Sua escrita performa uma geografidade insurgente, que torna visível o que a cidade tenta esconder — o corpo negro feminino, expropriado, mas não silenciado. O movimento da autora é, portanto, o de reescrever o mapa da cidade pela voz da mulher negra, afirmando que o território é também corpo e memória. Ao narrar

¹⁹ EGA, Françoise. *Cartas a uma negra*. São Paulo: Todavia, 2021, p. 5.



o cotidiano, ela desloca a favela do lugar somente da falta para o da produção de saber, instaurando uma epistemologia que nasce do vivido.

De modo convergente, Ega, articula uma escrita que ultrapassa o limite da denúncia para afirmar uma consciência transnacional da condição das mulheres negras. Ao escrever de Marselha para uma “irmã” brasileira, Ega estabelece uma ponte afetiva e política entre as experiências coloniais e pós-coloniais, entre a Martinica, a França e o Brasil.

Essas duas autoras convergem na recusa ao confinamento simbólico imposto pela colonialidade. Suas escritas não se limitam a narrar a violência; elas elaboram possibilidades de ser para além dela. Essa transmutação da dor em linguagem, da marginalização em narrativa, é o que constitui o que podemos compreender como uma pedagogia da geograficidade: uma forma de ler e escrever o espaço a partir das margens, evidenciando os vínculos entre experiência e conhecimento. Em contextos de violências cotidianas, como aquele que aqui vivo com os estudantes, essas obras abrem caminhos para uma educação geográfica que não se pauta apenas por conteúdos formais, mas pela escuta das experiências e pela valorização das memórias que habitam os corpos e os territórios.²⁰

Essa dimensão de reescrita do mundo encontra eco nas reflexões de Chimamanda Ngozi Adichie em seu livro *O perigo de uma história única*.²¹ A autora nigeriana alerta para os riscos de se contar e acreditar em uma única narrativa sobre povos, culturas e territórios — uma narrativa que, em geral, nasce do olhar colonial e reduz a complexidade da vida à caricatura da miséria ou da violência. Ao afirmar que “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam falsos, mas que são incompletos”, a autora nos convida a reconhecer a pluralidade de vozes que compõem o mundo.²²

O imaginário sobre a África e, por extensão, sobre as populações negras da diáspora, tem sido marcado por essa história única que insiste em associar a cor à dor, o continente à pobreza e o corpo negro à ausência. Carolina Maria de Jesus, Françoise Ega e Paulina Chiziane rompem com essa narrativa. Ao escreverem, descolonizam a

²⁰ NASCIMENTO, Beatriz. *O negro visto por ele mesmo*. São Paulo: Ubu Editora, 2022

²¹ ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

²² ADICHIE, *O perigo de uma história única*, p. 14.





linguagem e reinscrevem o continente africano e suas diásporas em sua pluralidade a partir de suas corporeidades negras.

Nesse sentido, o diálogo entre essas autoras nos permite compreender a escrita como ato geográfico e político. Através da palavra, elas reconfiguram o espaço simbólico da exclusão e criam novos territórios de pertencimento. O que está em jogo é a possibilidade de construir uma outra relação com o mundo, de reencantar o real a partir da experiência. O reencantamento, aqui, não se opõe à crítica, mas a amplia, pois implica reconhecer a potência de criação que sobrevive mesmo nas condições mais adversas. A escrita de mulheres negras torna-se, assim, um mapa afetivo de resistência, um exercício de reposicionar o corpo no mundo, de afirmar que a vida pode ser escrita e, portanto, reinventada.

Pedagogicamente, esse movimento se traduz na possibilidade de trabalhar o conceito de geograficidade em sala de aula não apenas como categoria teórica, mas como prática de leitura e escrita do mundo. É, nesse sentido, uma reivindicação por uma Geografia situada, que atravessa todo currículo e objetos de conhecimento da Geografia Escolar. Ao aproximar os estudantes da literatura de mulheres negras, criamos condições para que reconheçam suas próprias experiências como parte da construção do conhecimento geográfico. Em uma escola como a EPSJV-Fiocruz, situada em Manguinhos, onde a vida cotidiana é atravessada por violências estruturais e resistências comunitárias, ler escritoras negras no contexto das aulas de Geografia foi e é também um modo de pensar a cidade a partir de dentro, com seus corpos. A geograficidade, nesse contexto, pode ser entendida como o exercício de nomear o território vivido — a violência, o riso, o sonho — como parte do mundo que se quer compreender e transformar.²³

Nessa direção, retomar ao continente africano, portanto, é importante para um reconhecimento de não só como origem distante, mas como presença viva nas experiências das mulheres negras nas Américas. Françoise Ega, ao afirmar que “as misérias dos pobres do mundo inteiro se parecem como irmãs”, antecipa um pensamento que é também cartográfico: a consciência de uma experiência comum que une as margens do Atlântico. Carolina Maria de Jesus, ao escrever do Canindé, e Ega,

²³ NASCIMENTO, Beatriz. *O negro visto por ele mesmo*. São Paulo: Ubu Editora, 2022.





ao escrever da Martinica e de Marselha, onde posteriormente também fez morada, constroem juntas uma cartografia da diáspora, onde o Atlântico não é apenas travessia forçada, mas também elo de reexistência. Nessa perspectiva, ensinar Geografia a partir dessas vozes é ensinar a ver o mundo não como dado, mas como construção coletiva — uma escrita como possibilidade de subversão e (re)encantamento do mundo.

Por isso, pensar a geograficidade em diálogo com essas autoras é afirmar uma pedagogia que não teme a memória da dor, mas também não se encerra nela. É compreender que a educação antirracista exige tanto o enfrentamento das violências quanto a invenção de mundos possíveis. O ato de escrever, como nos ensinam essas e tantas outras autoras negras, é também o ato reivindicatório de existir.²⁴ É o que nos permite, enquanto professoras negras, reescrever o espaço escolar, instaurando nele outras formas de presença, de escuta e de encantamento.

Considerações Finais

Entre Ferraz de Vasconcelos (SP) e Manguinhos (RJ) a distância aproximada é de 410 Km, o que une as experiências nestas duas localidades distantes é o nosso movimento, como professoras em praticar abordagens pedagógicas no ensino de Geografia a partir de uma abordagem antirracista. Trazendo à prática cotidiana do chão da escola pública conceitos como a geograficidade, que corresponde à ideia da inseparabilidade do ser humano com a terra.²⁵ Os conceitos nos ajudam a organizar o conhecimento e alimentam a vontade de pensar e fazer uma Geografia escolar mais complexa. Neste caso a intersecção entre Geografia e Literatura estimulou um olhar atento e sensível sobre as consequências da colonialidade.

O ato de planejar uma sequência didática ou mesmo elaborar um plano de aula requer criatividade na tradução de um currículo escolar estabelecido, a seleção de textos e imagens ocupa o imaginário do docente que busca respaldo na Lei 10.639/03. Mas, este exercício requer autonomia em relação à práxis docente, afinal ensinar exige

²⁴ EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella (org.). *Escrivivência, a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 48-57.

²⁵ DARDEL, Eric. *O Homem e a terra: natureza da realidade geográfica*. São Paulo: Perspectiva, 2011.





comprometimento com a construção do conhecimento crítico que tem como objetivo a intervenção no mundo.²⁶

Contudo, no atual contexto de aprofundamento de abordagens neoliberais no cotidiano escolar estamos presenciando paulatinamente o desmonte da autonomia docente na educação pública. Esta já é a realidade nos Estados de São Paulo e Paraná onde os professores/as já não planejam suas aulas, o material vem pronto, ao passo que os docentes passam a seguir apostilas e slides pré-determinados pelas secretarias estaduais de educação.

O neoliberalismo desde sua origem enxergou nas escolas públicas um lugar de atuação, afinal a constituição da subjetividade das crianças e adolescentes ocorre também no cotidiano escolar. A escola que se preocupa com o combate ao racismo na atual conjuntura é enquadrada como propagadora da cultura “woke”. Esta palavra estrangeira se refere à pessoa preocupada com justiça social, mas foi ressignificada pela extrema direita estadunidense, atualmente é usada de maneira pejorativa nas redes sociais e tem estado presente cada vez mais no contexto escolar.

Mesmo com o respaldo da legislação que visa fomentar uma educação antirracista, temos presenciado professores/as sendo perseguidos/as por lecionar conteúdos considerados inadequados para grupos conservadores. Um exemplo de situações como esta é o caso de perseguição a um professor de História na cidade de Ilhabela.²⁷ O docente elaborou um plano de aula com o objetivo de mostrar as diferentes concepções de tempo nas sociedades humanas, para isso partiu de um conto iorubá Iroko, da mitologia grega com Titã Cronos, da pintura de Goya e de uma canção do Caetano Veloso “Oração do tempo”. Esta aula destinada ao Ensino Fundamental II foi considerada inapropriada, o docente foi perseguido e levado a se demitir devido à intensa importunação. Tal fato demonstra como o ato de planejar uma sequência didática é político e que a educação antirracista é uma prática que requer maior respaldo institucional.

Por isso, afirmamos que a Literatura em nossa prática docente não é usada como recurso, pois isso remonta a uma lógica colonial de extração. Ela não é um meio

²⁶ FREIRE, *Pedagogia da autonomia*.

²⁷ BUSINARI, Maurício. *Aula com mitologia gera demissão de professor em SP: “Fui acuado e exposto”*. UOL, São Paulo, 14 maio 2025.



que auxilia o entendimento sobre determinado contexto geográfico pois, se partimos da concepção de inseparabilidade do ser humano com a terra, o ato da escrita reforça o de existir e construir futuros possíveis. Quando evocamos por Carolina, Paulina, Ega, Chimamanda, estamos buscando na escrita dessas mulheres negras por uma Geografia que nos ajude a reescrever a nossa escrita geográfica no mundo.

Referências bibliográficas

- ADICHIE, Chimamanda. *Hibisco roxo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BUSINARI, Maurício. *Aula com mitologia gera demissão de professor em SP: "Fui acuado e exposto"*. UOL, São Paulo, 14 maio 2025.
- CHIZIANE, Paulina. *Balada de amor ao vento*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- DARDEL, Eric. *O Homem e a terra: natureza da realidade geográfica*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- EGA, Françoise. *Cartas a uma negra*. São Paulo: Todavia, 2021.
- ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. *Relatório - Perfil Socioeconômico CTNMS - Ingressantes 2025.1*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2025.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella (org.). *Escrevivência, a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 48-57.
- FERNANDES, Tania Maria; COSTA, Renato Gama-Rosa. As comunidades de Manguinhos na história das favelas no Rio de Janeiro. *Tempo*, Niterói, v. 19, n. 34, p. 117-133, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. Intelectuais Negras. *Revista Estudos Feministas*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10.ed. São Paulo: Ática, 2015.
- MARANDOLA JR., Eduardo. *Qual o espaço do lugar?*. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- MUKASONGA, Scholastique. *Baratas*. São Paulo: Nós, 2018.
- NASCIMENTO, Beatriz. *O negro visto por ele mesmo*. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- OYĒWŪMÍ, Oyèrónkẹ. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 107-130.
- UNICEF. *Educação sob cerco: efeitos da violência armada no aprendizado e abandono escolar nas escolas do Grande Rio. Relatório 2*. Rio de Janeiro: UNICEF; Instituto Fogo Cruzado; GENI-UFF; CERES-IESP, 2025.



Geographicities Beyond the Sea: Brazil–Africa and Other “Corners” in Black Women’s Writing in the Classroom

ABSTRACT: Teaching and learning Geography involves unveiling the world that constitutes and traverses us, recognizing that the educational act is also a political and epistemic practice. This article is grounded in the commitment to building an anti-racist School Geography, drawing on literary works produced by African and diasporic Black women. Their writings reveal the geographicality embedded in Black experiences and challenge the colonial and Eurocentric foundations that continue to structure Geography education in Brazil. The scarcity of bibliographic production from Africa addressing its own geographical knowledge contributes to the reproduction of ways of thinking and practicing Geography rooted in Eurocentric frameworks. In response, this study proposes alternative paths for producing geographical knowledge by mobilizing concepts such as geographicality, coloniality, gender, and race, in order to understand literature as a legitimate field for reading and writing space. In dialogue with Law No. 10,639/2003 and the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations, the article seeks to contribute to the strengthening and deepening of these policies, acknowledging the central role of pedagogical practices in overcoming racist barriers that persist within curricula and the political-pedagogical structures of schools. Thus, the writings of African and diasporic Black women are highlighted as powerful means of rewriting the world and as practices of resistance, creation, and meaning-making in School Geography.

Keywords: School Geography; Literature; Coloniality; Anti-racist Education.

Geograficidades más allá del mar: Brasil–África y otros “rincones” en la escritura de mujeres negras en el aula

RESUMEN: Enseñar y aprender Geografía implica develar el mundo que nos constituye y nos atraviesa, reconociendo que el acto educativo es también una práctica política y epistémica. Este artículo parte del compromiso con la construcción de una Geografía Escolar antirracista, tomando como referencia literaturas producidas por mujeres negras africanas y de la diáspora. Sus escrituras evidencian la geograficidad presente en las experiencias negras y tensionan el carácter colonial y eurocéntrico que aún estructura la enseñanza de la Geografía en Brasil. La escasez de producción bibliográfica africana sobre su propia Geografía contribuye a la reproducción de modos de pensar y hacer geográfico anclados en marcos eurocéntricos. Frente a ello, el trabajo propone reflexionar sobre otras formas de producción del conocimiento geográfico, movilizand o conceptos como geograficidad, colonialidad, género y raza, con el fin de comprender la literatura como un campo legítimo de lectura y escritura del espacio. En diálogo con la Ley n.º 10.639/2003 y con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales, el artículo busca contribuir al fortalecimiento y profundización de estas normativas, reconociendo el papel central de las prácticas pedagógicas en la superación de las barreras racistas que aún persisten en los currículos y en las estructuras político-pedagógicas de las escuelas. De este modo, se destaca la potencia de la escritura de mujeres negras africanas y diaspóricas como vía de reescritura del mundo y como práctica de resistencia, creación y producción de sentidos en la Geografía Escolar.

Palabras clave: Educación Básica; Geografía Escolar; Literatura; Colonialidad.

Géographicités au-delà des mers: Brésil–Afrique et autres “recoins” dans l’écriture des femmes noires en classe



RÉSUMÉ: Enseigner et apprendre la géographie implique de dévoiler le monde qui nous constitue et nous traverse, en reconnaissant que l'acte éducatif est également une pratique politique et épistémique. Cet article s'inscrit dans l'engagement en faveur de la construction d'une géographie scolaire antiraciste, en s'appuyant sur des œuvres littéraires produites par des femmes noires africaines et de la diaspora. Leurs écritures révèlent la géographicit   présente dans les expériences noires et remettent en question le caractère colonial et eurocentré qui structure encore l'enseignement de la géographie au Brésil. La rareté des productions bibliographiques africaines portant sur leur propre géographie contribue à la reproduction de manières de penser et de pratiquer la géographie fondées sur des référentiels eurocentriques. Face à ce constat, l'article propose de réfléchir à d'autres modes de production du savoir géographique, en mobilisant des concepts tels que la géographicit  , la colonialité, le genre et la race, afin de comprendre la littérature comme un champ légitime de lecture et d'écriture de l'espace. En dialogue avec la Loi n   10.639/2003 et les Directives Curriculaires Nationales pour l'éducation des Relations Ethnico-Raciales, ce travail vise à contribuer au renforcement et à l'approfondissement de ces orientations, en reconnaissant le rôle central des pratiques pédagogiques dans le dépassement des barrières racistes encore présentes dans les curricula et les structures politico-pédagogiques des écoles. Ainsi, l'écriture des femmes noires africaines et diasporiques est mise en évidence comme une voie de réécriture du monde et comme une pratique de résistance, de création et de production de sens dans la géographie scolaire.

Mots-clés:   ducation de base; Géographie scolaire; Littérature; Colonialit  .