

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E
CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM TEORIAS E PRÁTICAS DA
GEOGRAFIA ESCOLAR**

Fernanda de Faria Viana Nogueira

ENSINAR É AQUILOMBAR:
o território como prática de ensino antirracista da Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio - FIOCRUZ

Rio de Janeiro
2025



Fernanda de Faria Viana Nogueira

ENSINAR É AQUILOMBAR:
o território como prática de ensino antirracista da Escola Politécnica de Saúde Joaquim
Venâncio - FIOCRUZ

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-graduação ao nível de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculada à Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Orientadora: Professora M.^a Paula Sousa de
Oliveira Barbosa

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

N778 Nogueira, Fernanda de Faria Viana

Ensinar é aquilombar : o território como prática de ensino antirracista da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - FIOCRUZ / Fernanda de Faria Viana Nogueira. – Rio de Janeiro, 2025.

17 f.

Trabalho de conclusão de curso em formato de artigo científico (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Paula Sousa de Oliveira Barbosa.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Educação antirracista. 3. Letramento racial. 4. Território - Geografia. 5. Prática de ensino. 6. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. I. Barbosa, Paula Sousa de Oliveira. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Fernanda de Faria Viana Nogueira

ENSINAR É AQUILOMBAR:
o território como prática de ensino antirracista da Escola Politécnica de Saúde Joaquim
Venâncio - FIOCRUZ

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-graduação ao nível de Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, vinculada à Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Teorias e Práticas da Geografia Escolar.

Aprovado em: 29/08/2025.

Banca Examinadora:

Prof. Ma. Paula Sousa de Oliveira Barbosa (Orientadora)
TPGE/CPII

Prof. Dr. Marcus Vinicius Silva Gomes
TPGE/CPII

Prof. Me. Douglas Vitto
UEL

Rio de Janeiro
2025

ENSINAR É AQUILOMBAR:

o território como prática de ensino antirracista da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - FIOCRUZ

Fernanda de Faria Viana Nogueira

Resumo: O presente trabalho mergulha na relação entre raça, ensino e território na construção de uma educação antirracista na disciplina de Geografia, a partir das implicações das leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar brasileiro. Partimos da compreensão de que a sociedade brasileira está marcada por uma estrutura de desigualdades históricas herdadas da colonização, que continuam a reproduzir violências contra a população negra. Neste contexto, se destaca o papel da escola como espaço fundamental para o reconhecimento das memórias e identidades negras, promovendo práticas educativas que rompam com a colonialidade e o racismo estrutural. A pesquisa se concentra na experiência dos estudantes da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV - Fiocruz), explorando como o conceito de território, entendido como construção coletiva e prática de pertencimento, pode ser utilizado como ferramenta antirracista dentro do ensino de Geografia. Com base em um compromisso ético-político, se propõe que a prática do território em contexto escolar representa uma possibilidade de aquilombamento, ampliando o potencial transformador do ensino para a afirmação de futuros dignos.

Palavras-chave: raça; território; geografia escolar; ensino.

TEACHING AS AN ACT OF AQUILOMBAMENTO:

territory as an anti-racist teaching practice at the Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - FIOCRUZ

Abstract: This study investigates the relationship between race, education, and territory in the construction of an anti-racist education within the Geography discipline, considering the implications of Brazilian laws 10.639/03 and 11.645/08 on the school curriculum. It is based on the understanding that Brazilian society is marked by a historical structure of inequalities inherited from colonization, which continues to reproduce violence against the Black population. In this context, the school's role as a fundamental space for recognizing Black memories and identities is highlighted, promoting educational practices that break with coloniality and structural racism. The research focuses on the experiences of students at the Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV - Fiocruz), exploring how the concept of territory — understood as a collective construction and practice of belonging — can be employed as an anti-racist tool in Geography education. Guided by an ethical-political commitment, the study proposes that practicing territory in the school context represents a possibility of aquilombamento, expanding the transformative potential of education toward the affirmation of dignified futures.

Keywords: race; territory; school geography; education.

1 INTRODUÇÃO

A construção da sociedade brasileira e de seus territórios se faz profundamente inserida em dinâmicas de violência, desigualdades e exclusão. Os processos históricos que moldam o Brasil que conhecemos tem sua origem na colonização, processo este situado no tempo, embora não superado pelo tempo. As heranças do processo de colonização se perpetuam e se modernizam, estabelecendo uma estrutura atual de desigualdades latentes. Nesse contexto, é a população negra brasileira que foi e ainda é submetida às violências físicas, simbólicas, materiais e culturais que são resultado desse projeto de colonização (Nascimento, 2022).

Pensar o pacto da colonialidade e a sua base racista de estruturação é também fazer um movimento reflexivo de questionamento sobre como esse processo se reproduziu e ainda se perpetua. As instituições como igrejas e, sobretudo, escolas, fazem parte do mecanismo de manutenção de poder que, desde a colonização, legitima violências como o racismo. A construção na nação, de uma identidade coletiva de país, passa pelo ensino e pelo conhecimento - ou desconhecimento - da existência e memória de sua população. Pode o subalterno falar? Pode o subalterno ensinar, pensar, existir? (Spivak, 2010; Mbembe, 2018).

É sob a perspectiva dessa realidade, entendendo o papel central da educação, e, neste trabalho, da disciplina da Geografia, que nos anos de 2003 e 2008 há a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatórios o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo território nacional.

Reconhecendo a urgência de se emancipar um projeto que viabilize o apagamento dos povos negros e indígenas do Brasil, ambas leis, ao serem instituídas, nos sinalizam que também é possível transgredir a realidade em outro tempo imposta a partir de processos educativos nas escolas. É, de fato, uma mudança de paradigma que se estabelece: é preciso deslocar o olhar, revisar, reconstruir currículos, rever métodos, e, sobretudo, reconhecer que a escola tem um papel central como espaço de reparação, reconhecimento e de construção de justiça social.

O rompimento impõe desafios e uma pergunta parece ressoar, na realidade de muitos professores, mesmo após mais de 20 anos da implantação das leis: como podemos fazer uma educação antirracista acontecer na prática?

Mergulhando na disciplina da Geografia, campo fértil para reestruturação desse conhecimento escolar, podemos observar em seu currículo a relação entre poder, espaço e identidade que se estabelece de forma indissociável para todos nós (Paula, 2024). Defendo aqui, portanto, a necessidade e possibilidade de comprometimento de uma Geografia Escolar que não se esquivava das memórias de violência, mas, também, reconhece potências existentes na história da população negra brasileira.

Reverberando uma prática comprometida com uma educação antirracista no ensino de Geografia, faço nesse trabalho um mergulho na realidade vivida pelos alunos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV - Fiocruz). Localizada na cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Manguinhos, a escola nos proporciona o mergulho nas práticas institucionais que, ao longo do tempo de seu processo formativo, nos permite pensar a potencialidade do território enquanto conceito geográfico que atravessa o Curso Técnico de Nível Médio em Saúde (CTNMS) na disciplina de Geografia, sendo tensionado em prática para além da sala de aula. É partindo de uma estrutura institucional antirracista e unidos a vivências do território que podemos ver insurgir um conceito como prática crítica, afirmativa e transformadora.

Como objetivo central desta investigação, temos a análise da potencialidade de relação entre a experiência de alunos da EPSJV e o ensino de Geografia para o Ensino Médio da escola, enfatizando a urgência de construção do conceito de território como uma prática antirracista. Para concretizar esse objetivo, a metodologia que se faz presente na pesquisa possui uma

abordagem qualitativa, trazendo também a escrevivência como caminho que desvela uma abertura para a presente elaboração.

Neste percurso, o território é, portanto, entendido como uma construção coletiva, prática de cuidado e concepção de pertencimento em meio às violências de exclusão que marcam o cotidiano da juventude negra. Nesses termos, o território aqui é também colocado como possibilidade de aquilombamento (Nascimento, 2022).

A partir da articulação entre raça, ensino e território, a pesquisa se orienta por um compromisso ético-político, buscando contribuir para a construção de caminhos que tornem as escolas não apenas como construção de um conhecimento que, visando ser científico e objetivo, se afasta dos processos de transformação e afirmação de possibilidade de futuros dignos. Pensar o território como prática antirracista é, nesse sentido, um movimento que visa denúncia, proposição e esperança.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta investigação, opto por uma abordagem qualitativa, que se apresenta como a mais adequada para apreender as complexidades e subjetividades envolvidas nos processos investigativos que articulam raça, ensino de Geografia e território, a partir da experiência da e na EPSJV. A escolha por essa abordagem se fundamenta no reconhecimento de que os fenômenos sociais e espaciais, especialmente aqueles atravessados por marcadores como raça, não podem ser plenamente compreendidos a partir de métodos estritamente quantitativos ou positivistas. Assim, com esse viés metodológico, viso valorizar a experiência, a memória, a subjetividade e os sentidos produzidos nos contextos sociais investigados.

Como estratégia principal de investigação, foi utilizado o estudo de caso, com foco na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) - Fiocruz, instituição onde também exerce a docência. O estudo de caso permite uma análise aprofundada e situada, possibilitando compreender dinâmicas particulares que, embora específicas, dialogam com questões coletivas do campo educacional e racial no Brasil.

O recorte institucional também permite o meu engajamento de maneira crítica e reflexiva, me posicionando não como na tentativa de forjar um sujeito neutro, mas como parte constituinte e atuante da realidade investigada. Afinal, a ciência em que acredito e quero contribuir para a construção, não passa pela negação e apagamento dos corpos como o meu, de uma mulher negra, e de meus alunos. Reafirmar e trazer à escrita o eu de quem escreve é um compromisso com o coletivo, com a possibilidade de traçar novos futuros para uma história de violência (Evaristo, 2020). Por isso, a escrita aqui está sempre implicada em uma primeira pessoa do singular, mas também varia entre a primeira pessoa do plural, pois assume que a experiência vivida é constituinte da ciência e da Geografia Escolar que almejo coletivamente construir.

Nesse sentido, a metodologia incorpora a narrativa de escrevivências, conceito elaborado por Conceição Evaristo (2020), que propõe uma escrita comprometida com a vivência e a escuta sensível das experiências marcadas pelo pertencimento racial e de classe. A escrevivência será utilizada aqui como recurso para entrelaçar a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora com os achados da pesquisa, reconhecendo que sua experiência enquanto mulher negra, professora e pesquisadora é parte constituinte do processo investigativo. A escrita será, portanto, um instrumento não apenas de exposição dos dados, mas de construção crítica de conhecimento, pautada na ética da escuta e no compromisso com a transformação social.

Escrevivência, como coloca a própria Conceição Evaristo (2020), não foi pensada enquanto um conceito, mas sim enquanto uma possibilidade de escrever sobre a sua realidade e a realidade do povo negro do Brasil: “escrever é uma forma de sangrar”. Escrever e viver se perfazem nos poros, nas fissuras que a experiência nos possibilita. Por estar e gerar movimento,

procuro, caminhando com Evaristo, um alargamento desse fazer, no qual vejo possibilidade de encontro com a (G)geografia que se ensina e se faz na escola.

A pesquisa conta, ainda, com a análise documental, a partir do acervo *online* de pesquisa da EPSJV, que se coloca como fonte de dados secundários da escola. Esse acervo foi explorado com o objetivo de identificar documentos institucionais, produções acadêmicas, projetos pedagógicos, registros de experiências e demais materiais que contribuíram para a compreensão dos modos como a instituição tem tratado questões relacionadas à raça, ao ensino de Geografia e às territorialidades construídas no cotidiano escolar.

Outro pilar metodológico importante é o levantamento bibliográfico sobre os três eixos centrais da pesquisa: 1) Raça, 2) Ensino de Geografia e 3) Território. O levantamento se concentra não apenas em obras que resgatam o cânone, mas também em produções oriundas de intelectuais negras e negros, de modo a assegurar o diálogo com uma tradição crítica que historicamente tem sido marginalizada no campo acadêmico. Com isso, busco tensionar paradigmas hegemônicos e colocar em relevo contribuições teóricas que emergem de outros lugares de enunciação, em especial aqueles forjados na luta antirracista.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 A escola: saúde, politecnicidade e o biênio antirracista

É preciso conhecer o chão em que se pisa. Parto dessa premissa ancorada nas epistemologias ancestrais indígenas e quilombolas (Krenak, 2019) para iniciar com o resgate da memória da escola que nesse trabalho escolho tecer diálogo. É em julho de 1985 que a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), importante instituição brasileira de ciência, tecnologia e inovação em saúde, estabelece os primeiros passos de inauguração do Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio. No entanto, somente em 1988 que temos a primeira aula inaugural do Curso Técnico de 2º grau, atualmente correspondente ao Ensino Médio (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2005).

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (2005), foram inicialmente esboçadas três modalidades de cursos: aqueles voltados ao público já inserido na rede de saúde, oferecidos por acordos com instituições do setor para qualificação nas áreas correspondentes; aqueles organizados a partir da demanda dos próprios serviços de saúde; e aqueles regulamentados pelo sistema formal de ensino, como habilitações técnicas, em conformidade com a Lei nº 5.692/72.

É visando, portanto, integrar diferentes áreas de estudos das ciências que a escola se constitui, sempre estabelecida a partir de um entendimento profundo dos processos produtivos e sua relação com a sociedade. No Projeto Político Pedagógico da escola (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2005) é explícito o compromisso com esse sentido de politecnicidade na concepção do que se propõe, pois coloca que a educação deve ser compreendida no âmbito de um projeto mais amplo de sociedade. A instituição sustenta que a formação politécnica, pensada em diálogo com as condições sociais contemporâneas, desvela sua concepção de mundo ao destacar que o processo educativo do trabalhador se dá a partir das tensões e contradições vividas. Nessa perspectiva, considera que a apropriação, pela classe trabalhadora, dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade constitui um recurso essencial de enfrentamento à divisão social do trabalho e às formas de dominação.

Em sua gênese, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio carrega o nome de seu patrono, Joaquim Venâncio Fernandes, um dos técnicos de laboratório mais importantes da Fiocruz. Joaquim Venâncio, um homem negro nascido no ano de 1895, morador do bairro de Manguinhos na cidade do Rio de Janeiro, teve seus trabalhos iniciados na Fiocruz como servente, fazendo limpeza do laboratório de Adolpho Lutz. Foi a partir da observação do

cotidiano laboratorial que adquiriu conhecimento expressivo sobre zoologia, especialmente na área da botânica. Mesmo não tendo possibilidade anteriormente de acessar ambientes formais de construção do conhecimento, Joaquim Venâncio desenvolveu pesquisas relevantes para o campo da saúde, trabalhando em parceria com Adolpho Lutz e Bertha Lutz, pesquisadores de trabalho com repercussão internacional (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2020).

Trazer à baila a memória de seu patrono constitui aqui o movimento de mostrar que já em sua raiz formativa a escola busca um compromisso com a igualdade educacional. Assim como Joaquim Venâncio, são jovens negros e periféricos, muitos deles também moradores de Manguinhos, que participam da construção do passado, presente e futuro dessa escola. Tendo essa realidade em vista, é em 2023 que a EPSJV, balizada nas leis 10.639/03 e 11.645/08, se compromete com um biênio antirracista (2023-2025), consolidando, sistematizando e ampliando iniciativas que já existiam nas práticas de seus professores-pesquisadores.

Entre as ações que compõem esse biênio, destaca-se a retomada do Projeto Sankofa, que, inspirado na simbologia africana que convoca o retorno ao passado para compreender o presente, promove rodas de conversa, oficinas, exposições audiovisuais e momentos de vivência coletiva em torno dos saberes de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas. O projeto, que atravessa os espaços formais e informais da escola, atua como espaço de reencantamento do conhecimento, deslocando a centralidade eurocêntrica ainda presente na formação técnica e promovendo epistemologias insurgentes como ferramentas de emancipação (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2025).

Ainda no campo da produção de memória, a escola contou com a parceria do projeto Negro Muro desenvolvido por artistas visuais, que inscreveu na arquitetura da EPSJV o reconhecimento de trajetórias negras que contribuíram para a ciência e a saúde pública no Brasil. Em junho de 2024, a inauguração de murais em homenagem a técnicos negros, como o próprio Joaquim Venâncio, se constitui como gesto simbólico e pedagógico de reparação, tensionando as narrativas hegemônicas da história da Fiocruz e afirmando a importância da representação nos espaços institucionais (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2025).

Do ponto de vista da formação, o curso "Letramento Racial para Trabalhadores do SUS", ofertado de forma *online* e gratuita, surge como resposta à urgência de qualificar o debate racial no interior do sistema público de saúde. Voltado a profissionais de diversas áreas, o curso propõe o enfrentamento do racismo institucional por meio de conteúdos que articulam saúde coletiva, história da população negra no Brasil e práticas antirracistas nos territórios (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2025).

No campo da pesquisa, projetos como "Joaquim Venâncio e os Lutz" reposicionam a trajetória do patrono da escola a partir de uma abordagem crítica que confronta as hierarquias raciais da ciência. O projeto lança luz sobre o apagamento histórico de técnicos e auxiliares negros na produção científica da Fiocruz, reconstruindo essa memória a partir da oralidade, da escuta e da documentação institucional. A isso se somam investigações que têm se dedicado a mapear as experiências de mulheres negras e agentes comunitárias de saúde no Sistema Único de Saúde (SUS), revelando as múltiplas formas pelas quais o racismo opera nas dinâmicas laborais e institucionais (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2025).

Internamente, ações como a criação do programa "Poli Escuta", voltado ao acolhimento emocional de estudantes, e a construção de painéis públicos com dados étnico-raciais dos ingressantes, demonstram que a escola não apenas debate o racismo, mas busca enfrentá-lo em sua estrutura. A visibilização da presença crescente de estudantes negros, de baixa renda e oriundos de territórios populares, combinada com políticas de permanência e cuidado, reafirma o compromisso com uma educação que reconhece e sustenta a diversidade como valor fundante (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2025).

Parte fundamental dessa reestruturação institucional se dá também no campo curricular. A adoção de referenciais contra-coloniais, sobretudo no Curso Técnico de Nível Médio em Saúde (CTNMS), tem sido uma estratégia para deslocar o antirracismo de um lugar periférico no currículo para o centro do projeto formativo. Esse movimento se expressa não apenas na criação pontual de disciplinas com essa temática, mas no incentivo à realização de debates transversais sobre letramento racial, branquitude e privilégios, provocando o corpo docente e discente a refletir criticamente sobre os marcadores sociais que atravessam a formação em saúde (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2025).

O biênio antirracista, portanto, não representa apenas um conjunto de ações pontuais e isoladas. Ele se inscreve como horizonte ético-pedagógico que reposiciona a EPSJV em sua tarefa de formar trabalhadores da saúde comprometidos com a transformação da lógica colonial e racista tão consolidada nos processos pedagógicos das escolas do Brasil. Conhecer o chão em que se pisa exige mais do que memória: exige projeto, ação, afeto, e isso só é possível quando sabemos onde e com quem se caminha.

3.2 O território: quem faz a EPSJV/Fiocruz?

As escolas se fazem a partir das trajetórias daqueles e daquelas que as atravessam diariamente. Fazer o levantamento do perfil socioeconômico dos alunos é também uma prática de fortalecimento de uma perspectiva antirracista que a escola promove. Conhecer a realidade em que se inserem os estudantes nos dá a possibilidade de poder construir uma sala de aula que visa o pertencimento, a possibilidade de transformação (hooks, 2016).

O perfil dos estudantes ingressantes no Curso Técnico de Nível Médio em Saúde da EPSJV, no primeiro semestre de 2025, revela com clareza que a escola é, antes de tudo, um território coletivo habitado por juventudes negras, periféricas e populares, cujas experiências concretas desafiam as estruturas tradicionais do ensino técnico, o que, mais uma vez, ratifica a importância de práticas de ensino comprometidas com a centralidade da discussão de raça e território e experiências.

Composto majoritariamente por estudantes autodeclarados pardos (46,7%) e pretos (25%), o corpo discente reflete a presença potente de uma juventude negra que, historicamente, foi afastada dos espaços de formação científica. Além disso, mais de 70% dos ingressantes são do gênero feminino, o que reafirma o protagonismo de meninas e jovens mulheres negras na luta por acesso e permanência em instituições públicas.

A análise dos rendimentos familiares indica que a maioria dos estudantes vive com renda de até dois salários mínimos, sendo significativa a presença de famílias com rendimentos entre $\frac{1}{2}$ e 1 salário (21 respondentes do total de 60) e até meio salário mínimo (18 respondentes do total de 60). Essa realidade de vulnerabilidade econômica se expressa também nas condições de moradia: 60% dos alunos vivem em imóveis cedidos ou emprestados, enquanto apenas 6,7% residem em moradia própria (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2025). Os dados, portanto, confirmam o elo histórico entre desigualdade social, raça e acesso à educação, reafirmando a urgência de políticas que garantam não apenas o ingresso, mas a permanência e o sucesso escolar.

O recorte territorial dos dados evidencia que grande parte dos alunos reside em bairros periféricos e favelas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, como Maré, Costa Barros, Bonsucesso, Del Castilho, Bangu, Realengo e Rocinha, além de municípios como São João de Meriti, Duque de Caxias e Belford Roxo. Essa dispersão geográfica impõe um desafio cotidiano: o tempo de deslocamento até a escola varia entre uma e duas horas para a maioria dos estudantes, sendo o transporte público - especialmente ônibus, com pelo menos duas linhas utilizadas por dia - a principal via de acesso à EPSJV.

Esses dados não são aqui interpretados apenas como estatísticas, mas, apontam para uma dimensão concreta daquilo que constitui a EPSJV: uma escola viva, tensionada por corpos e territórios historicamente invisibilizados, mas que afirmam sua existência cotidiana. Os estudantes não apenas frequentam a escola; eles a constituem, deslocando seus sentidos, alargando seus horizontes e inscrevendo ali seus mundos. A partir deles, se reafirma que a EPSJV não está isolada do seu entorno: é território em movimento, cruzado por trajetórias que partem das margens urbanas, das favelas e periferias da cidade do Rio de Janeiro.

Mas o que acontece nesses territórios em que a escola e estudantes estão inseridos?

3.3 Construir um conceito na prática: um compromisso a partir da geograficidade

Localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, o bairro de Manguinhos, onde se localiza a EPSJV, é marcado por profundas desigualdades sociais e históricas. Reconhecido como um dos epicentros da disputa territorial entre grupos armados, Manguinhos representa o cruzamento de vulnerabilidades urbanas, pobreza, precariedade estatal e a resistência cotidiana de seus moradores (UNICEF *et. al*, 2025).

Essa realidade impacta diretamente o cotidiano escolar da cidade como um todo, sobretudo quando observamos as escolas da rede pública de ensino. Em 2022, somente na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, mais de 800 mil estudantes do Ensino Fundamental e Médio frequentaram escolas situadas em áreas sob influência de grupos armados. São crianças e adolescentes que enfrentam a violência crônica associada ao controle territorial das facções e das ações policiais. Foram 4.440 episódios de violência armada aguda nas imediações de escolas no ano de 2022. Manguinhos aparece como o terceiro território mais afetado, com 42 tiroteios registrados em ações policiais próximas a sete escolas públicas. O bairro da Maré, onde se localiza o complexo de favelas da Maré, lidera esse ranking com 276 tiroteios, impactando 45 escolas (UNICEF *et. al*, 2025).

Esses dados denunciam a precarização da educação nos territórios negros e favelizados, onde a presença do Estado é mais repressiva do que protetiva. Mas a violência física é apenas uma das camadas do problema. O racismo estrutural também se expressa na precariedade material das escolas frequentadas majoritariamente por estudantes negros.

De acordo com o relatório "A Cor da Infraestrutura Escolar" (Observatório da Branquitude, 2024), 69% das escolas com melhor infraestrutura no Brasil são majoritariamente brancas. Já entre as escolas com maioria de estudantes negros, os dados revelam um cenário de abandono: mais da metade não possui biblioteca, laboratório de informática ou quadra de esportes. Além disso, essas escolas estão localizadas em áreas com baixo Índice Socioeconômico (INSE), enquanto as escolas majoritariamente brancas concentram-se em regiões mais ricas, com melhores condições materiais e pedagógicas.

O relatório também destaca que as escolas mais pobres, todas com maioria de alunos negros, não têm coleta de lixo, rede de esgoto e muitas não possuem sequer acesso à água potável. Já as escolas mais ricas, com maioria branca, contam com acesso amplo à infraestrutura e aos recursos didáticos, além de estarem localizadas em regiões urbanas privilegiadas.

Portanto, o caso da EPSJV, localizada em Manguinhos, não é uma exceção, mas sim expressão da regra estrutural que marca o sistema educacional brasileiro: escolas negras, nos territórios pobres e racializados, estão mais vulneráveis à violência armada e às desigualdades estruturais.

Apesar de ter investimentos em sua infraestrutura que possibilitam aos estudantes uma vivência de qualidade de ensino, a EPSJV é atravessada por essa violência: aulas interrompidas por tiroteios, operações que acontecem no trajeto de deslocamento entre a casa e a escola, helicópteros que sobrevoam a escola com policiais extremamente armados, os sons dos tiros.

Como professora da EPSJV, afirmo que essas experiências são comuns no cotidiano escolar. Nessa vivência, a pergunta que em mim ressoa é: como não considerar tudo isso na construção da Geografia que se ensina? Ou ainda: como fazer com que a Geografia ensinada na sala de aula não se encerre somente em tais violências cotidianas? A resposta se perfaz justamente no mergulho na experiência do que a escola, em suas contradições, pode ser e possibilitar para a construção de uma Geografia antirracista.

O território escancara a urgência de uma violência, de um Estado de necropolítica que diz quais corpos devem morrer e quais têm o direito à vida. Mas é também nessa trama de poder espacializada que, na escola localizada em um dos territórios mais vulnerabilizados na cidade do Rio de Janeiro, se vê o adensamento de resistência, de afirmação de uma identidade coletiva revelada em tantas práticas, inclusive no ato de permanecer indo à escola. É nesse sentido que defendo que a relação da experiência dos alunos com o território em que vivem e que estudam não pode só ser considerada como possibilidade de uma Geografia antirracista, mas deve se estabelecer como compromisso de um ensino, de fato, geográfico.

Afinal, a geograficidade, cujo sentido evoca a relação de nossos corpos com o mundo em que vivemos, é inerente e indispensável para que se apreenda qualquer conceito ou teoria posterior, em qualquer ciclo de aprendizagem da disciplina de Geografia (Dardel, 2011). Centrar o currículo, e, dessa maneira, as aulas de Geografia, na vivência dos alunos é lutar por uma transformação dessas relações de poder cotidianas. Pela permanência de uma aprendizagem em que o aluno se vê implicado no processo, e não distanciado.

Considerando todo o processo de experiência na vivência do biênio antirracista e também do cotidiano escolar da EPSJV como professora, escolhi trabalhar com o conceito de território para provocar ainda mais essa reflexão. É importante dizer ainda que, seria possível trabalhar com outros conceitos e ideias que atravessam o ensino da Geografia Escolar no Ensino Médio, mas, neste trabalho, faço o recorte de escolha direcionado ao conceito de território pela sua transversalidade em toda construção do currículo disciplinar, tendo em vista a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Dessa forma, teço agora uma aproximação com essa conceituação a fim de me aproximar também com o que salta aos olhos na análise das informações e das vivências na escola: o poder.

O conceito de território contempla um vasto lastro epistêmico, tendo se transformado e se resignificado em diversos campos da ciência. Na Geografia, compo o principal quadro de conceitos analíticos da disciplina - dentre eles também estão espaço, lugar, paisagem e região - o território herda uma potencialidade de perspectivas e sentidos, estando, entretanto, invariavelmente direta ou indiretamente relacionado à noção de poder (Haesbaert, 2016). No que concerne à Geografia, Haesbaert (2016, p. 40) coloca que o território pode se definir a partir de agrupamentos de vertentes, sendo elas: de caráter político ou jurídico-político, é o mais recorrente e o define como um espaço demarcado e submetido a algum tipo de controle, no qual se materializa uma relação de poder. Esse poder, na maioria das vezes vinculado ao Estado, não se limita, contudo, à esfera estatal. Há também a simbólico-cultural, que coloca em primeiro plano a dimensão subjetiva e entende o território como fruto da valorização simbólica atribuída por um grupo ao espaço que constitui seu lugar de vida; e econômica, que enfatiza o papel do território nas dinâmicas produtivas e nas disputas de classe, concebendo-o como recurso, campo de conflito entre capital e trabalho.

É importante o que Haesbaert (2016) resgata ao fazer essa síntese, e, ao longo deste tópico podemos ver cada uma dessas dimensões se manifestarem na realidade da escola. A EPSJV, ao mesmo tempo em que se localiza em um território de violências, com a sua existência, faz as relações de poder estabelecidas se tensionarem: existe uma escola ali, existe um espaço em que se pensa e se constrói um presente que se projeta para construção de um futuro, que tantas vezes é dito como interdito pelas forças do Estado.

A escola, portanto, ao centrar sua matriz em práticas antirracistas, vem mudando a lógica imposta. Nesse território, os alunos aprendem, ensinam, reafirmam sua identidade enquanto parte da sociedade. As práticas dentro do cotidiano escolar transcendem a sala de aula, estão na afetividade das relações, nas refeições compartilhadas, na possibilidade de discordância, argumentação, desvelamento de ideias e caminhos. E aqui se encontra algo muito precioso, o território se fazendo na prática, que não deve passar despercebido pela Geografia Escolar, nem pela ciência geográfica no campo acadêmico, pois essas experiências – assim como tantas outras – nos revelam a complexidade e o dinamismo com que esse conceito deve ser pensado, formulado.

É nesse sentido que destaco o pensamento de Haesbaert (2018): para pensar o agrupamento de vertentes como organização, mas não limitação da reflexão sobre o conceito, ressaltando aqui a importância da compreensão do território como múltiplo, dinâmico, que se refaz a partir de seu uso, como propõe Santos (1994).

Trazendo a experiência ao centro e tensionando a hegemonia do conceito, podemos ver também a fertilidade e a potência do território nessas outras relações de poder, mergulhando na dimensão do sensível, como na construção que nos traz Paula (2024): o corpo-território. Na perspectiva encarnada, colocando o que se vive na construção de uma aula, de uma pesquisa, ou seja, reconhecendo a geograficidade, essa relação inseparável que temos com o mundo em que habitamos, a autora nos remonta a urgência de pensar o território em sua indissociabilidade dos sujeitos. Os territórios são com e a partir dos nossos corpos. Nossos corpos existem com e a partir dos territórios. Afinal, de quem são os corpos baleados, impedidos de assistirem aulas pela violência policial? De quem, de que cor são os corpos que habitam a escola nos territórios de Manguinhos e da Maré? Pensar o corpo-território como indissociáveis não se trata apenas de reduzir a escala. Esse conceito, tradicionalmente voltado a construções abstratas de relações de poder de um Estado com uma sociedade ou com outros Estados, quando pensado na dimensão da experiência, ganha contornos e, assim, adentra violências e potencialidades individuais tecidas coletivamente.

Desse modo, estando presente nas discussões que pautam o currículo do Ensino Médio na disciplina de Geografia, o território, tendo em vista tal polissemia e multiplicidade, pode - e deve - ser considerado na Geografia Escolar como um conceito vivo, ensinado na prática da realidade que se constrói na experiência dos alunos, no território em que a própria escola se insere, e, ao se inserir, também constrói, se relaciona, transforma as relações de poder.

4 DISCUSSÕES: ENSINAR É AQUILOMBAR

A construção de uma Geografia Escolar no Brasil tem em seu início uma pactuação de reprodução da colonialidade. Em síntese, tendo início no século XIX, as primeiras formações de currículo para a Geografia no contexto da escola passam pelo objetivo de validação das práticas coloniais e de tessitura de identificação de uma identidade nacional a partir das narrativas advindas dos colonizadores. Desse modo, a raiz da disciplina escolar e também do campo científico tem em comum a herança de uma tradição de conhecimento que seguirá comprometida com a estrutura da colonialidade, reverberando o apagamento da memória negra e indígena do país (Rocha, 2014).

A promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 escancara a importância da transformação desse currículo escolar em âmbito nacional, exigindo, assim, pela primeira vez em termos de garantia de direitos, que as escolas públicas e privadas caminhassem para essa transformação. É nessa fissura sistêmica que se estabelece a possibilidade de trabalhos e investigações de práticas cotidianas que pautam a educação antirracista, já anteriormente desejada e feita por muitos professores e professoras.

Podemos observar, no que concerne à Geografia, um movimento de professoras e professores da Educação Básica que amplia e busca reestruturação do currículo anteriormente pautado em parâmetros da colonialidade. Há um lastro de trabalhos nesse âmbito, como por exemplo, os desenvolvidos pela professora Geny F. Guimarães com as Geo-grafias Negras, que marcam as possibilidades dessa Geografia Escolar engajada na transformação da sociedade também em parâmetros de raça, classe e gênero (Guimarães *et. al*, 2022).

A sala de aula, portanto, mais uma vez se afirma como espaço que também fomenta a ciência geográfica e os novos caminhos que precisamos percorrer. É desse chão que percorro, e que cada um dos educadores do Brasil percorre, que vejo nascer a potência do entendimento e reconstrução dos conceitos, e, aqui, do conceito de território: com a prática que nasce da experiência dos alunos na escola e para além dela.

Na EPSJV, o biênio antirracista (2023-2025) coloca na centralidade do currículo essa construção, elaborando uma formação antirracista que deve ser contínua e permanente. Dessa forma, em acordo com todo contexto apresentado, o conceito de território se elabora na prática, na experiência dos alunos na e com o próprio território escolar. Essa perspectiva revela não só as urgentes violências que devem ser incorporadas no ensino da Geografia, mas também os movimentos de resistência, de construção de um coletivo que também busca a escrita de uma outra realidade.

Essa busca se circunscreve no biênio antirracista, nos projetos desenvolvidos, mas também em diversas coletividades que podemos observar no próprio território em que a escola se situa, como por exemplo, o Coletivo Mães de Manguinhos, que lutam pelos direitos de filhos encarcerados e/ou violentados pelo Estado, e o Coletivo Recriando Manguinhos, que promove atividades educativas e culturais para a comunidade local. É a própria vivência que tece o território e por ele também é construída. Essas práticas da realidade mostram o que Nascimento (2022) nos ensina sobre os quilombos da atualidade, apontando que as práticas cotidianas de coletividade das existências negras nos trazem, mais uma vez, o sentido de um território vivo e que deve ser visto e estudado nas escolas.

O que Beatriz Nascimento (2022) desvela quando nos coloca que um quilombo é movimento que recua e avança quando necessário, sendo uma possibilidade nos dias de destruição, logo também podemos nos lembrar do pensamento de Abdias do Nascimento (2019), que traz que, o quilombo, anteriormente como espaço físico que tem sua gênese nos tempos coloniais de escravização no Brasil, era materializado como possibilidade de liberdade, refúgio de existência e pertencimento, coletividade construída e insubordinação. Esses espaços, no entanto, não se findam com o fim da escravização da população negra, mas se revelam e se perpetuam como ações que fundam o que chamamos de aquilombamento.

O aquilombamento, nessa perspectiva, não é apenas um espaço abstrato, mas se revela na coletividade manifestada por ações conscientes do que a população negra viveu, vive e pode desejar viver. É nesse sentido que observo, a partir de um compromisso com um currículo e uma estrutura que se volta para um ensino antirracista, que ensinar é aquilombar. Ou seja, ensinar é reconhecer, nomear as violências vividas, mas também é reivindicar a construção de identidade, saberes, práticas que sempre estiveram presentes no território, resistindo e construindo-o também. A ação de aquilombar evoca a tecnologia de um futuro que é ancestral, nos mostrando a necessidade de reconstruirmos nossos mapas, nossos conceitos, nossas geografias (Krenak, 2022).

Com isso, considero imperativo um ensino que se aquilomba, isto é, que se dedica à construção de um conhecimento vivo, de práticas insurgentes que coletivamente se aproximam do chão que vivem, isto é, do território que ocupam e constroem, fazendo parte do desenvolvimento de uma Geografia Escolar que não se esquiva do que está em seu cerne: nossa relação inalienável com o mundo em que vivemos.

O território, dessa maneira, se desenha como vivência presente e também como saber

ancestral, resgatando a memória, reconhecendo e transgredindo violências impostas e se constituindo como possibilidade de transformação. Em meu fazer na sala de aula da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio é isso que tento realizar: um ensino que só existe a partir da geograficidade vivida e construída. O território onde habitamos enquanto escola é sempre ponto de partida, o chão que permite avanços nos caminhos de um ensino de uma Geografia Escolar que não se esquivava do comprometimento com os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS QUE SE ABREM

“A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (hooks, 2016, p. 25). Abro este caminho de finalização ecoando a voz de hooks (2017) para retomar o que busquei trazer nas proposições do trabalho: uma Geografia Escolar que, ao se comprometer com o cotidiano, é transformadora, busca pela liberdade. É necessária, portanto, a construção com a coletividade, da relação entre seus corpos e territórios. O território, aqui compreendido para além da categoria analítica clássica da Geografia, foi ressignificado como prática viva e insurgente - como aquilombamento.

Nesse percurso, reafirmo que o ensino de Geografia só pode ser verdadeiramente transformador quando reconhece a centralidade da experiência dos sujeitos que constroem a escola e quando assume, sem hesitação, o compromisso com práticas antirracistas. É partindo do que se vive que evidenciamos um conhecimento escolar que não está apartado dos cotidianos marcados por desigualdades, violências e resistências que constituem a vida de nossos estudantes na escola e para além dela.

A análise das práticas e políticas promovidas no contexto do biênio antirracista (2023-2025) da Escola Politécnica Joaquim Venâncio - EPSJV, permitem evidenciar que é possível e urgente tensionar o currículo, reposicionar saberes e insurgir contra a colonialidade do ensino, que se perfaz, inclusive, na realidade em que se situa a escola. O território, enquanto conceito articulador entre espaço, corpo e poder, se mostra como potência, dentro do currículo do Ensino Médio na disciplina de Geografia, para a criação de práticas pedagógicas situadas, afetivas e emancipatórias.

O que gostaria de ressaltar neste trabalho é que além de possível, é necessário refazermos os caminhos do ensino em Geografia. Sendo assim, busquei demonstrar com a análise do que se propõe a EPSJV, que o território pode ser de onde se parte e também onde se chega com essa caminhada de reconhecimento que, aqui, nasce com essa Geografia Escolar transgressora, não abrindo mão do que foi e é vivido pelos estudantes negros. Nesse sentido, ensinar surge com um imperativo: aquilombar. Aquilombar como uma ação política de reexistência coletiva, que afirma a escola como espaço de possibilidades, de produção de futuro e de radical afirmação de uma sociedade antirracista.

REFERÊNCIAS

DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PAULA, Fernanda Cristina de. Ser corpo-negro: con-vívio, dis-córdia e presença nos lugares e territórios. In: SILVA, Claudinei a. F. Da; FURLAN, Reinaldo (org.). **Figuras da carne: diálogos com Merleau-Ponty**. 1ª. ed. São Carlos: Cultura Acadêmica Editora, 2024. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2024/01/EBOOK_Figuras-da-carne.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

ESCOLA POLITÉCNICA JOAQUIM VENÂNCIO- EPSJV (Org.). **Projeto político pedagógico**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

ESCOLA POLITÉCNICA JOAQUIM VENÂNCIO- EPSJV. **Joaquim Venâncio**. Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/joaquim-venancio>. Acesso em: Jun. 2025.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabella R. (Org.). **Escrevivência: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GUIMARÃES, Geny F.; ARAÚJO, Denilson de O.; ROSA, Daniel; ALVES, Bruno [Orgs.]. **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

HAESBART, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 9. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed., São Paulo: WWF Martins Fontes, 2016.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção**, política da morte, 1. ed., São Paulo: N-1 edições, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. 1. ed., São Paulo: Ubu Editora, 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. **Quilombismo: documentos de uma militância Pan-Africanista**. 1. ed., São Paulo: Perspectiva, 2019.

OBSERVATÓRIO DA BRANQUITUDE. **A cor da infraestrutura escolar: diferenças entre escolas brancas e negras**, 2024. Disponível em: <https://observatoriobranquitude.com.br/a-cor-da-infraestrurura-escolar-diferencas-entre-escolas-brancas-e-negras/>. Acesso em: 10 maio. 2025.

ROCHA, G. O. R. da. O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no

Brasil Império. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 1, n. 1, p. 15–34, 2014. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/7>. Acesso em: 25 jun. 2025. Acesso em: 10 jun. 2025.

SANTOS, Milton. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goular Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

UNICEF; Instituto Fogo Cruzado; Geni; CERES-IESP (Org.). **Educação sob o cerco: as escolas do Grande Rio impactadas pela violência armada**, 2025. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/33696/file/Educa%C3%A7%C3%A3o-Sob-Cerco-Relatorio2-GENI-UNICEF-Characterizacao-FINAL.pdf>. Acesso em: 14 julho. 2025.

AGRADECIMENTOS

À todas minhas alunas e a todos meus alunos, por me fazerem acreditar que a sala de aula é uma terra fértil de sonhos.

À todas as minhas professoras e professores do Colégio Pedro II, especialmente à minha orientadora Paula, pelo aceite dessa caminhada partilhada, repleta de sorrisos.

À Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fiocruz, por me mostrar que é possível realizar uma educação transformadora, por me permitir um verdadeiro aquilombamento.