

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Residência Docente

Victor Hugo Alves Rijo

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A LEI 10.639/03:
O Dia da consciência negra como possibilidade pedagógica

Rio de Janeiro
2021



Victor Hugo Alves Rijo

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A LEI 10.639/03:
O Dia da consciência negra como possibilidade pedagógica

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Residência Docente, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Básica.

Orientador Professor Dr. Tiago Nogueira Galinari

Rio de Janeiro
2021

COLÉGIO PEDRO II

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

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

R572 Rijo, Victor Hugo Alves

O ensino de geografia e a lei 10.639/03: o dia da consciência negra como possibilidade pedagógica / Victor Hugo Alves Rijo. - Rio de Janeiro, 2021.

27 f.

Produto Acadêmico Final (Programa de Residência Docente) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Tiago Nogueira Galinari.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. 3. Identidade racial. I. Galinari, Tiago Nogueira. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Victor Hugo Alves Rijo

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A LEI 10.639/03: O Dia da consciência negra como possibilidade pedagógica

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Residência Docente, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Dr. Tiago Nogueira Galinari
Colégio Pedro II

Ms. Victor Hugo Beňák de Abreu
Colégio Pedro II

Dr. Renato Emerson Nascimento dos Santos
IPPUR / UFRJ

Rio de Janeiro
2021

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A LEI 10.639/03:
O Dia da consciência negra como possibilidade pedagógica

Victor Hugo Alves Rijo

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma investigação que reflete como o ensino de Geografia pode contribuir para a aplicação da Lei 10.639/03, utilizando o Dia da Consciência Negra como possibilidade pedagógica. Nesse contexto, elaboramos uma sequência didática, baseada no princípio da transversalidade. Adotamos novos recortes espaço-temporais, utilizando o ensino de Geografia como meio para o ensino e não um fim em si. Em paralelo a isso, aplicamos questionários em uma turma do 3º ano do ensino médio em uma escola da rede privada, localizada no bairro de Vila da Penha, zona norte da cidade do Rio de Janeiro e analisamos seus resultados como nosso objeto de estudo. Os resultados indicam que mesmo nos aproximando de nossa hipótese inicial, algumas limitações surgiram durante a pesquisa indicando a necessidade de investigações futuras. A presente pesquisa aponta para a importância de pautar questões raciais no desenvolvimento do raciocínio espacial de modo a contribuir na luta contra o racismo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Dia da Consciência Negra. Lei 10.639/03.

TEACHING GEOGRAPHY AND LAW 10.639 / 03:
Black Awareness Day as a pedagogical possibility.

Abstract:

The main objective of this paper is to present the results of an investigation that reflects on how teaching Geography can contribute to the application of Law 10.639/03, using as example Black Consciousness Day, as a pedagogical possibility. In this context, we developed a didactic sequence, based on the principle of transversality. We adopted new spatial-temporal clippings, using learning Geography as a means to teaching and not as an end in itself. In parallel to this, we applied questionnaires to a 3rd year high school class in a private school, located in the Vila da Penha neighborhood, north zone of the city of Rio de Janeiro, and analyzed its results as our study object. The results indicate that even though we approached our initial hypothesis, some limitations emerged during the research, indicating the need for future investigations. This research points to the importance of focusing on racial issues in the development of spatial reasoning in order to contribute to the fight against racism.

Keywords: Geography Teaching. Black Consciousness Day. Law 10.639/03.

Introdução

Em linhas gerais, pode-se dizer que o ensino de Geografia tem como objetivo desenvolver o raciocínio espacial nos alunos de modo a contribuir com a construção da cidadania. A análise geográfica da realidade envolve, entre outros fatores, a questão racial, dado que as formas de apropriação do território pelos grupos sociais são reguladas pelo racismo. Portanto, a luta contra o racismo, elemento essencial para a busca da cidadania¹ plena, possui uma dimensão geográfica e o ensino de geografia deve tomar parte dessa discussão para atingir seus objetivos educacionais.

Embora a geografia possua extensa contribuição sobre a temática racial, podendo citar alguns autores trabalhados ao longo da pesquisa, como Trindade (2009), Santos (2009,2011) e Souza (2009), as práticas de ensino de geografia não costumam pautar questões raciais. Este viés na abordagem de ensino significa o não cumprimento da Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de cultura e história afro-brasileira².

É dentro desse contexto que o artigo se insere. Buscamos responder a seguinte pergunta, como o ensino de Geografia pode contribuir para a aplicação da Lei 10.639/03, utilizando o Dia da Consciência Negra como possibilidade pedagógica? A escolha deste recorte dentro do tema se deu pela importância da data, que ano a ano parece ganhar mais espaço no calendário escolar a partir da organização dos professores nas escolas.

Para atingir os objetivos, aplicamos uma sequência didática com três aulas baseadas nesse tema, voltadas para uma turma da 3ª série do Ensino Médio, articulando conceitos e saberes da Geografia em sua produção. Além disso, utilizamos também questionários na pesquisa, a fim de analisar os impactos dessa sequência didática, sendo esse, nosso objeto de pesquisa.

No primeiro tópico, discutimos sobre as leis 10.639/03 e 12.519/11³, pensando sua inserção no ensino de Geografia em conformidade com o princípio da transversalidade. Posteriormente, no segundo item, apresentamos a aplicação da sequência didática, elaborada a partir de conteúdos inspirados nessas leis e com base em Cavalcanti (2010) e Santos (2009), utilizamos recortes espaço-temporais que se afastam de abordagens tradicionais. Em seguida, analisamos os resultados dos questionários aplicados aos alunos da 3ª série do Ensino Médio para confrontar nossa pergunta inicial. E, por fim, apresentamos as conclusões, assim como nossa posição em relação às imprecisões, avanços e limitações dessa pesquisa.

A Lei 10.639/03 e o Ensino de Geografia: transversalidade como referência, questões escolares como empecilhos.

Uma discussão central em nosso estudo é a Lei 10.639/03 que aponta para a obrigatoriedade do ensino de histórias, culturas afro-brasileiras e africanas no currículo da Educação Básica. Essa designação tem sido mantida como um marco simbólico, após ter sido substituída pela Lei 11.645/08 que, em 2008, além de manter o conteúdo do texto, incluiu a perspectiva histórica e cultural indígena em todas as escolas públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Para Santos (2009), o objetivo central da lei consiste no

¹ Entendemos cidadania amparados por Souza (s.d, p.511) que a define como um conjunto de direitos civis, políticos e sociais que devemos conquistar para convivemos em sociedade.

² Julgamos necessário reforçar que, mesmo perante a ausência de citações diretas ao ensino de Geografia na lei, é possível atribuímos articulações com a Geografia Escolar. Para Santos (2011), os conteúdos apontados pela Lei objetiva intervir na formação das visões de mundo, vivenciadas no ensino escolar, não sendo possível alcançar essa função sem articulação total dos conteúdos escolares.

³ O Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, foi instituído oficialmente pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011 e em nossa pesquisa, utilizaremos a lei como sinônimo da data simbólica.

reposicionamento do negro e das relações raciais no mundo da educação, promovendo a inserção e revisão de conteúdos, práticas, posturas pedagógicas, conceitos e paradigmas.

Por mais que a lei que instituiu o “Dia da Consciência Negra” tenha sido oficializada somente em 2011⁴ - oito anos após a promulgação da lei 10.639/03 - é importante ressaltar que a sugestão de um dia nacional voltado à celebração da comunidade negra e sua contribuição à formação espacial brasileira já era proposto pelo Movimento Negro desde seus primórdios e agora, as utilizamos enquanto instrumentos legais e temáticos ao ensino de Geografia, somando forças na inclusão da temática racial, por meio da transversalidade⁵.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem transversalidade como a possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real e de sua transformação (BRASIL, 1998, p. 30). Por sua vez, Cavalcanti (2013) defende que o ensino de Geografia tem como tarefa escolar a formação do pensamento espacial, compreendendo a dimensão espacial como uma determinação da realidade objetivamente considerada. Dessa maneira, compreendemos que as leis 10.639/03 e 12.519/11 constituem, na transversalidade, um campo fértil cujas temáticas e conteúdos se articulam e se potencializam. E assim, nesse contexto, apresentamos a pesquisa realizada.

Aspectos Metodológicos

Realizamos a sequência didática em uma escola da rede particular, localizada no bairro de Vila da Penha, Zona Norte do Rio de Janeiro, entre os dias 20 e 22 de Novembro de 2019. Em um primeiro momento, nossa vontade era contemplar toda a comunidade escolar, contudo, a direção considerou o assunto polêmico, passível de ser mal compreendido pelos responsáveis, podendo acarretar diversos problemas para a escola. Assim, nosso recorte foi obrigatoriamente condicionado apenas aos alunos da 3ª série do Ensino Médio, utilizando a idade e a maturidade da turma – pelo fato de serem os mais velhos da escola - como suposto argumento de justificativa.

Tais tensões, decorrente da tentativa de aplicação da Lei 10.639/03 é entendida por Trindade (2009, p.20) como consequência de uma repressão social já consolidada. Dentre as questões levantadas pela autora, destacamos a dependência da ação pessoal dos educadores na implementação da lei ou mesmo na abordagem da temática das relações étnico-raciais, no cotidiano das escolas. Santos (2011) por sua vez, define tais dificuldades como fatores reguladores. Em seu estudo, o autor investiga o processo de aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas, destacando as dificuldades e restrições encontradas pelos educadores, definindo-o enquanto conjunto de ações que estes professores sofriam ao tentarem aplicar a referida lei em suas práticas de ensino.

É válido lembrar que a lógica conteudista prevalecente na maioria das escolas, as quais priorizam a transmissão antidialógica dos conteúdos sob uma delimitação inflexível de tempo, impossibilitou que organizássemos um evento que incluísse os professores das outras disciplinas, pois atrapalharia o programa do ano letivo da escola. Dessa forma, mesmo com a imposição do recorte ao terceiro ano do ensino médio, a direção concordou em realizar a proposta sugerida por nós de “aulas geográficas sobre Dia da Consciência Negra”, ao argumentarmos o quanto seria interessante para a escola proporcionar aos seus alunos uma atividade extracurricular sem arcar com isso.

O Dia da Consciência Negra, no ano de 2019, estava marcado para uma quarta-feira. Contudo, a oferta de tempos vagos nos dias seguintes - conseguimos tempos ociosos na

⁴ Consolidou-se como lei 12.519/11

⁵ Utilizamos a perspectiva de Moreno (In BUSQUETS *et al.*2000), compreendendo a disciplina Geografia não como fim em si mesmo, mas como meio para o ensino.

quinta e sexta-feira – permitiu a realização de três aulas, formando assim uma sequência didática alinhada à seguinte definição:

(...) procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p.39).

Sob o pensamento apresentado no parágrafo anterior, defendemos que adaptações são possíveis. Por mais que tenhamos utilizado uma sequência didática, uma aula isolada também atenderia aos propósitos de nossa investigação. Afinal, cada educador encontrará uma realidade diferente em seu ambiente escolar. Nosso propósito não estava em apontar as dificuldades já existentes e sabidas pela maioria desses profissionais, mas sim, motivar caminhos que os desviassem dos chamados “fatores reguladores”, nesse desafio em discutir a questão racial na educação.

Em vista disso, recorreremos a Libâneo (1994, p.241) ao demonstrar que a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino. Para o autor, é na aula que organizamos ou criamos as situações docentes, isto é, as condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas capacidades cognoscitivas. Portanto, defendemos que mesmo que o educador tenha disponível apenas uma aula para trabalhar esses temas, ainda assim, consideramos tal iniciativa como um avanço por inserir a temática racial no ensino de Geografia, quando alinhada a desconstrução e não a reprodução do racismo.

Aplicação da Sequência didática

Nos parágrafos seguintes, apresentamos a sequência didática através dos respectivos planos de aula, os quais são definidos por Libâneo (1994) como um detalhamento sistematizado para uma situação didática real. Em nossa atividade pedagógica, recorreremos respectivamente às orientações de Shulman (2005b) e Cavalcanti (2010), voltadas para o saber docente e o ensino de Geografia na construção de nossa sequência didática.

Para Shulman (2005b), o saber docente se fundamenta a partir de alguns pressupostos, tais como:

- a) O conhecimento do conteúdo a ser ensinado, ou seja, o domínio da disciplina pelo professor;
- b) O conhecimento pedagógico geral, relacionado ao domínio que transpassa o ensino de Geografia, como por exemplo, estratégias pedagógicas voltadas à organização da aula;
- c) O conhecimento do currículo, ou seja, compreender sobre os programas e organização curricular.
- d) O conhecimento pedagógico do conteúdo⁶, constituindo como um saber próprio, produto da soma das questões anteriores “a” e “b”.
- e) O conhecimento dos alunos e de suas características, pautando-se na realidade socioespacial para construção da aula;
- f) O conhecimento dos contextos educativos, sendo eles institucionais e/ou informais;
- g) E por fim, o conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filósofos e históricos.

⁶ Segundo Lopes e Pontuschka (2015) a tradução direta do conceito em inglês “Pedagogical Content Knowledge”, também pode ser entendida como “conhecimento didático do conteúdo”, “conhecimento dos conteúdos pedagogizados” e “conhecimento pedagógico das matérias de ensino”.

Inspirados pelas orientações de Shulman (2005b) sobre a construção pedagógica dos conteúdos recorremos a Cavalcanti (2010) para traçarmos diretrizes voltadas ao ensino de Geografia, atentando-nos, por exemplo:

- a) No uso do conceito de lugar como referência no tratamento dos conteúdos geográficos, possibilitando maior identificação dos alunos com o conteúdo;
- b) Na multiescalaridade no tratamento dos fenômenos geográficos no ensino que consiste na articulação dialética entre as escalas locais e globais na construção de raciocínios espaciais;
- c) Na instrumentalização de conceitos geográficos, utilizando-os durante o processo de ensino;
- d) No desenvolvimento da capacidade de leitura e mapeamento da realidade pela linguagem gráfica e cartográfica, através da utilização de mapas enquanto instrumentos de ensino e não apenas ilustrações sobre o conteúdo;
- e) No desenvolvimento da habilidade de lidar com linguagens “alternativas” na análise geográfica, compreendendo tais linguagens além dos gêneros didáticos tradicionais.

Tudo isso somado às orientações de Santos (2009), que defende a desconstrução de narrativas que fortaleçam o eurocentramento⁷ do currículo do ensino de Geografia por meio da revisão conceitual - ou mesmo inserção - de conteúdos.

Diante disso, elaboramos nossa sequência didática, mediante as orientações supracitadas. Como método de seleção dos temas que seriam abordados na sequência didática, analisamos os conteúdos escolares geográficos que possuíam relações com a temática afro-brasileira e africana. Identificamos algumas inconsistências no padrão de abordagens acerca do continente africano, sobre a escravidão racial no Brasil, e as formas de resistências espaciais e seus desdobramentos e influência nos demais conteúdos. Como por exemplo, a carência de informações sobre o continente africano para além de mazelas sociais, a ideia de “auto-escravidão”⁸ do negro ainda presente no imaginário popular e a insuficiência de discussões que ressaltam os movimentos de resistências territoriais, junto à necessidade de discutir sobre as consequências espaciais da escravidão racial no Brasil.

Dessa amalgama de orientação teórica, chegamos aos seguintes temas de nossa sequência didática:

- a) “A Geografia dos Impérios Africanos”;
- b) “O negro escravizou o próprio negro?” uma leitura espacial sobre a escravidão racial no Brasil;
- c) “Do quilombo às favelas⁹: a organização espacial como resistência”.

Por meio dessas temáticas, apresentamos os respectivos planos de aula, e então, discutimos sobre os resultados dos questionários aplicados após a intervenção pedagógica, buscando indícios que nos permitiram responder se o ensino de Geografia pode contribuir para a aplicação da Lei 10.639/03, tornando o Dia da Consciência Negra enquanto possibilidade pedagógica.

A) Plano da primeira aula: A Geografia dos Impérios Africanos.

⁷ Segundo Santos (2009, p.114) o eurocentramento espaço-temporal do mundo, caracteriza o pensamento ocidental em sua concepção linear do tempo e da história, transformando existências simultâneas em sucessivas e diferenças, em assimetrias temporais, permitindo aos países centrais classificar o que é *atrasado* ou *avançando*, hierarquizando lugares, regiões, países e etc.

⁸ Percebemos que o mito da democracia racial popularizou a negação do racismo no Brasil, justificado pela relação harmônica entre as raças, porém, quando aceito, o negro é responsabilizado por sua existência.

⁹ Tema inspirado na obra “Do Quilombo às Favelas” do professor Andreilino Campos.

Objetivo Geral: Construir uma visão/leitura espacial de mundo com os alunos sobre o continente africano, visando à desconstrução de estereótipos geográficos e reconhecendo a complexidade do continente para além de uma perspectiva eurocêntrica.

Objetivos específicos:

1) Explicar a diferença entre representação e representatividade a partir de imagens selecionadas, discutindo seus desdobramentos e consequências na sociedade;

2) Elucidar sobre a existência dos impérios africanos, suas territorialidades, regionalizações e paisagens, discutindo as complexidades territoriais no continente africano e suas relações de poder através das fronteiras.

Tempo de aula previsto: dois tempos de 40 minutos. (distribuídos em 30 minutos para a introdução, 30 minutos para o desenvolvimento e 20 minutos para a discussões finais).

Recursos didáticos: projetor e lousa.

Desenvolvimento metodológico: Inicialmente apresentamos algumas imagens com a intenção de transmitir sensações aos alunos e em seguida discuti-las. Primeiro mostramos o *negro*, a partir de referências negativas¹⁰, associadas ao período de escravidão racial (Figura 1). E, em seguida, imagens que enalteciam a figura do negro (figura 2), colocando-o em status de poder. Para então, indagá-los sobre quais imagens eram mais usuais na representação do *negro* no ambiente escolar, diferenciando-as das imagens que trazem maior representatividade, ao passo que explicávamos e distinguíamos os conceitos. Assim, transferimos e articulamos essa reflexão ao espaço africano, ressaltando suas representações mais comuns que se alinham as primeiras imagens (figura 1) e, buscando com a aula, apresentar novos referenciais ao ensino de Geografia, que se aproximem das segundas imagens. (figura 2).



Figura 1: Imagens usadas como exemplo de referenciais negativos / Negra vendendo folha de bananeira (esquerda); Execução de punição por flagelo. **Fonte:** DEBRET (1954).

¹⁰ É importante ressaltar que não consideramos o retrato de um passado escravocrata por si só negativo, contudo, sua apresentação desassociada de uma devida contextualização incide o fortalecimento de estereótipos – estes sim negativos – à população negra. Como por exemplo, na figura 1 (direita) temos a presença de um Pelourinho, objeto espacial utilizado para castigar corpos negros no período colonial, geralmente localizado em lugares públicos para que pudessem ser vistos por toda a população escravizada. Evidenciando uma estrutura de poder amenizada pela obra ao passo que destaca um corpo negro reproduzindo as lógicas de uso do espaço.



Figura 2: Imagens utilizadas como exemplo de representatividade / Rainha Amina (esquerda); Rei Mansa Musa. **Fonte:** KOUTONIN (2014)

No momento em que apresentamos o continente africano, seus principais impérios e territorialidades, buscamos mostrar o contexto socioespacial desse período, anterior ao século XVI, século esse, convencionalmente associado à expansão colonialista dos países europeus –“As Grandes Navegações”- recorrentemente utilizado para iniciar as abordagens no ensino de Geografia, evidenciando o predomínio eurocêntrico na disciplina.

Recorremos à linguagem cartográfica como instrumento de ensino, trabalhando os três níveis defendidos por Simielli (1999), sendo eles: o princípio da localização, compreendendo a lógica da distribuição espacial dos fenômenos. Como por exemplo, as relações de poder implícitas na sobreposição de impérios, mostrando níveis hierárquicos entre as regiões e a presença islâmica no Califado Fatímida e cristã na Etiópia.

Na sequência, trabalhamos com o princípio da correlação, permitindo a combinação e análise de dois ou mais mapas e, assim, provocamos os alunos a pesquisarem mapas físicos do continente africano, identificando a influência dos rios na concentração dos reinos e o vazio demográfico na região desértica do Saara. E por fim, o princípio de síntese que permite analisar, correlacionar e sintetizar todas as informações, as quais trabalhamos as possibilidades de tensões, disputas e conflitos entre os territórios e regiões, evidenciando a complexidade das relações espaciais no continente.



Figura 3: Mapa dos reinos africanos **Fonte:** SCARAMAL (2015)

Em seguida, refletimos sobre um texto intitulado “100 cidades africanas destruídas pelos europeus¹¹”, contendo citações e excertos do livro *When We Ruled*¹² de Robin Walker e PD Lawton (2014). O texto nos mostra que a origem da associação estereotipada da África como um grande “continente tribal”, explica-se, em parte, pela própria destruição de suas cidades concomitantemente à ideia de “civilização” imposta pelos Europeus, enquanto sinônimo de progresso e modernidade, antagonista ao “primitivo” e “arcaico” sempre associado às organizações territoriais “tribais”.

Mostramos que a cidade de Timbuktu (figura 4) era um dos lugares mais ricos no século XIV. Discorremos sobre sua rede de produção em escala mundial de sal e ouro, a existência de bibliotecas que incluíam: matemática, medicina, poesia, direito e astronomia, assim como a chegada às Américas em 1311 e sua população cinco vezes maior que a de Londres Medieval. Para então, utilizarmos paisagens contemporâneas de algumas cidades, permitindo que os alunos percebessem os impactos da colonização europeia no espaço geográfico em África. (figura 5)

¹¹ Disponível em: <https://cutt.ly/bk58fnc> (acessado em: 11/11/2020)

¹² Tradução: Quando nós governamos



Figura 4: Imagens utilizadas na representação de cidades africanas / Cidade de Timbuktu no Mali no século XIX (esquerda); representação da cidade de Loango no século XVII (atual Congo/Angola) baseada em descrições. **Fonte:** KOUTONIN (2014)



Figura 5: Imagens utilizadas para apresentar cidades africanas atualmente/ Império de Gana, (esquerda); Tradicional mercado em frente à mesquita de Djenné no Mali. **Fonte:** KOUTONIN (2014)

Os efeitos da colonização também podem ser percebidos no espaço através das fronteiras. Portanto, finalizamos a aula utilizando um mapa da divisão étnica do continente (figura 6, esquerda), correlacionando-o com um mapa da atual divisão política, revelando as relações de poder através do tempo e do espaço. Considerando o mapa étnico como uma representação de uma África pré-colonial, diferenciamos o padrão de fronteiras entre os mapas apontando suas principais mudanças.

Além disso, utilizamos Döpcke (1999), na desconstrução de imaginários populares sobre a submissão dos povos africanos à imposição de suas fronteiras, a superestimação dada à Conferência de Berlim em sua delimitação e a consideração desses limites como principal causa dos conflitos territoriais no continente.

Segundo o autor, a delimitação das fronteiras dos Estados africanos foi influenciada por frentes de contestações. Tais frentes¹³ alcançaram o interior de acordos bilaterais¹⁴ no qual discutiam a delimitação das fronteiras dos novos Estados. Para então, serem consolidados perante o reconhecimento da comunidade internacional, revelando a articulação em diferentes escalas da estrutura de poder em que o continente foi submetido.

Na prática, as fronteiras não representavam barreiras significantes às atividades cotidianas e os novos Estados não possuíam recursos necessários para regularizar os fluxos migratórios, principalmente das populações fronteiriças, portanto, associá-las como causa dos conflitos étnicos no continente é desconsiderar a coexistência pacífica de diversas etnias africanas pré-coloniais e suas suscetíveis politizações por forças externas.

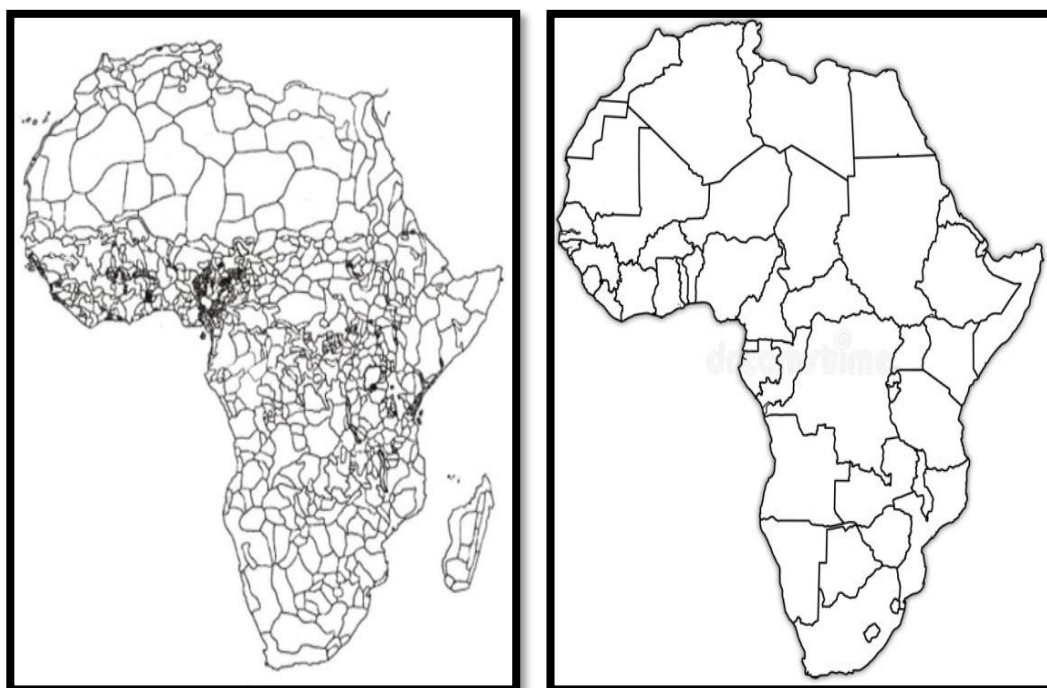


Figura 6: Transformações das fronteiras africanas / Mapa étnico africano (esquerda); Mapa político africano. **Fonte:** GILMAN (2011)

B) Plano da segunda aula: “O negro escravizou o próprio negro?”, uma leitura espacial sobre a escravização racial no Brasil.

Objetivo Geral: Explicar o fenômeno da escravidão racial, suas origens e dinâmicas espaciais, visando à desconstrução de estereótipos geográficos que culpabilizam o negro pelo processo de sua escravização.

Objetivos específicos:

- 1) Problematizar a ideia de “autoescravidão”, propagada pelo senso comum;
- 2) Apresentar o conceito de escravidão racial e distingui-lo de outros modelos de escravidão/servidão e analisar o fluxo de escravização entre o Brasil e o continente Africano.

Tempo de aula: dois tempos de 40 minutos. (Distribuídos em 25 minutos para a introdução – retomando pontos importantes da aula anterior-, 25 minutos para o desenvolvimento e 30 minutos atividade final).

Recursos didáticos: projetor e lousa.

¹³ Desenvolvidas, por exemplo, pelos nacionalistas, que defendiam interesses das populações locais bem como os pan-africanistas, considerados pensadores e militantes anticoloniais da África.

¹⁴ Intensificados após a construção do mito que a partilha da África foi realizada na Conferência de Berlim.

Desenvolvimento metodológico: Iniciamos a aula apresentando o vídeo “Escravidão” (3:06) do canal Porta dos Fundos, que ironiza o discurso sobre a ideia de “autoescravidão” dos povos africanos - ainda presente no imaginário popular. Nele, o encontro entre um português e um grupo de africanos que buscavam convencê-lo de serem levados escravizados voluntariamente, mostra a fragilidade desse discurso da escravidão autoinfligida pelos africanos, com bastante humor e ironia. Na sequência, provocamos os alunos a pensarem se o ensino de Geografia poderia contribuir na desconstrução desses imaginários? A partir dessa pergunta, desenvolvemos nossa aula.



Figura 7: Cena do vídeo *Escravidão* / **Fonte:** Porta dos Fundos (2018)

Após retomar os principais pontos da aula anterior, explicamos sobre a escravidão racial¹⁵ e sua especificidade no uso do fenótipo¹⁶ como critério de escravização. Em seguida, analisamos mapas que exibiam a expansão do tráfico negreiro na África e no Brasil. Como é possível observar no mapa, é notória a expressiva quantidade de estados africanos incorporados à lógica escravocrata junto ao crescimento de estados brasileiros que os recebiam na transição do século XVI ao XVII (figura 8).

Também mostramos que o advento do Ciclo do ouro no Brasil culminou na incorporação de territórios africanos oriundos da Costa do ouro¹⁷ na rota da escravidão, pois na região dominava-se a técnica de extração do metal. Evidenciando que o processo de escravização influenciou e foi influenciado pelo contexto socioespacial do Brasil.

¹⁵ Na perspectiva de Moore (2010)

¹⁶ Costuma ser definido como o conjunto de características observáveis de um organismo, incluindo as características morfológicas e fisiológicas de um indivíduo. Disponível em: <https://cutt.ly/ojHCR4V> (acesso em: 20/11/2020)

¹⁷ Localizado a oeste do Golfo da Guiné, atual Gana.

C) Plano da terceira aula: do quilombo às favelas: a organização espacial como resistência.

Objetivo Geral: Compreender as transmutações, continuidades e distinções das manifestações espaciais de resistência negra no Brasil, utilizando exemplos da cidade do Rio de Janeiro.

Objetivos específicos:

1) Entender o quilombo como um catalizador de segregação espacial no processo de formação do Brasil;

2) Comparar os sentidos de resistência em cada organização espacial utilizada e perceber as influências de questões étnico-raciais na realidade espacial cotidiana.

Tempo de aula: dois tempos de 40 minutos. (Distribuídos em 20 minutos para a introdução –incluindo a retrospectiva da aula anterior-, 30 minutos para o desenvolvimento e 30 minutos atividade final.)

Recursos didáticos: projetor e lousa.

Desenvolvimento metodológico: Iniciamos com a reflexão sobre o conceito de Quilombo enquanto territorialidade que expõe as relações de poder no período colonial¹⁸ e, então, por meio do mapa apresentado por Anjos (2005), os alunos puderam observar a localização de Palmares¹⁹, a forte presença de conflitos no nordeste²⁰, além da grande concentração de quilombos nos estados da Bahia e Minas Gerais (figura 10).

E assim, analisaram a espacialidade a partir dos eventos dos séculos XVII ao XIX, segundo consta o recorte temporal do mapa. Como por exemplo: a presença da primeira capital brasileira em Salvador²¹ que elevou a região nordeste como palco das principais atividades políticas do país. E, a transição da capital para o Rio de Janeiro²², associada aos ciclos geoeconômicos do ouro e café no sudeste que estimularam o crescimento populacional da região.

¹⁸ De acordo com Cardoso e Siqueira (1995, p.13), os Quilombos representam uma das maiores expressões de luta organizada no Brasil, em resistência ao sistema colonial-escravista, atuando sobre questões estruturais, em diferentes momentos histórico-culturais do país, sob a inspiração, liderança e orientação político-ideológica de africanos/as escravizados/as e de seus descendentes nascidos no Brasil.

¹⁹ Através do mapa podemos identificar a posição geográfica de Palmares, correspondendo ao maior círculo, equivalente aos principais sítios quilombolas com cerca de vinte mil habitantes, de acordo com a legenda.

²⁰ Destacamos que tanto a localização de Palmares quanto a concentração de revoltas e insurreições aconteceram na região do Nordeste o que evidencia a resistência da população negra desde os primórdios da colonização.

²¹ 1549 – 1763

²² 1763-1960

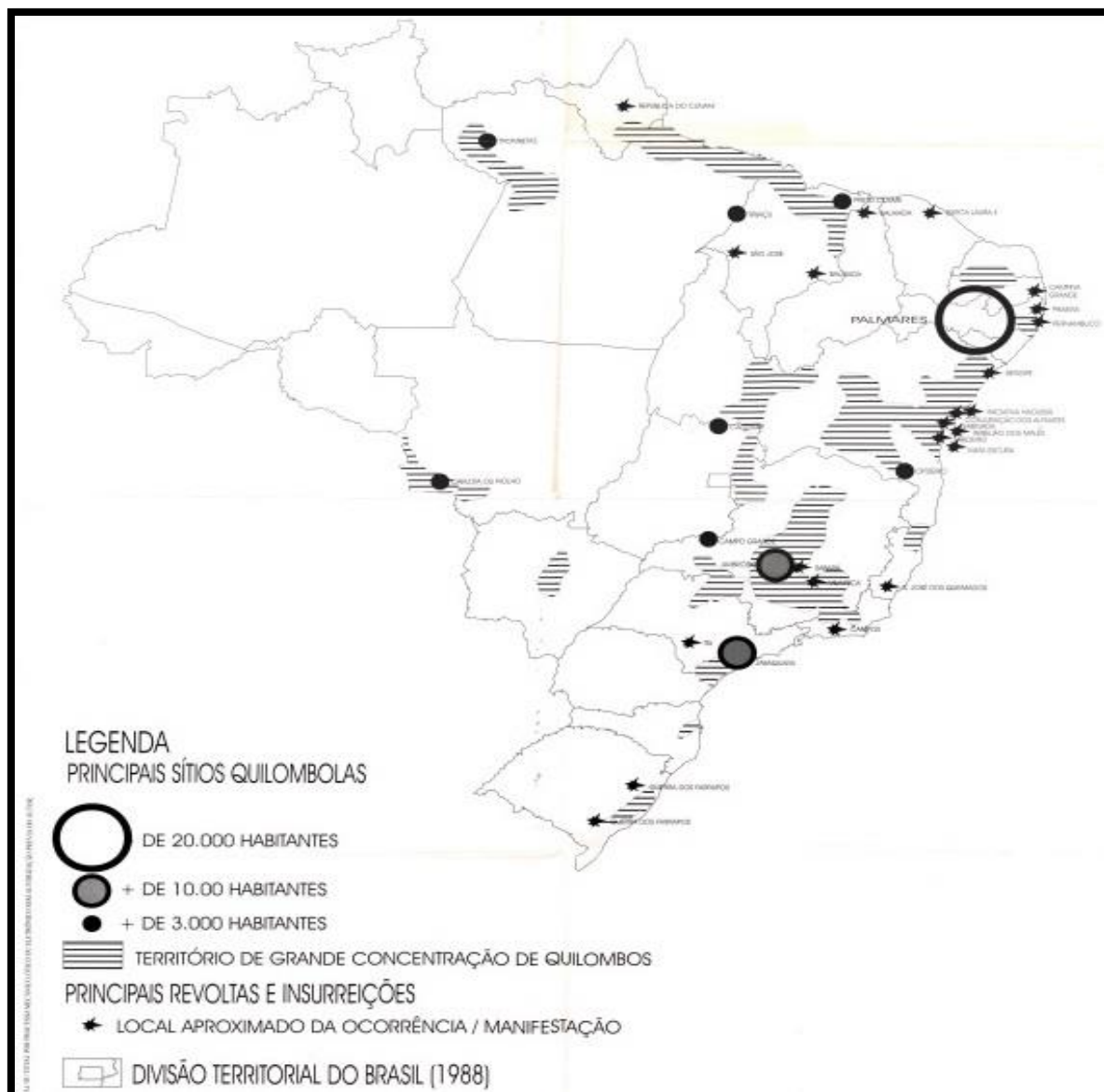


Figura 10: principais sítios quilombolas, pontos de revoltas e concentrações espaciais entre os séculos XVII e XIX / **Fonte:** Anjos (2005)

No segundo momento da aula, recorreremos a Campos (2013) para abordar as influências espaciais dos quilombos no processo de expansão e segregação urbana. No sentido de exemplificarmos esses processos, recorreremos a uma análise espacial sobre o Quilombo dos Palmares, por sua relevância espaço-temporal consolidada e o Complexo da Penha, por ser uma realidade mais próxima – bairro adjacente - dos estudantes. Mostrando que um mesmo fenômeno espacial pode ser percebido em diferentes lugares.

Para o primeiro exemplo, utilizamos o mapa dos limites territoriais do Quilombo de Palmares (figura 11, esquerda), localizando-os no atual mapa de comunidades quilombolas de Alagoas (figura 11, direita). E assim, mostramos que o surgimento de diversas cidades a região se confundem com a permanência de comunidades quilombolas²³. O que indica a influência dos quilombos na expansão urbana do estado em questão.

²³ De acordo com Almeida (2002) a luta pela posse da terra nem sempre esteve presente em todas as comunidades quilombolas, sua identidade constitui-se através de sua relação com o território, sua ancestralidade, cultura, tradições e o uso comum da terra em unidade familiar.

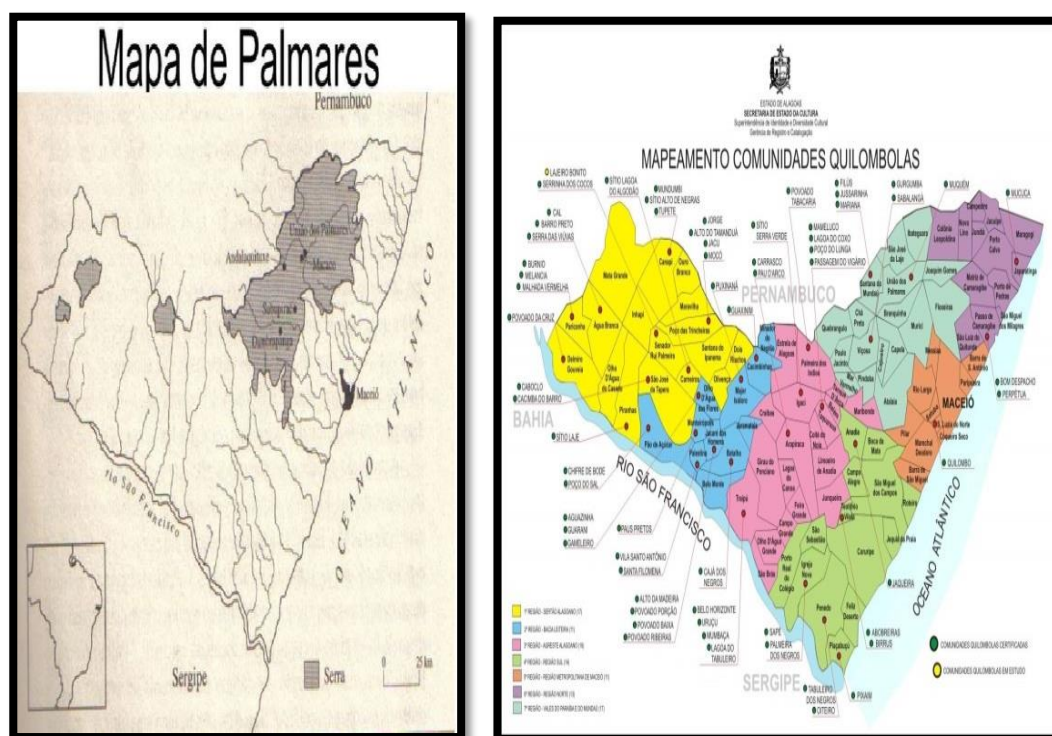


Figura 11: Mapas correlacionados durante a aula / Mapa de Palmares (esquerda); Mapeamento Comunidades Quilombolas. **Fonte:** LACORDAIRE (2011) e ITERAL (2011)

Em seguida, começamos com a leitura do texto “Complexo da Penha: Como tudo começou²⁴” do jornal Voz das Comunidades, instrumento atuante na propagação de histórias, denúncias e fatos cotidianos das principais favelas cariocas desde 2005. Em resumo, a reportagem mostra que o conjunto de favelas do complexo da Penha, antiga Vila Cruzeiro, iniciou-se a partir do século XIX por escravizados foragidos que se refugiavam nas encostas dos morros da Penha. O que formou com o tempo o Quilombo da Penha, no qual mesmo após a abolição, continuou em expansão, diferentemente das demais comunidades que cresceram populacionalmente só a partir da década de sessenta.

E, para ampliar a compreensão sobre a influência do período de escravidão racial na formação socioespacial analisamos o mapa²⁵ de distribuição racial no município do Rio de Janeiro (figura 12). No qual percebemos e associamos a concentração da população negra às áreas mais periféricas da cidade ao utilizar a atual localização do transmutado Quilombo da Penha para analisar seus desdobramentos espaciais.

Para isso, pedimos aos alunos que pesquissassem sobre o IDH²⁶ do bairro da Penha e em seguida sugerimos que comparassem com os dados do bairro do Leblon - por ser um dos metros quadrados mais caros da cidade - ao passo que explicávamos sobre índices demográficos e seus critérios de elaboração. Ao verem que a expectativa de vida²⁷ no bairro

²⁴ Utilizamos a Penha por ser um bairro próximo à localização da escola. Link disponível em: <https://cutt.ly/Ok58rb1> (acessado em 13/11/2020)

²⁵ Trabalhamos os mapas raciais do Hugo Nicolau Barbosa de Gusmão, estudante de Geografia na USP, baseados no CENSO 2010 através da reportagem: “Mapas Mostram a Segregação Racial no Rio de Janeiro”, disponível em: <https://cutt.ly/Nk2NUPA>

²⁶ Índice de Desenvolvimento Humano, uma unidade de medida utilizada para aferir o grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade nos quesitos de educação, saúde e renda.

²⁷ Utilizando os critérios do IDH, temos respectivamente: (1) esperança de vida ao nascer, (2) taxa de alfabetização e (3) renda per capita, com o bairro da Penha apresentando: (1) 69,59 (2) 95,12% e (3) R\$ 373,05. E o bairro do Leblon: (1) 79,47 (2) 99,01% e (3) R\$ 2441,28.

da Penha é de 69 anos e no bairro do Leblon é de 79 anos e que a renda per capita é de R\$ 373,05 e R\$ 2441,28, respectivamente, os estudantes puderam entender como a estrutura racial condicionou a desigualdade socioespacial junto a perpetuação da lógica colonial no espaço geográfico²⁸.



Figura 12: Distribuição racial da cidade do Rio de Janeiro / **Fonte:** GUSMÃO (2015)

Para a realização dessa atividade, selecionamos a zona sul da cidade do Rio de Janeiro como objeto de análise, onde investigamos a origem e o contexto espacial da presença *negra* em uma região predominantemente *branca* (figura 12). Ao visualizarem o mapa, os alunos observaram duas concentrações que se destacaram no mapa em relação às demais por possuírem tom vermelho²⁹. Os alunos pesquisaram e encontraram dois padrões distintos de segregação: a Cruzada São Sebastião³⁰, conjunto popular situado no Leblon e o Morro do Pavão-Pavãozinho e Cantagalo, favelas localizadas em Copacabana e Ipanema, áreas consideradas “nobres” na cidade.

²⁸ Com o intuito de que percebessem como os objetos espaciais em seu entorno – ou a ausência deles – influenciam sua experiência espacial, estimulamos que identificassem equipamentos urbanos que diferenciavam a qualidade de vida nesses bairros. Dentre as respostas tivemos espaços de lazer (praças, lugar para se exercitar e crianças brincarem) e espaços culturais (cinemas, teatro e rodas culturais).

²⁹ Durante a aula, explicamos aos alunos que a população negra se enquadra nas categorias Preta/Parda do IBGE, ressaltando as diferentes tonalidades do tom da pele negra. Para nós a concentração espacial de grupos mais retintos é entendida como um resquício mais preciso do sistema escravagista por manterem a tonalidade de melanina do grupo, mesmo com o forte projeto de branqueamento populacional no Brasil.

³⁰ Segundo Slob (2002, p.55-56) em 29 de setembro de 1955 fundou-se, por iniciativa de dom Helder Câmara, Bispo auxiliar do Rio de Janeiro, a Cruzada São Sebastião, que objetivava solucionar o problema das favelas do Rio de Janeiro, com a construção de um conjunto habitacional de 945 apartamentos no bairro do Leblon.

Em seguida, orientamos que escolhessem uma das opções – conforme a preferência – e pesquisassem seu surgimento, notícias atuais e comparassem às paisagens de ambas. Assim, discutimos os resultados, indicando semelhanças e diferenças, respectivamente. Como por exemplo, a maioria negra, a dificuldade de sobrevivência com o alto custo de vida local, a presença do tráfico de drogas e as vantagens de estarem fisicamente próximos a áreas nobres, mesmo socialmente distantes. Em detrimento do padrão de organização e extensão territorial que possuem.

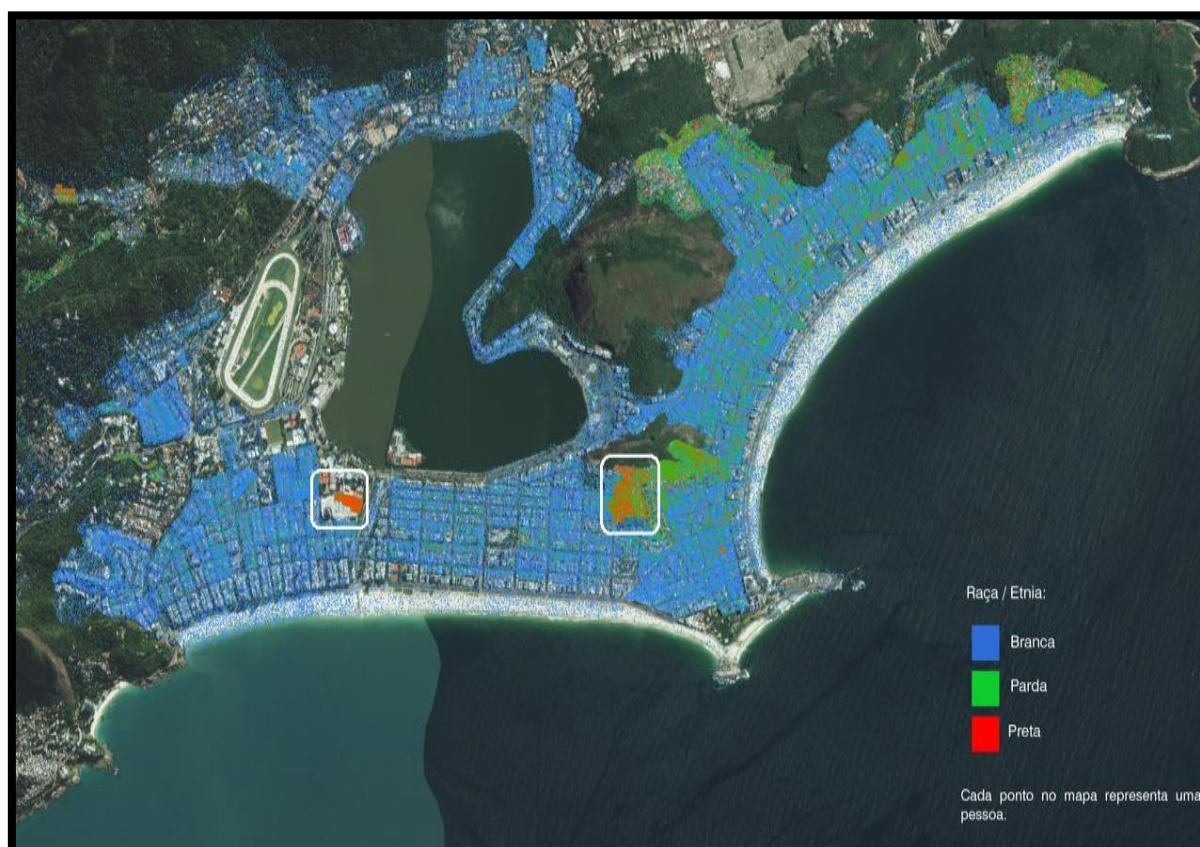


Figura 13: Localização da Cruzada Sebastião (esquerda) e Morro do Pavão-Pavãozinho e Cantagalo / **Fonte:** GUSMÃO (2015)

Análises dos questionários

De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Diante disso, um dos desafios no processo de elaboração de questionário está em proporcionalizar meios para que o aluno tenha liberdade em responder o que quiser, sem represálias.

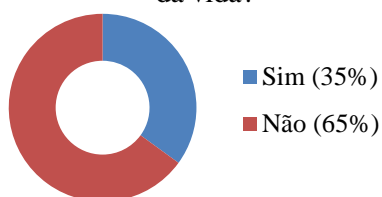
Chagas (2010) adverte que o item mais difícil a ser medido através de um questionário são sentimentos e crenças, visto que atinge o íntimo do respondente. Sendo assim, uma estratégia foi retirar o preenchimento do nome e sugerir que respondessem em letra de forma, para não serem facilmente identificados, garantindo assim o sigilo necessário. Compreendemos que deixar o respondente incógnito, por si só, não faz aflorar os seus sentimentos, afinal, quando se trata de subjetividade é difícil à apreensão através de instrumentos metodológicos na linha de questionários. Contudo, essa foi a maneira mais eficaz que alcançamos nesse momento

Além disso, a ausência dessa informação não impede um bom funcionamento da pesquisa. Antes da distribuição dos questionários, tecemos uma breve apresentação sobre o projeto da pesquisa e os alunos foram convidados a participarem voluntariamente. Também distribuimos termos de consentimento aos alunos de maior idade e para os menores de idade, os termos se estendiam aos responsáveis legais que deveriam ser entregues até a última aula da sequência didática.

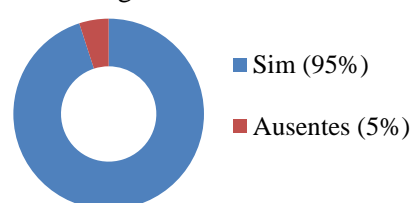
O questionário foi aplicado ao término da sequência didática, para os vinte alunos que entregaram os termos e assistiram todas às aulas. Com oito perguntas ao todo – em formato de múltipla escolha e/ou discursiva – procuramos extrair se os estudantes já participaram de alguma prática pedagógica associada ao Dia/Semana da Consciência Negra, se possuíam ou não referências positivas sobre a população negra, se alguma aula se destacou dentre as demais e quais influências a sequência didática os proporcionou em relação ao tema e consequentemente ao racismo³¹.

Dados dos questionários

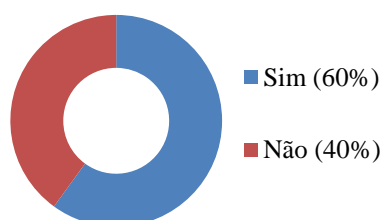
1) Já participou de uma atividade sobre a consciência negra alguma vez da vida?



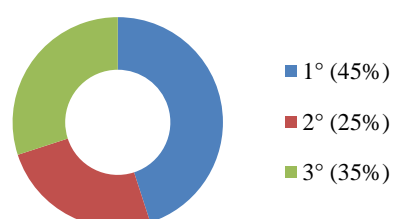
2) Você é favorável a datas que homenageiem símbolos da luta negra no Brasil?



3) Você possuía referências positivas sobre a população negra?

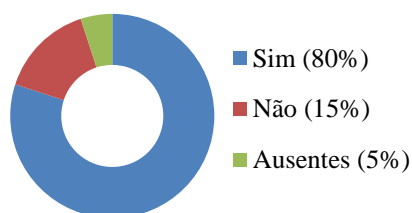


4) Dentre as aulas qual você achou mais interessante?

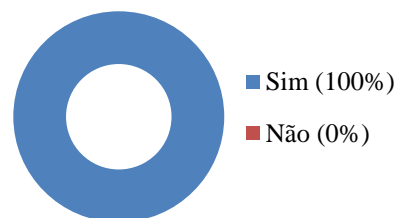


³¹ Também buscamos ser avaliados pelos alunos, através da pergunta: “Como você avalia a intervenção pedagógica que participou?” E obtivemos dezenove respostas ótimas e uma boa dentre as opções: Ótima, Boa, Regular e Fraca.

5) A intervenção pedagógica te fez mudar algum pensamento que você tinha em relação ao tema?



6) Após a intervenção você se sente motivado em lutar contra o racismo?



Inicialmente, buscamos identificar através do questionário experiências relacionadas ao Dia da Consciência Negra e percebemos que grande parte da turma (65%) nunca havia participado de um evento específico à data, mesmo com a maioria sendo favorável (95%), mostrando um campo em potencial a ser explorado no ensino de Geografia.

Da mesma forma, tínhamos uma parcela da turma que não possuía referências positivas sobre a população negra (40%), contudo, indagamos se a intervenção pedagógica promoveu alguma mudança de pensamento e comportamento em relação ao tema. Alcançando respectivamente (80%) e (100%) de respostas positivas, sugerindo um alinhamento com nossa questão inicial³².

Algumas questões conduziam os alunos a um maior esforço reflexivo na elaboração das respostas. Na questão três, por exemplo, indagamos quais seriam – caso tivessem – as referências positivas associadas à população negra e nas respostas, encontramos aspectos culturais, tais como: vestimentas, danças, músicas, religião, figuras simbólicas como Zumbi e Mandela, mas também referências espaciais como os quilombos (Figura 14). Optamos por apresentar as respostas em um tipo de visualização de nuvens de palavras³³ por considerarmos mais dinâmico para o leitor conversar com os resultados³⁴.



Figura 14: Seleção de respostas da questão três. / Fonte: Compilação do autor

³² Que o Dia da Consciência Negra seria um campo de possibilidade pedagógica para aplicação da lei 10.639/03 no ensino de Geografia.

³³ Um tipo de representação visual.

³⁴ Em virtude da grande quantidade de alunos, selecionamos respostas que conseguiam contemplar outras semelhantes. Além disso, com exceção da primeira e última nuvem o tamanho da fonte não corresponde ao seu grau de relevância.

Também analisamos a preferência dos alunos sobre as aulas da sequência didática. Reparamos uma sutil tendência à primeira (45%), sobre os impérios africanos. Acreditamos ser pelo choque de confrontarem uma contra narrativa que desconstrói leituras espaciais eurocêntricas a medida que revela a existência de relações de poder no currículo e no âmbito da Geografia Escolar.

Ao justificarem a escolha, percebemos elementos que indicam a presença de raciocínio espacial em algumas respostas. Com menções a Paisagem, Território e Região, mas também alcançando críticas ao conteúdo dos livros didáticos, ao eurocentrismo e a carência de representatividade referente à população negra e sua resistência (Figura 15).

"Por ver a diferença de como era e como são os impérios atualmente"
"Foi omitido muito conhecimento nos livros"
"Por ver o processo de evolução nos territórios"
"Por mostrar a carência de representatividade dos negros"
"Tirar a monopolização branca de nossas cabeças"
"Por conta das grandes mudanças ocorridas atualmente nas regiões"
"Ver que o povo não se submeteu fácil e nem que foi dado a escravidão, houve resistência"

Figura 15: Seleção de respostas da questão quatro / **Fonte:** Compilação do autor

Quando perguntamos aos alunos qual pensamento em relação ao tema que a sequência didática influenciou, tivemos a presença de respostas com teor geográfico, indicando a presença de instrumentos teóricos da Geografia na percepção da realidade. Também notamos expressivas menções a palavra história com seu sentido associado tanto ao passado quanto à disciplina escolar, evidenciando uma linha tênue na compreensão das fronteiras epistemológicas das disciplinas pela turma, sendo esse um campo em potencial para futuras pesquisas (figura 16).

Ao mesmo tempo, tivemos respostas relacionadas ao entendimento do racismo, através do estudo do espaço, mostrando um forte indício que o ensino de Geografia pode contribuir na aplicação da lei 10.639/03, utilizando o Dia da Consciência Negra como campo de possibilidade pedagógica.

"Sobre as áreas"
"Mudou meu pensamento sobre uma parte da história"
"Que tem muita história que a escola não mostra a deveria mostrar"
"Os impérios africanos, não sabia que eram evoluídos"
"Relação no que é passado nas escolas"
"Os negros foram tão importantes e ricos quanto os brancos citados em livros didáticos"
"Sobre como surgiu à ideia do racismo"

Figura 16: Seleção de respostas da questão cinco / **Fonte:** Compilação do autor

Também indagamos como os alunos se motivariam a lutar contra o racismo e novamente tivemos consideráveis respostas sobre a história dos negros/africanos como forma de enfrentamento social por meio da disputa de narrativas. É importante destacar que, mesmo com a intervenção pedagógica, a ideia de democracia racial e seu discurso de igualdade e passividade permaneceram presentes no imaginário de alguns alunos³⁵ (figura 17).

³⁵ "Respeitando, pois somos iguais".

“Aprendendo mais sobre a história dos negros”
“Respeitando, pois somos iguais”
“Não exatamente como alguns que usam e protestos, mas de uma forma mais ‘calma”
“Expandindo o conhecimento do povo sobre a história africana e afro-brasileira”
“Falando sobre e mostrando a história”
“A mudança vem de cada um, apenas posso tentar mostrar a ‘história como realmente é”
“Levando o debate tido em sala para todos, mostrando a “verdadeira história”.”

Figura 17: Seleção de respostas da questão seis / **Fonte:** Compilação do autor

E como última questão de nosso questionário, pedimos aos alunos que resumissem a sequência didática em uma palavra/frase, buscando assim, sintetizar o pensamento da turma em relação à prática pedagógica. Percebemos dentre a maior parte da turma, respostas que se aproximam da finalidade de nossa proposta, no entanto, a ideia de racismo reverso apareceu³⁶, evidenciando que o racismo consegue prevalecer amparado no senso comum, mesmo com um esforço para a sua desconstrução, (figura 18).

“Erga-se e lute”
“Sociedade feliz é aquela onde há justiça social, sem preconceito racial.”
“Conhecimento”
“Necessária”
“Conflito racial só muda o lado. O preconceito é o mesmo”
“Incrível”
“Nação negligenciada”

Figura 18: Seleção de respostas da ultima questão / **Fonte:** Compilação do autor

Considerações finais

O presente artigo buscou analisar se o Dia da Consciência Negra seria um campo de possibilidade pedagógica para a aplicação da lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de cultura e história afro-brasileira, por meio do ensino de Geografia. Através da realização de uma sequência didática inspirada na temática, empregamos questionários e utilizamos seus resultados como nosso objeto de análise. E assim, com algumas ressalvas, percebemos que conseguimos nos aproximar de nossa questão inicial.

Como dissemos, algumas limitações surgiram durante a pesquisa o que indica a necessidade de investigações futuras para não nos afastarmos de nossa proposta. Como, por exemplo, se o ensino tradicional, baseado na descrição e memorização obteria o mesmo resultado. E entender se o princípio da transversalidade contempla esse formato tradicional ou se é necessário novos recortes espaço-temporais para sua inclusão

Além disso, se considerarmos o grande uso da palavra “história” nas respostas do questionário, mesmo analisando a espacialidade de períodos longínquos, estaria o ensino de Geografia adentrando o campo epistemológico da História? Será que no entendimento dos

³⁶ “Conflito racial só muda o lado. O preconceito é o mesmo.”

estudantes, o ensino de Geografia se restringe em análises contemporâneas? E sua contribuição à lei seria para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, pela própria Geografia ou ambos? São questões ainda abertas a serem exploradas.

Também destacamos a permanência de posicionamentos hegemônicos mesmo após a sequência didática por parte de alguns alunos, mostrando as limitações do ensino frente ao racismo estrutural. No mais, acreditamos que a disciplina Geografia através de seus conceitos e do estudo da espacialidade, subsidiam instrumentos teóricos que contribuem na formação de um raciocínio espacial para os estudantes. E, quando associados à transversalidade (BRASIL, 1998) permitem aos alunos notarem a perpetuação da lógica colonial no espaço geográfico e como a estrutura racial condicionou – e ainda condiciona - a desigualdade socioespacial.

Dessa forma, encontramos nas leis 10.639/03 e 12.519/11- que corresponde ao Dia da Consciência Negra - uma combinação em potencial para que tais discussões raciais aflorem no seio do ensino de Geografia, mesmo com todas as dificuldades de implementação. Sugerimos formatos que desviam de uma abordagem tradicional e que possam ser utilizados e adaptados a distintas realidades escolares. Uma singela contribuição à Geografia Escolar.

Referências:

ALMEIDA, Alfredo W. Berno de. Os Quilombos e as Novas Etnias. *In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 43-82*

ANJOS, Rafael Sanzio dos. **Coleção África-Brasil: cartografia para o ensino-aprendizagem**: v. 1. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2005.

BUSQUETS, Maria Dolors et al. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. Trad. Cláudia Schinling. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, Poder Executivo, seção 1, 2003.

BRASIL. Lei 12.519/2011, de 10 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Poder Brasília, Poder Executivo, seção 1, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BURNS, Khephra. **Mansa Musa: The Lion of Malim**. 1ª edição. Boston: HMH Books for Young Readers, 2001.

CAMPOS, A. Quilombo, favela e os modelos de ocupação dos subúrbios: Algumas Reflexões sobre a expansão urbanas sob a ótica dos grupos segregados. *In: JESUS, R. de F. et al (orgs.): **Dez anos da Lei nº 10.639/03: Memórias e Perspectivas**. Fortaleza: Editora Universidade Federal do Ceará (UFC), 2013. p. 243-265. Coleção Diálogos Intempestivos. ISBN: 978-85-7282-577-1.*

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. *In: **I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM***

MOVIMENTO: Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais, 2010. P. 1-16.

CAVALCANTI, Lana de Souza. “Os Conteúdos Geográficos no Cotidiano da Escola e a Meta de Formação de Conceitos”. *In*: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; Ferreira, Joseane Abílio de Sousa. (Org.). **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes**. 1ed. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora LTDA, 2013. v. 1. p. 367-394.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. **Administração On Line**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-14, jan./fev./mar. 2000. Disponível em: <https://cutt.ly/2z4n8hc>. Acesso em: 17:02, 5 jan. 2021.

DEBRET, Jean Baptiste. Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil. trad. e notas de Sérgio Milliet. 3ª. Edição. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1954. tomo I (volume I e II).

DOPCKE, Wolfgang. A vida longa das linhas retas: cinco mitos sobre as fronteiras na África Negra. **Rev. bras. polít. int.**, Brasília, v. 42, n. 1, p. 77-109, June 1999.

ESCRavidão. Direção de Vini Videla. Intérpretes: Antonio Tabet, Fabio de Luca, Karina Ramil e Yuri Marçal. Roteiro: Gabriel Esteves. Rio de Janeiro: Porta dos Fundos, 2018. vídeo (3:06 min). Disponível em: <https://cutt.ly/ijmtQs6> Acesso em: 10 jan. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILMAN, Azure. **Guerras e conflitos, causadas pela Partilha da África**. 2011. Disponível em: <https://cutt.ly/zkFZTvO>

GUERRAS do Brasil.doc. As Guerras de Palmares. Direção de Luiz Bolognesi. São Paulo: Buriti filmes, 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/Cz4mp8I>

GUSMÃO, Hugo Nicolau Barbosa de. **Mapa Racial de Pontos: Cidade do Rio de Janeiro - Brasil**. 2015.

INSTITUTO DE TERRAS E REFORMA AGRÁRIA DE ALAGOAS (ITERAL). **Mapa das Comunidades Quilombolas**. 2011 disponível em: <https://cutt.ly/Gk0FBIt>

KOUTONIN, Mawuna. 100 Cidades Africanas Destruídas Pelos Europeus, parte I. 2014. Disponível em: <https://cutt.ly/aQoal88>

KOUTONIN, Mawuna. 100 Cidades Africanas Destruídas Pelos Europeus, parte II. 2014. Disponível em: <https://cutt.ly/XQoadqN>

LACORDAIRE, Henri. **A injustiça atrai a injustiça, a violência gera a violência**. 2011. Disponível em: <https://cutt.ly/zk0Jhmh>

LARA, Marina Totina de Almeida; MENDONÇA, Marina Célia. O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 185-209, June 2020.

LIBÂNIO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 076 - 092, 2015.

MOORE, Carlos wedderburn. **Racismo e Sociedade Novas Bases Epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Renato Emerson dos. “O ensino de Geografia e os tensionamentos da lei 10.639: Nótulas para um debate em construção”. *In*: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.) **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: ed. Rovellet, 2009. p. 107-137.

SANTOS, Renato Emerson dos. **A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação**. Tamoios. Ano VII. Nº 1, 2011.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios Públicos**, Santiago, Chile, n. 99, p. 195-224, 2005a.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. “Cartografia no ensino fundamental e médio”. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

SLOB, B. **Do barraco para o apartamento: A “humanização” e a “urbanização” de uma favela situada em um bairro nobre do Rio de Janeiro**. 2002. 160 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Departamento de Estudos Latino-americanos, Universidade de Leiden, Niterói, dez. 2002, p. 55-56.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. “Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar”. *In*: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: ed. Rovellet, 2009, p. 15-27.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO Goiás. **África em Arte-Educação**. Org. Eliesse Scaramal. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR). Gráfica da UFG, 2015. 20 p. *E-book*.