LETRAMENTO RACIAL E ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DO CURSO NORMAL, PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Simone Antunes Ferreira[1]

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de reunir algumas experiências pedagógicas acerca da implementação da Lei 10.639/03 na educação básica, mais especificamente, na rede estadual do Rio de Janeiro durante as aulas de Geografia. Estas contribuições são frutos de esforços coletivos que partem de outros olhares, outras memórias sobre as experiências afrodiaspóricas no Rio de Janeiro. Os relatos de experiência aqui apresentados estão em curso desde 2015 até o final de 2022 e tem como objetivo principal contribuir para o letramento racial ao longo da formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível de graduação com os bolsistas de PIBID e Residência Pedagógica-UFF. Nossas apostas teóricas representam um esforço em romper com a colonialidade em suas mais diversas esferas, sobretudo quanto às críticas feitas à universalização, hierarquização e subalternização de saberes, e propõem dialogar sobre mudança do eixo narrativo da História do mundo e da Humanidade. Nesse sentido, a luta por um ensino de geografia afrocentrado perpassa pela compreensão de novas interpretações espaço-temporais de fatos sociais; culturais; econômicos; políticos e ambientais que nos fazem transitar por outros horizontes ocultados pela imposição da racionalidade eurocêntrica. A partir dos pilares da Afrocentricidade e valores civilizatórios afro-brasileiros de Azoilda Loretto da Trindade, as formações com PIBID e Residência Pedagógica foram direcionadas para que pudéssemos ter falas coesas e ações contundentes de combate ao racismo, além de auxiliar na construção da consciência racial dos estudantes.

Palavras-chave: Lei 10639/03; formação de professores; educação afrocentrada; ensino de Geografia

Racial literacy and geography teaching based on afro-brazilian civilizing values: reports of experiences of the normal course, pibid and pedagogical residency

ABSTRACT

The present work aims to gather some pedagogical experiences about the implementation of Law 10.639/03 in basic education, more specifically, in the state of Rio de Janeiro during Geography classes. These contributions are the result of collective efforts that start from other perspectives, other memories about Afro-diasporic experiences in the metropolitan region of Rio de Janeiro. The experience reports presented here have been ongoing since 2014 until the end of 2022 and their main objective is to contribute to teacher training, both at the high school level and at the undergraduate level with PIBID and Residência Pedagógica-UFF scholarship holders. Our theoretical bets represent an effort to break with coloniality in its most diverse spheres, especially regarding the criticisms made of the universalization, hierarchization and subalternization of knowledge, and propose to dialogue about changing the narrative axis of the History of the world and Humanity. In this sense, the struggle for an Afrocentric geography teaching goes through the understanding of new space-time interpretations of social, cultural, economic, political and environmental facts that make us transit through other horizons hidden by the imposition of Eurocentric rationality. Based on the pillars of Afrocentricity and Afro-Brazilian civilizing values of Azoilda Loretto da Trindade, the training with PIBID and Pedagogical Residency were directed so that we could have cohesive speeches and forceful actions to combat racism, in addition to assisting in the construction of racial awareness.

Keywords: Law 10.639/03; teacher training; Afrocentric education; geography teaching.

[1] Formação, Instituição e email

Para início de conversa

Quando pensamos numa educação afrocentrada e combativa ainda é urgente refletirmos sobre a formação docente como um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, que articula a aprendizagem social, o saber docente, o saber experiencial, aproximação e diálogo com os movimentos sociais.

Na mesma direção, Nóvoa (2011) acredita que a formação de professores para dentro da profissão acontece por meio de articulações entre Instituições de Educação Básica e Ensino Superior, visando à inserção de licenciandos no ambiente escolar e o diálogo entre professores da educação básica, professores universitários e licenciandos.

Assim, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRIP), programas da CAPES que visa à valorização e o aperfeiçoamento de docentes da Rede pública de educação básica, universitários e graduandos dos cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior Público tem como objetivo, segundo Ferreira (2016), incentivar a formação inicial e continuada à docência; articular Educação Básica e Ensino Superior; proporcionar novas experiências nas escolas públicas e impulsionar reflexões-ações sobre o cotidiano escolar, a formação e as práticas docentes.

Estes programas fizeram parte da minha trajetória enquanto graduanda e depois como professora da educação básica na rede pública. Ainda na graduação em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ, fui bolsista na modalidade de Iniciação à docência durante dois anos. A bolsa me ajudou financeiramente, ao mesmo tempo em que trabalhava em escola particular e pré-vestibular comunitário.

Em 2014, já há três anos na rede pública estadual, fui bolsista pelo PIBID - Projeto Interdisciplinar de Ciências Humanas que articulava as disciplinas de Geografia, História e Sociologia no Colégio Estadual Guilherme Briggs (CEGUIB), em Niterói-RJ. Retorno para o PIBID em 2017 na área específica de Geografia, agora no IEPIC (Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho), com turmas de ensino fundamental 2 e de ensino médio para formação de professores, até 2019. No primeiro semestre de 2023 assumo, novamente, a Residência Pedagógica, com ações focadas para a construção do questionário sociocultural-econômico para aplicar em toda unidade escolar, começando pelas turmas do ensino médio.

Entretanto, o diálogo com os movimentos sociais também se faz necessário para/na formação e prática docente e, sobre isso, Nilma Lino Gomes (2017) ressalta que os conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação dos Movimentos Negros no chão da escola.

A constelação de saberes produzida a partir do acúmulo do movimento negro educador nos ajuda a pensar qual currículo pode ser praticado a partir do contexto das ações afirmativas, visando a construção e a afirmação de identidade; reposicionamento político do povo negro no cenário brasileiro, o reconhecimento e a politização das múltiplas culturas e estéticas negras africanas e em diáspora. Aqui estamos próximos à Marcha das mulheres negras, iniciada em 2015 e com a Campanha dos 21 dias de ativismo contra o racismo, campanha iniciada em 2017.

Com isso, o objetivo desse trabalho é abordar as experiências do processo de consciência racial necessário para a construção de uma educação para além do antirracismo, tanto no ensino fundamental II quanto no curso normal do ensino médio e com graduandos. O foco é apresentar os possíveis diálogos entre PIBID, Residência Pedagógica e movimentos negros através do raciocínio geográfico, guiados pela cartografia, literatura, aulas externas e materiais de audiovisual com o intuito de oferecer outras narrativas sobre África, a diáspora africana e seu legado para a formação docente.

A busca por ações coletivas, interdisciplinares e integradas era um dos princípios defendidos pelo subprojeto Interdisciplinar de Ciências Humanas e, ao mesmo tempo seu maior desafio. Também buscamos desenvolver novas práticas de ensino que considerem o estudante em sua integralidade, como um ser multidimensional, reunindo a dimensão cognitiva, afetiva, física (corporal), espiritual, ética e social.

Afrocentricidade e Ensino de Geografia

Um dos nomes mais importantes dos estudos sobre o continente africano sem dúvidas é de Cheikh Anta Diop, um cientista senegalês multidisciplinar (historiador, químico, linguista, egiptólogo) e pesquisador rigoroso e dedicado às evidências científicas que datam aproximadamente três milhões de anos, provando que a África é o berço da humanidade. Essas evidências mostram que todos os humanos partilham do mesmo patrimônio genético, uma longa história genética comum (MOORE, 2012, p.39); logo, essa pretensa “superioridade” genética que certas raças ostentaram sobre outras não passa de uma construção da consciência racial (ibid., p.40) reproduzida pela Europa.

A investigação sobre a complexidade dos acontecimentos histórico de África e sua restituição são as maiores contribuições que Cheikh Anta Diop (1974) nos presenteou como legado, pois serviu de ponto de partida para muitos outros estudiosos que se dedicaram a colocar os povos africanos como atores essenciais de toda a trama humana. O autor nos traz narrativas que alargam nossas interpretações sobre personagens, acontecimentos e lugares antes abafados na ciência, mais em particular na geografia e no ensino de geografia.

Defensor de toda fundamentação e contribuição teórico-prática nas áreas política, social, cultural, espiritual, tecnológica, linguística, científica, econômica, além de suas especificidades em organizações e estruturas sociais, comerciais e político-administrativas (impérios, reinos e estados), Diop também defendeu a existência de um sistema matriarcal no continente africano, de maneira geral. Em outras palavras, reconheceu sociedades organizadas tendo a mulher como uma agente social participativa e com reconhecimento, com responsabilidade sobre o poder (político-econômico-religioso) de decisão, a economia (comércio) e a manutenção/continuidade da sociedade.

Paralelamente, a coexistência do patriarcado se dava no sentido da complementaridade e não como imposição hierárquica de gênero. Esta epistemologia foi interrompida com o domínio árabe e expandida pela colonização europeia no continente africano. O deslocamento geográfico forçado de milhares de africanos do continente, movido pelo tráfico e comércio de africanos para o ocidente, especialmente para o Rio de Janeiro, apartou o povo negro da centralidade de suas tradições e de seus valores, subalternizando, apagando.

Muito além de ser exclusivamente uma crítica ao eurocentrismo, o pensamento da Afrocentricidade (ASANTE, 2006; 2010; 2016; MAZAMA, 2011; ANI, 2003; NOGUEIRA, 2010) surge, a partir de 1960, como fruto de reflexões sobre Pan-Africanismo e tendo como pilares estruturantes a memória, a identidade e o nacionalismo negros defendidos por Marcus Mosiah Garvey, como principal estratégia de luta pela liberdade e autonomia do povo negro, dentre outras contribuições importantes de Aime Cesáire e Frantz Fanon sobre os impactos da violência colonial sobre corpos, mentes negras.

No Brasil este pensamento ganhou fôlego entre as obras Abdias Nascimento, sobretudo com “O Quilombismo: Documentos de uma militância Pan-Africanista” (1979), quando nos alerta sobre a função social da memória mediante constante apagamento sofrido nos últimos “500 anos”. Abdias traçou um panorama histórico sobre a natureza orgânica e estrutural do racismo latino-americano, e nos convidou a entender o movimento Pan-Africanista como um movimento político baseado no respeito às diferenças entre povos, culturas, civilizações e gêneros. Um movimento cultural em que o gênero feminino se encontra, novamente, em posição pioneira da civilização e da humanização das

sociedades, papel que sempre desempenhou na história do mundo africano, como bem definiu Carlos Moore (2010) o perfil do movimento liderado por Abdias no final do século XX.

O sentido (significado e direção) de Quilombismo proposto por Abdias pressupõe retomar à memória ancestral como dispositivo para re-construção de identidades e práticas sociais, culturais, religiosas, políticas, econômicas, artísticas e educativas que tenham sua centralidade em África e nas produções de negritudes fora do continente.

A *amefricanidade* sugerida pela autora Lélia Gonzalez (1988) pode ser traduzida pelo conjunto de experiências (corpo-mente-espírito) afrodiaspóricas que caracterizaram e grafaram o espaço e a sociedade. Em outras palavras, a autora apresenta outra forma de ler e interpretar a diáspora africana, considerando as singularidades dessa população que há tempos é maioria nesse país.

Corroborando com esta ideia, Beatriz Nascimento (1988) reelabora o conceito de Quilombo, colocando-o como uma instituição africana e a representação da capacidade de resistência e organização do povo negro, um marco histórico e decisivo para romper com a memória escravista. Quilombo aparece como forma de retomar a conexão transatlântica entre mente, corpo e espírito, não é única e exclusivamente um lugar, mas sim uma forma de ser, estar e agir no mundo, muito bem representado em seu filme “Orì” de 1989.

Dentro do contexto da educação, Carlos Moore (2010, p.110) afirma ser imprescindível adotar uma abordagem transversal, transdiciplinar (desprovidas de preconceitos raciológicos ou ideológicos) e de longa duração, num movimento duplo de diacronicidade, intra e extracontinental que respeite a verdade histórica. Em outras palavras, é necessário ter como fio condutor dos processos formativos os princípios da afrocentricidade que buscam romper com as narrativas hegemônicas (MAZAMA, 2009) trazendo as histórias e as culturas dos povos negros como protagonistas da História do Mundo e da Humanidade.

Para construir essa outra perspectiva de educação, em especial do ensino de geografia, as implicações acima trazidas por Carlos Moore são relevantes, principalmente quando nos propomos a romper com a linearidade espaço-temporal, por isso os princípios da Afrocentridade podem auxiliar no processo reposicionamento da população negra no mundo (espaço-tempo) provocando questionamentos sobre a geopolítica do poder/saber (hierarquização), padrões éticos, morais, estéticos e a imposição religiosa; mobilizar e organizar o processo de conscientização racial e ações práticas cotidianas ou sazonais que reverberem em outros espaços.

Encontramos nos valores civilizatórios afro-brasileiros sugeridos por Azoilda Loretto da Trindade (2005) os meios para promover esse giro epistêmico proposto pela afrocentricidade, e

consequentemente, meios para descolonizar as bibliotecas; racializar a leitura da palavra e do mundo; as subjetividades e as práticas sociais. A professora Azoilda traz a oralidade, musicalidade, ludicidade, comunitarismo/cooperativismo, energia vital (Axé), musicalidade, ancestralidade, religiosidade, memória, circularidade e corporeidade como valores que devem direcionar a educação infantil, porém estendemos para toda a educação e como forma de ler e interpretar a diáspora nas paisagens das cidades brasileiras.

A educação tem grande importância no processo de construção identitária dos sujeitos, e sobre isto, Renato Emerson Nascimento dos Santos (2009) nos convida a refletir sobre possíveis desdobramentos da Lei 10.639/03 no ensino de Geografia, entendendo que a problemática não está unicamente na apropriação do discurso eurocêntrico hegemônico como forma de saber-poder, mas também nas formas reprodutivas do fazer educativo que conduzem, distorcem, reproduzem equívocos e limitam o acesso a informações relevantes para história e memória do negro no Brasil. O autor propõe a inserção e revisão de conteúdos programáticos do currículo praticado de geografia; revisão de práticas, materiais e métodos pedagógicos; gestão das relações raciais no cotidiano escolar; relações de poder na construção do currículo praticados na escola e diálogo com movimento negro, lutas na educação e escalas da política.

Para isso, apresenta alguns eixos que podem ser problematizados buscando visibilizar a presença e participação da população negra como força motriz na construção do sistema-mundo moderno-colonial (compreendendo raça como critério de classificação social); o ensino sobre África (e o eurocentrismo); branqueamento da população e do território e as comunidades remanescentes de Quilombos; toponímias e marcas históricas da presença negra; segregação socioespaciais nos meios urbanos; espacialização de dados sobre desigualdades raciais (SANTOS, 2011, p.12).

Nesse mesmo movimento, Oliveira (2015) traz contribuições valiosas apontando alguns elementos para reflexão sobre a Lei 10.639/03 no ensino de geografia que se destinem a romper com imaginários coloniais e compreenda o continente africano como matriz de todas as populações do mundo; a diversidade dos grupos africanos que atravessaram o Atlântico, formaram a sociedade e o espaço brasileiro com a participação de diferentes grupos étnicos do continente africano.

O autor nos aponta algumas estratégias de implementação da Lei 10.639/03 que busque compreender a densa organização espacial das diferentes sociedades em constante contato e transformações ao longo do tempo; a participação de diferentes grupos “africanos” na formação socioespacial brasileira; outras formas de conhecer, marcar e dar significado ao mundo em que

vivemos; as marcas na terra (geo-grafias) e as tensões de territorialidade na invenção da África e na área que foi o berço da civilização humana que hoje concentra o maior número de Estado-Nação.

Na tentativa de organizar as ideias expostas acima, optei por esquematizar os valores da professora Azoilda e as atividades desenvolvidas a partir da compreensão de como cada valor pode vir a ser um conteúdo e/ou atividade prática dentro e fora do ambiente escolar.

Figura 1 – Valores civilizatórios afro-brasileiras de Azoilda Loretto da Trindade



Fonte: Elaborada pela autora com base na mandala dos valores civilizatórios afro-brasileiros de Azoilda Loretto da Trindade (2005)

A partir das referências afrocentradas acima, construímos enquanto coletivo de iniciação à docência, eixos temáticos para o ensino geografia, de acordo com as propostas de Santos (2009) e Araújo (2015), interpretamos os currículos e optamos por ferramentas didáticas disponíveis e viáveis de execução.

Figura 2 – Eixos temáticos da Geografia



Fonte - Elaborada pela autora.

O esquema acima está em constante elaboração, pois novas ideias surgem e ressignificam antigas interpretações e práticas, pois trata-se de um currículo construído a partir de práticas investigativas. O ensino de geografia por investigação apresenta-se como um aliado ao nosso fazer docente, visto que favorece e exige observação, sistematização, organização e estruturação na forma de olhar e pensar a realidade estudada Morais (2022, p.47), tendo como pressuposto estimular a curiosidade dos estudantes; disponibilizar informações e dados sobre situações geográficas que confrontem suas realidades a ponto de mobilizá-los a investigar e desenvolver conceitos visando comprender o mundo e as relações de poder que o compõem.

Como aqui nosso foco são as relações raciais, colocamos o continente africano, suas especificidades e a diáspora africana para América como centro de nossas reflexões e processo de construção dos planejamentos de aula. Nossos relatos concentram-se em duas escolas da rede pública estadual, localizadas no município de Niterói, Rio de Janeiro.

O CEGUIB está localizado no bairro de Santa Rosa, próximo às comunidades do Beltrão, Viradouro, Vital Brasil e Sousa, ao campus de Enfermagem e Veterinária da UFF. É um colégio centenário que na atualidade trabalha com ensino médio integral e EJA/NEJA noturno. E o IEPIC, que é uma das primeiras instituições de ensino da América que dedica-se, desde 1835, à formação de profesores em nivel médio. Como afirma De Lucca (2019, p. 44) o Curso Normal “faz parte da educação básica e, dessa forma, está contemplado pela universalização da educação, em que as vagas na escola pública e gratuita são garantidas pelo Estado”. Além do Curso Normal, também tem o ensino

fundamental 2 e correção de fluxo que atende ao público das comunidades ao redor, Morro do Estado e Palácio, e estudantes de outros bairros de Niterói, São Gonçalo, Maricá e Itaboraí.

O IEPIC abriga o Projeto Griot desde 2004 quando foi idealizado, criado e mantido pela professora Perses Canellas, graduada em Geografia. Por muitos anos Perses resistiu dentro do IEPIC para garantir que a Lei 10.639/03 fosse implementada e com direito à um espaço, uma sala de aula temática destinada à história e cultura africana e dos negros. A escolha pelo nome Griot se deu por entender a relevância do personagem responsável por passar à diante a cultura e as histórias das sociedades da África Ocidental através da oralidade, musicalidade e ludicidade. São as verdadeiras e grandes bibliotecas vivas, sábios e sábias que guardam em seus espíritos as memórias e os valores mais preciosos de suas comunidades e devem repassá-los às gerações futuras e prepará-las para dar continuidade.

Desde que entrei no IEPIC, em 2017, venho me aproximando do Projeto Griot, entendendo a responsabilidade de dar continuidade a um trabalho tão valoroso e relevante pra escola, pra comunidade escolar, pro município e pra rede pública estadual escolar. No contra-turno, acontecem aulas de Música, Ritmo e Capoeira Angola, em parceria com o Grupo Ilê de Angola, grupo de capoeira que atua em Niterói, na Igrejinha há 25 anos, do qual faço parte.

Geografia, memória e ancestralidade na sala de aula

Inicio o ano letivo lendo coletivamente “O perigo da histórica única”, livro da autora nigeriana Chimamanda Adichie (2009), em todas as turmas. É minha porta de entrada para problematizar a forma como o pensamento ocidental é construído, sistematizado e operacionalizado, desde os tempos coloniais até os dias atuais. Apesar de ser um texto curto, ele traz informações valiosas para refletirmos sobre como reproduzimos lógicas homogeneizantes de pensar, sentir, ser e agir.

Na tentativa de romper com o imaginário colonial, utilizo o audiovisual e a a literatura afro-brasileira como ferramenta pedagógica, principalmente como forma de enegrecer e apresentar “uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira” (EVARISTO, 2007). Por isso, promovemos cine debate com o objetivo de promover e divulgar a produção audiovisual negra e círculo de leitura coletiva, desses autores e autoras negras, de diferentes áreas de conhecimentos, que buscam contribuir positivamente para o fazer docente e geográfico.

Dando continuidade, a oralidade e a memória representadas aqui através de trechos de obras de Ynaê Lopes dos Santos "*História da África e do Brasil afrodescendente"* (2017); Abdias Nascimento – *"Abolição para quem?"* do livro *"O Genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado"* (2016); *Adinkras: sabedoria em símbolos africanos" (2022)* Muniz Sodré - Conto de "*Besouro Mangangá"* no livro "Santugri: histórias de mandinga e capoeiragem" (2000); (Carolina Maria de Jesus -*"Quarto de despejo: o diário de uma favelada"* (2019), Nei Lopes *"Dicionário Banto"* (2020) e *"Dicionário escolar afro-brasileiro"* (2012); introduzo e contextualizo o processo diaspórico no Brasil e no Rio de Janeiro, as heranças coloniais, bem como os legados da diáspora inscritos nas paisagens. Com Lélia Gonzalez, Ynaê, Abdias e Nei Lopes aprendemos mais sobre nossa ancestralidade, sobre os povos africanos que chegaram, suas filosofias, culturas, línguas, religiosidades, símbolos, estéticas. Aqui, em especial, opto por trabalhar os topônimos, que facilitam a leitura da cidade, estado e país através do uso e apropriação do espaço. Niterói, apesar de muitos nomes indígenas, também carrega nomes de matriz africana ou com marcas históricas da presença negra. Tanto a motivação, quanto a origem da palavra são contempladas pela óptica do Pretuguês de Lélia Gonzalez (1989) e pelos estudos que Nei Lopes traz em seus dicionários.

Os nomes dos lugares é um indicativo de territorialidades e relações sociais e culturais racializadas que emergem do uso e da apropriação dos espaços pelos sujeitos e pelos grupos sociais. Aliado a este pensamento, o processo de alfabetização cartográfica pode introduzir conceitos, intenções, códigos, símbolos que levem ao aprofundamento dos conhecimentos de leitura e de produção de mapas, já que o objetivo não é simplesmente reproduzir outras representações. Ou seja, a linguagem cartográfica precisa ser compreendida como um diálogo de saberes acerca das diferentes formas de representação do espaço e em diferentes escalas.

Cartografar reinos e impérios africanos, a diáspora africana para a América; a partilha do continente africano pelos europeus; os Quilombos no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro até chegar em Niterói, no Quilombo do Grotão. Produzir mapas por meio de grafagens de matriz africana ou afrodiaspórica é uma estratégia para estudar mapas que exige uma organização mentalmente adequada e orientada pelos textos supracitados.

A figura abaixo foi exposição "Mapas da diáspora" composta pelos mapas confeccionados pelos estudantes do 6°ano do ensino fundamental, 1°ano do ensino médio e NEJA 1, na atividade realizada em 2016 na Biblioteca do CEGUIB no evento "CEGUIB de portas abertas", onde o colégio abre as portas para que a comunidade escolar e parceiros como UFF, Instituto Vital Brazil, SEEDUC e FME visitem o ambiente escolar e conheça um pouco mais sobre nossa produção intelectual e científica.

Figura 3 – Exposição “Mapas da Diáspora” na biblioteca do CEGUIB.



Fonte: Acervo Pessoal, 2016.

À medida que a/o estudante consegue ler uma representação cartográfica do seu lugar de vivência, ele toma consciência do espaço que ele se insere, como parte do grupo social local. A função da representação cartográfica é desenvolver outras habilidades para pensar o mapa além dele, naquilo que ele traz como significado, a temática representada no campo das convenções para exprimir o que ocorre no contexto real. Como afirma Rafael Sanzio dos Anjos (2010), tanto a geografia quanto a cartografia são disciplinas importantes para auxiliar na representação e interpretação da diáspora africana no território brasileiro.

Outras duas leituras que não dispensamos são: “Abolição para quem?” do livro “O Genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado” (1978) de Abdias e “Conto do Besouro Mangangá” de Muniz, que narram com muita destreza a vida do povo negro no pós-abolição e as consequências da inclusão subalterna a que fomos submetidos. Abdias traça um histórico sobre a construção do racismo e a suposta abolição da escravidão, que nos fazem acreditar com o discurso da mestiçagem e democracia racial.

Já Muniz traz um recorte sobre a criminalização do homem negro, trabalhador, capoeirista e candomblecista que não se curvava diante da sociedade racista do final do século XIX, no pós-abolição. Este conto dialoga com o filme chamado “Besouro” (2009) que narra sobre a trajetória do capoeirista e sua relação com os orixás, também exibido nas duas escolas.

Ambos os textos abordam a formação da população brasileira, assunto presente no 7°ano do ensino fundamental e 2°ano do ensino médio, pois ambos os autores nos auxiliam a entender as raízes históricas e culturais do racismo, refletindo acerca das desigualdades raciais acentuadas e concentradas após 1888.

Figura 4 – Biblioteca do CEGUIB, 2015.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 5 – Projeto Griot, 2017.



Fonte: Acervo pessoal.

Às rodas de leituras também foram incorporados os títulos “Olhos d’água” de Conceição Evaristo, “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus e “Do quilombo à favela” de Andrelino, para estudarmos o processo de urbanização, entendendo quais espaços foram vivenciados e construídos para e pelo povo negro e de que maneira isso aconteceu.

A percepção do espaço urbano e da cidade pela população negra livre ou não gerou diferentes tipos de (re)ações, tanto de subserviência/simulação (pelo medo dos castigos), quanto de revolta e fuga (estratégias de liberdade) construindo o espaço vivido (LEFEBVRE, 2000). Dessa forma, a cidade do Rio de Janeiro e de Niterói devem ser interpretadas como cidades africanas em permanente reinvenção, por vezes labirinto (FARIAS, SOARES e GOMES, 2005) com outras formas de linguagem (corporal, gestual, religiosa, etc.) e de redefinições de identidades “africanas” forjadas nas outras diversas experiências disponíveis na cidade.

A importância de refletirmos junto aos estudantes sobre as transformações políticas e culturais que marcam o espaço urbano e rural do Rio de Janeiro na transição do Império para a República, (re)construindo e (re)significando estes espaços a partir das diferentes práticas de resistência da população negra e, principalmente, atentando para o seu protagonismo na luta pela liberdade.

A produção material e simbólica do espaço revela muito da história sociocultural de determinados grupos e por isso oferece múltiplas interpretações das relações sociais e de poder/resistência que o compõem. O intuito foi interpretar a participação negra na construção do território fluminense, atentando para a seletividade e conflitividade (material e simbólica) que grafam o espaço onde se

encontram as diferenças e desigualdades (re) produzidas através de relações sociais e de poder/resistência inscritas nas práticas cotidianas.

Ao longo da história, não só negras(os), mas também os espaços frequentados, ocupados e sacralizados por estas (es), assim como suas manifestações culturais e religiosas tornaram-se subalternizados, marginalizados e vítimas de estereótipos, desrespeito, preconceitos, perseguições jurídicas e ações violentas.

Em seu livro Do quilombo à favela – a produção do espaço criminalizado no Rio de Janeiro (2005), Andrelino Campos nos aponta diversos elementos que construíram a cidade e o imaginário de cidade cuja invisibilidade e subalternização de populações afrodescendentes foram essenciais para legitimar as relações de poder. Favelas, terreiros religiosos, escola pública, quilombos, ocupações urbanas e rurais, rodas de samba, jongo, capoeira, rap e hip-hop, baile funk são lugares/espaços de resistência, porém marginalizados e criminalizados pelas relações hegemônicas de poder.

Reinterpretar acontecimentos, lugares e personagens faz parte da construção da História e da Geografia, pois é a partir do momento que nos apropriamos dos lugares, de suas histórias e memórias que estabelecemos algumas relações de significados e sentidos com eles. Para entender melhor o que seria a cidade labirinto, recorremos as memórias grafadas em paisagens e a leitura e interpretação dessas paisagens. Alentejano e Rocha (2006) defendem o trabalho de campo, ou aula externa, deve propiciar a compreensão da dinâmica do espaço geográfico a partir de conceitos geográficos. Aqui vamos considerar as configurações espaciais criadas a partir das relações raciais que nos faz ter mais atenção nas inscrições, nas grafagens ocultadas, nos símbolos que nos mostram personagens e acontecimentos silenciados.

Para isso, precisamos experienciar, vivenciar as memórias e os espaços de memória, seja a rua, o museu, a igreja, um antigo banco que na atualidade funciona como centro cultural, um cemitério que virou sítio arqueológico, um parque ecológico, monumentos, trilhas ecológicas, cinema, praças, teatros, mirantes, praias, quilombos.

Corporeidade, Comunistarismo/cooperativismo nas aulas externas

A corporeidade negra pode ser interpretada de diversas formas, bem como Milton Santos que afirma que todo sujeito é dotado de intencionalidade, no sentido de ser ativo no mundo; logo todo corpo/corporeidade. O corpo ao se encontrar com outra realidade constrói uma memória visual e corpórea dessa experiência, que pode ser positiva ou negativa, mas que consegue tocá-lo, afetá-lo.

O objetivo das aulas externas é experienciar outras leituras e interpretações de espaço-tempo a partir da racialização das narrativas, sobretudo do Rio de Janeiro, Niterói e Angra dos Reis.

Destaco algumas experiências de aulas externas construídas a partir de um diálogo transdisciplinar, "(Re) existências negras no centro histórico do Rio de Janeiro" popularmente conhecida como "circuito da herança africana" (Zona Portuária, - Pedra do Sal, Cais do Valongo e Instituto dos Pretos Novos), a visitação a Comunidade Remanescente de Quilombo Santa Rita do Bracuí e a Aldeia Guarani, em Angra dos Reis, sul do estado; visita ao Quilombo do Grotão em Niterói.

Para contextualizar ainda mais as aulas externas, utilizamos o vídeo, "A pequena África" de Zózimo Bulbul (2007) que conta a história da região do Rio de Janeiro que recebeu muitos negros, remontando desde o desembarque inclusive o caminho que trilhavam até o mercado onde ficavam expostos para venda. A escolha pelo vídeo se deu pela importância que Zózimo Bulbul tem na cinematografia afrodescendente, como ator e diretor, e a relevância de conhecer e valorizar a memórias e a história das populações negras que desembarcaram e s distribuíram no Rio de Janeiro. O vídeo apresenta narrativas antes desconhecidas e não valorizadas como herança cultural e legitimação de identidade negra. Alguns registros abaixo foram feitos, entre 2014 e 2022 em diferentes pontos do trajeto da barca até o IPN (Instituto dos Pretos Novos), pelos estudantes e bolsistas.

Figura 6– Cais do Valongo, 2016.



Fonte – Acervo pessoal.

Figura 7 – Sede dos Filhos de Gandhi, 2017.



Fonte – Acervo pessoal.

As aulas externas no circuito da pequena África ocorrem todo ano, em diferentes datas, sempre aproveitando os centros culturais e os movimentos sociais que existem ao longo do trajeto. As experiências são muitas desde o 7°ano até as turmas de 3°ano do ensino médio e as turmas de EJA e NEJA IV. Turmas de oitavo do ensino fundamental, primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio regular e curso normal, EJA e NEJA. Somente as turmas da EJA e NEJA fizeram a aula externa final de

semana devido à rotina de trabalho ao longo da semana (figura 7). Todos os trabalhos foram elaborados em diálogo com outras disciplinas, principalmente História, Sociologia, Artes e Filosofia, mas também conseguimos parceria com Química, Disciplinas Pedagógicas, Educação Física e Biologia/Ciências.

Figura 6 – Pedra do sal, 2018.



Fonte - Acervo pessoal.

Figura 7 – Cais do Valongo, 2022.



Fonte – Acervo pessoal.

Em todas as aulas externas contei com auxílio dos professores e dos bolsistas tanto para organização quanto para execução, desde o deslocamento, as contribuições nos conteúdos, negociação com os transportes, articulação com as instituições e movimentos sociais, além do cuidado e atenção com os estudantes.

Já as visitas aos Quilombos do Bracuí e Grotão, em Angra dos Reis e Niterói, respectivamente, foram fundamentais para romper com os estereótipos criados sobre Quilombo e população quilombola. A ida ao Quilombo da Santa Rita de Bracuí foi organizada pelo PIBD de história e de geografia em 2016 com as turmas de 2° ano do ensino médio do CEGUIB. O objetivo era visitar um território quilombola no Rio de Janeiro e conhecer a dinâmica dos quilombolas. Muitos estudantes nunca tinham saído da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e puderam ter contato com rio, onde fizemos a atividade de medição da vazão do rio Bracuí.

Figura 8 – Quilombo de Santa Rita do Bracuí, 2016.



Fonte – Acervo pessoal.

O Quilombo de Santa Rita do Bracuí só conseguiu a titulação como Remanescente de quilombo em 2003, pela fundação Palmares, depois de mais de meio século de disputa jurídica com grileiros que reivindicavam as terras da antiga Fazenda Santa Rita. Além da disputa pela terra, também há o Brigue Camargo, uma embarcação escravista que sofreu naufrágio em Angra dos Reis e teria trazidos os últimos remanescentes negros para Fazenda Santa Rita.

Outro quilombo que garantiu recentemente o reconhecimento de suas terras e território é o Quilombo do Grotão, localizado na região oceânica de Niterói, e surge da necessidade de se legitimar enquanto remanescentes dos loteamentos da Fazenda Engenho do Mato, para garantir o território e todo um legado construído pela família negra oriunda de Sergipe na década de 1920.

Na atualidade as famílias que ocupam o território quilombola produzem alimentos em pequena escala. O Renatão é o responsável pela organização e promoção da cultura negra, garante a identidade afrodiaspórica não só estética como religiosa no local. Rodas de samba, jongo, capoeira, oficinas de musicalidade e confecção de instrumentos africanos, além de peças teatrais são algumas atividades e eventos ofertados.

Nossa visita ocorreu em junho de 2022 a convite do musicista e pesquisador negro de musicalidade ancestral africana Fábio Mukanya Simões, morador de Niterói, vizinho do Quilombo para assistirmos à apresentação da peça “Baquaqua” que narra a trajetória de um negro nascido na Nigéria que nasce livre e é escravizado sendo trazido para a América, e aqui começa sua saga pelo Canadá, Estados Unidos e Inglaterra, protagonizados por Wesley Cardozo, artista e produtor negro também de Niterói. Renatão nos recebeu cuidadosamente com lanche e nos contou um pouco sobre o processo de resistência e luta pelo território. A peça causou grande impacto a todos que são sensíveis ao racismo,

causando até mesmo incômodo, pois as narrativas da biografia do escravizado relata as violências exercidas pela branquitude.

Figura 10 e 11 – Quilombo do Grotão, 2022.



Fonte – Acervo pessoal.



Fonte – Acervo pessoal.

Participaram da atividade, as professoras de estágio supervisionado, de química e eu, e os estudantes do 2°ano do ensino médio do curso normal. Nossa ida ao quilombo significou, para a maioria, conhecer uma história abafada da cidade, desconhecida. Desde a caminhada da praça do Engenho do mato até o Quilombo a interação com os moradores da comunidade, com a paisagem e com os artistas foram inúmeras. As indagações sobre a invisibilidade dessa memória negra na cidade foram as mais constantes, nos mostrando o labirinto para chegar até o Quilombo.

Circularidade – entre resultados e discussões

A continuidade é trazida como movimento circular de formação docente, no sentido de ser contínuo e só terminar quando também encerrar com a carreira docente. A circularidade é compreendida aqui como esse movimento de deslocamento em busca de novas formas de ensinar geografia dentro da perspectiva afrocentrada.

De acordo com os relatos abaixo ex-bolsistas PIBID e Residência Pedagógica, a contribuição das reuniões de planejamento, formações internas, planejamento e atuação em sala de aula resultaram numa tomada de consciência racial e docente que os auxiliam na sala de aula atualmente como professores da rede pública de ensino dos municípios do Rio de Janeiro e de Magé, localizado na região metropolitana.

> "O PIBID foi minha porta para a educação, mesmo cursando licenciatura, pretendia mudar para bacharelado, mas o PIBID mudou totalmente. Foi através dele que consegui recursos para deixar o trabalho depois de juntar uma reserva para poder passar os últimos semestre somente na universidade. (...) Simone me mostrou como poderia trabalhar questões raciais dentro da geografia e em conjunto com outras disciplinas, direcionada para

> a classe trabalhadora. (...) Sem o PIBID, eu não teria vivenciado experiências que foram fundamentais para eu me tornar um professor negro que trabalha com filhos de trabalhadores que, em sua maioria, são negros. A vivência na escola Guilherme Briggs foi ímpar(...). Conhecer os estudantes, saber de onde vem e trazer o conteúdo para a realidade dele, mas ao mesmo tempo o retirando de sua zona de conforto, gera conflitos e se observa o preconceito, mas na aula seguinte a gente observa as mudanças. A aula de cosmovisões eu levei como aprendizado para a vida e um exercício para abordar diversas temáticas polêmicas sem medo. O PIBID faz parte da minha história e graças a ele e todas as pessoas que encontrei através dele, me tornaram o professor que sou hoje" (Daniel, homem negro professor da rede pública de ensino, ex-bolsista PIBID no CEBGUIB).
>
> "A residência pedagógica foi importante para minha formação como educadora de Geografia pela oportunidade de acompanhar ao longo de mais de 1 ano como funciona a escola pública, seu espaço, seu cotidiano, seus conflitos e potências. Mas de longe, o meu maior ganho foi com as participações em aulas e atividades junto à Simone. Como mulher negra periférica, a identificação com a Simone foi importante para aprender muito além dos conteúdos, mas observava e aprendia como fazer em sala, como se portar perante adversidades, como construir atividades que pretendem romper com normalização de um ensino de Geografia eurocentrado (...). Meu interesse por estudar e ensinar relações étnico-raciais veio por uma identificação com a temática mas também por essa lacuna nos estudos geográficos. Observando minha trajetória como professora em formação, os projetos e programas em que participei foram oportunidades importantes pois com a bolsas recebidas conseguia me manter na faculdade, porém, o maior ganho para mim foi que ao longo da graduação trabalhei junto a mulheres negras que me inspiravam humana e profissionalmente (Bruna, ex- bolsista da Residência pedagógica no IEPIC, professora de geografia da rede municipal de Magé).

Nossos grifos ressaltam a importância da política pública com bolsa que garante a permanência e o engajamento do estudante na universidade. Outro ponto a ser ressaltado é sobre o contato direto com a educação pública, ou seja, a vivência no chão da escola foi crucial para suas formações e iniciativas docentes. A referência de ser uma professora negra como supervisora também aparece nos relatos dos ex-bolsistas como um elemento marcante em suas trajetórias.

Os relatos de estudantes e ex-estudante também carregam grande compreensão da importância de termos focado nosso ensino de geografia no combate ao racismo e da necessidade de avançarmos cada vez mais.

> "Para mim é [e foi] importante estudar África na escola porque tem muito a ver com relações de poder num nível social e econômico. Não esconder a história tanto pra jovens pretos (quanto pra os brancos também) é mostrar que ele não é um corpo sem história solto no mundo. Um corpo sem passado, com presente confuso e com o futuro pendurado. Para mim foi importante para minha formação enquanto cidadão preto nascido no Brasil" (Jorge, ex-estudante do CEGUIB, atual estudante do curso de Direito).
>
> "Infelizmente nossa sociedade ainda tenta apagar nossa história, mas não podemos nos deixar vencer. Como professora preta, na escola pública não é diferente, quando chegamos quase sempre tem professores antigos na "casa" que não querem se abrir para o novo e muitos nem se dão ao trabalho de aprender e até mesmo cumprir a lei. Quando o assunto é data comemorativa, é um show, mas quando falamos em trabalhar a história Africana e Indígena, poucos fazem e alguns quando levam estes conteúdos para a sala de aula, infelizmente, leva de uma maneira estereotipada, por não ter uma formação específica no assunto. [...] já passou da hora de ajustarmos o nosso plano didático, ter uma formação didática no assunto para saber como aplicar uma prática pedagógica afrocentrada na

> educação infantil e no fundamental" (Mariana, ex-estudante do IEPIC (2019), professora da educação infantil no município de São Gonçalo e estudante de Pedagogia).

Os relatos trazidos acima anunciam as negritudes que emergiram ao longo dos anos letivos e tomada de consciência racial necessária, desde a escola básica até a vida acadêmica e profissional, para o reposicionamento do povo negro. Nos revelam também que os trabalhos realizados no chão da escola pública produzem conhecimento e (trans)formam identidades justamente por atender à pluralidade da sociedade em que vivemos.

Circularidade e considerações para refletirmos

Embora a Lei 10.639/03 já tenha vinte anos, as ações que desenvolvemos ainda são pontuais. Expomos aqui estratégias de ação capazes de produzir deslocamento, movimento e reflexões acerca das relações que nós, enquanto profissionais envolvidos com as práticas antirracistas, estabelecemos com a docência.

A reflexão de Paulo Freire (1985) sobre a leitura de mundo preceder a leitura da palavra cabe aqui para compreendermos que a leitura de mundo de cada um interfere na produção de sentido relacionada com o momento e a situação vivida, ou seja, o ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de cada sujeito. Assim, a leitura de mundo está relacionada com a leitura de imagens, cores, hábitos, pessoas, e as representações cartográficas podem ser instrumento pedagógico de reconhecimento do cotidiano vivido pela comunidade escolar e reconhecimento de sua posição no mundo.

A intenção aqui foi de reunir formas de ler e interpretar a diversidade do continente africano, (d)a diáspora e as territorialidades negras no espaço urbano como conteúdos que podem ser revisados em sala de aula através da literatura, do audiovisual, da cartografia e das aulas externas. Desnaturalizamos a imposição de conteúdos pouco práticos e desinteressante em aulas contínuas e contíguas cujo cerne foi o letramento racial dos estudantes negros e negras. Apesar das problemáticas ainda presentes no modelo universalista de educação que vem sendo reproduzido em nossa sociedade, é necessário promover leitura multiescalar e transdisciplinar do currículo e das relações no ambiente escolar.

O ensino de geografia por investigação nos possibilita avançar, sobretudo na perspectiva racial, construindo e propondo atividades relevantes para o debate crescente no cenário educacional brasileiro. O diálogo entre os movimentos sociais, a academia e a educação básica indica que estamos

no caminho certo, construindo o processo de consciência racial, tecendo, no presente, o futuro, pois entendemos também que a escola é o lugar da formação de professores, cujo objetivo é modificar as experiências coletivas em conhecimento profissional.

Ademais, entendemos os programas de iniciação à docência como um lugar para pensar num processo pedagógico cuja ênfase seja alterar o olhar corriqueiro sobre as questões educacionais, incluindo novas dimensões de formação de docentes no processo de planejamento das aulas que incorpore as diversidades - sabendo que a realidade não é um dado imutável e fixo - atrelando estudantes à gestão do próprio ensino, do trabalho realizado, das singularidades presentes em cada situação e ampliando a possibilidade do exercício de outras formas de aprendizado onde a multiplicidade esteja em jogo.

Referências

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única.* São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

ALENTEJANO, P. R. R; ROCHA-LEÃO O. M. *Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os Geógrafos ou um instrumento banalizado?* Boletim Paulista de Geografia, nº 84, p. 51-67, São Paulo, 2006.

Ani, M. Yurugu. *An african – centered critique of european cultural thought and behavior. Traduzido por Esta hora real.* Disponível em: https://estahorareall.wordpress.com/2015/08/07/dr-marimba-ani-yurugu-uma-criticaafricanocentrada-do-pensamento-e-comportamento-cultural-europeu/. Africa World Press. Acesso em 12/07/2023. Indianópolis, 1994.

ANJOS, R. S. *A geografia do Brasil africano, o Congo e a Bélgica – uma aproximação.* Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território, V.1, N.3. p. 1:24 ISSN: 2177-4366, 2010.

ASANTE, M. K. *Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar*. InEn: E. L. NASCIMENTO, E. L. (Org.)., Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 92-110.

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

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Historia e Cultura afro-brasileira e Africana*. Parecer CNE /CP 3 / 2004, de 10 de março de 2004.

CAMPOS, A*. Do quilombo à favela: a produção do "espaço criminalizado" no Rio de Janeiro Rio de Janeiro*: Bertrand Brasil, 2005, 208p.

CÉSARIE, A. *O discurso sobre a negritude*. Aimé Césarie; Carlos Moore (organização) – Belo Horizonte: Nandyala, 2010.p.120.

De Luca, M. C. F. *O curso normal em nível médio como espaço de formação do professor: processos de construção da identidade docente e experiências formativas.* Niterói, 2019. 138 f.: il. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

Diop, C. A. *The african origin of civilization: Mith or Reality*? Westport: Lawrence Hill, 1974.

EVARISTO, C. *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita.* In: Alexandre, Marcos A. (org.) Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 16-21, 2007.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas.* Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983.296p.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

GONZALEZ, L. *Primavera para as rodas negras – Lélia Gonzalez em primeira pessoa.* Coletânea organizada e editada pela UCPA – União dos Coletivos Pan-Africanistas. Diáspora Africana. São Paulo, 2018.

GOMES. N. L. *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação.* Nilma Lino Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo*. Edição Popular. Coleção Sinal Aberto. São Paulo: Editora Ática, 1960. 200p.

LEFEBVRE, H. *A produção do espaço.* Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006.476p.

MAZAMA, A. A afrocentricidade como um paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128.

MORAIS, J. J. P. ensino de geografia por investigação: raciocínio geográfico e espacialidade do fenômeno. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais. Departamento de Geografia, 2022.

Moreira, C.E.; GOMES, F.S. Carlos Soares; C.E.L; Eduardo Faria, J.B. *Cidades negras: africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX*. São Paulo, Alameda, 2006.176p.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. – I. ed. – São Paulo: Perspectivas, 2016. 232p.

_____. *O quilombismo. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 197–218.

NASCIMENTO, M. B. *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição. In: Diáspora Africana*: Editora Filhos da África. 1° edição, 2018.

NASCIMENTO, M. B. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa oficial, 2006. p. 117-125.

_____. Textos e narração de Ori. Transcrição (mimeo). s.l.: s.n, 1989. In: RATTS, Alex (Org.). Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Bea-triz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial, 2006.138p.

NOGUERA, R. *Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado.* Revista África de Africanidades, ano 3, n. 11, novembro, 2010. - ISSN 1983- 2354. Disponível em: www.africaeafricanidades.com/documentos/01112010 02.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2023.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa. Portugal: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2007.p.1-14. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf. Acesso em 13 de abril de 2023.

TRINDADE, A.L. *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na educação. MEC− Valores afro-brasileiros na Educação.* Boletim, v. 22, 2005.p.30-36.

OLIVEIRA, D. A. Possibilidades de leitura do continente africano a partir do ensino de geografia: uma avaliação preliminar dos impactos da Lei 10.639/03. In: BEZERRA, A. C. A. et al (Orgs.). Formação de professores de Geografia: diversidade, práticas e experiências. Niterói: EdUFF, 2015.

SANTOS, R.E.N. *Rediscutindo o ensino de Geografia: temas da Lei 10.639/* Renato Emerson dos Santos – 1 ed. – Rio de Janeiro: CEAP, p.7-34. 2009.

_____. *A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação.* Revista Tamoios - Ano VII. Nº 1, 2011 -p.4-24. ISSN 1980-4490 – Rj.

SANTOS, Y.L. *História da África e do Brasil afrodescendente* -1.ed. – Rio de Janeiro: Pallas,2017. 408p.

SODRÉ, M. *Santugri: histórias de mandinga e capoeiragem*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.210p.