CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

ENEGRECENDO O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS AFROCENTRADAS

Daiane da Silva Gonzaga

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico Raciais (PPRER), do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Aline da Fonseca Sá e Silveira

Rio de Janeiro
Dezembro de 2024

ENEGRECENDO O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS AFROCENTRADAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Relações Étnico-Raciais.

Daiane da Silva Gonzaga

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professora Dra. Aline da Fonseca Sá e Silveira (Cefet/RJ – Orientadora)

_____

Professor Dr. Fábio Sampaio de Almeida (Cefet/RJ – Examinador Interno)

_____

Professora Dra. Marianna Fernandes Moreira (UERJ – Examinadora Externa)

SUPLENTES

_____

Professora Dra. Maria Cristina Giorgi (Cefet/RJ – Suplente Interna)

_____

Professora Dra. Maria del Carmen Fátima González Daher (UFF – Suplente Externa)

Rio de Janeiro
Dezembro de 2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

G643 Gonzaga, Daiane da Silva
Enegrecendo o currículo de geografia: desafios e possibilidades para práticas afrocentradas / Daiane da Silva Gonzaga. — 2024.
117f. + anexo : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2024.
Bibliografia : f. 108-117
Orientador: Aline da Fonseca Sá e Silveira

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. África - História. 3. Professores - Formação.I. Silveira, Aline da Fonseca Sá e. (Orient.). II. Título.

CDD 918.1

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, fonte de inspiração e razão da minha força para caminhar. E aos meus alunos, fontes da minha vontade em provocar mudanças.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos meus ancestrais que travaram lutas infindáveis para que eu colhesse frutos e chegasse até aqui. Eu os reverencio por toda força que emanam, suas energias seguem me guiando e guardando.

Gostaria de agradecer enormemente aos meus pais: sem eles eu não estaria aqui. Com todas as suas precariedades em educação formal, com suas vidas marcadas por muitas dores, com tantas dificuldades financeiras, me deram o mais valoroso ensinamento: a educação é o caminho para o sucesso e a educação salva! Gratidão por tudo que me ofereceram em toda minha caminhada. Em especial, gostaria de agradecer à minha mãe, Elenice, pois em cada passo dado em toda minha trajetória foi a pessoa que sempre acreditou, incentivou, me acolheu, me deu afeto, segurou a minha mão das formas mais inexplicáveis. A sua resiliência, força e determinação sempre foram fontes de inspiração para que eu jamais desistisse. Foi ela que na sua pureza de mãe, não sabia o que poderia fazer para tornar a trajetória do mestrado menos penosa e me deu aquilo que transborda o seu afeto: comida. Obrigada, mãe por cada marmitinha que salvou os dias em que o desespero não me permitia cozinhar.

Gratidão à minha irmã por toda parceria de sempre. Nas trocas sobre questões das nossas pesquisas que se entrelaçam, mas sobretudo pelos momentos de extravasamento, onde fomos escuta uma da outra, saímos e nos divertimos, viajamos e nos apoiamos na vida de irmãs e de mestrandas. Nosso companheirismo é combustível para seguirmos em nossas jornadas de ocupação do espaço acadêmico.

Minha gratidão do tamanho do universo à minha orientadora, Aline. Esse processo foi mais leve, sereno, produtivo como sua parceria e paciência. A sua orientação me fez tomar mais gosto pela academia e me mostrou que existe orientação com afeto. Sem seu jeito único talvez eu não tivesse concluído esse ciclo com êxito.

Muitas amizades foram essenciais para que esse trabalho fosse concluído. Seja na forma de um abraço, de um papo, do entendimento da minha ausência, de um docinho para acalmar os dias tensos. Mas existe uma amizade em especial que preciso dedicar um agradecimento detalhado: minha amiga Tatiana. Lá trás, quando o mestrado era só um sonho, ela acreditou, me incentivou e me ajudou a rascunhar linhas importantes para que o sonho fosse real. Tati, você é luz. Gratidão por ter feito parte desse mestrado do início ao fim.

Agradeço com imenso carinho ao meu namorado, Gleibson. Você embarcou comigo nesse sonho e vivenciou os altos e baixos dessa trajetória, ouviu toda minha pesquisa e quase virou especialista no assunto. Obrigada por ser escuta, por entender minhas ausências e surtos, por acreditar em mim e por sempre dizer que eu sou a melhor.

RESUMO

Enegrecendo o currículo de geografia: desafios e possibilidades para práticas afrocentradas

A educação brasileira ainda mantém fortes alicerces na colonialidade. A construção do currículo, as práticas pedagógicas e o material didático ofertado nas escolas ainda reproduzem estereótipos que pouco contribuem para quebra desse paradigma. As práticas curriculares hegemônicas excluem saberes afro-brasileiros e seus modos de existência, o que reforça a opressão e a subalternização de grupos marginalizados e/ou "minoritários". Dessa maneira, esta pesquisa busca apontar como o ensino de geografia pode contribuir no combate à colonialidade presente nos discursos hegemônicos reproduzidos nas práticas curriculares da escola, oportunizando e democratizando os saberes ancestrais do povo afrodiaspórico. O objetivo é propor caminhos para a construção de práticas curriculares afrocentradas para o ensino de geografia, a partir das vivências em uma escola pública do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com caráter propositivo, pois sugere alternativas de práticas de ensino que se opõem a ordem hegemônica, além disso, aponta estratégias e formas de intervenção para contornar aspectos eurocentrados do currículo, tendo como suporte o levantamento bibliográfico, a leitura documental e a legislação educacional. Como fonte de pesquisa são referenciados autores como Molefi Asante, Aníbal Quijano, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Frantz Fanon, Rafael dos Anjos, Sueli Carneiro, Geny Guimarães, Renato Emerson dos Santos – que discutem questões como decolonialidade, afrocentricidade, as Leis 10.639/03 e 11.645/08, práticas pedagógicas e desconstrução de currículos eurocentrados. Permeamos por um ensino hegemonicamente eurocêntrico e colonial e necessitamos desfazer os equívocos que deturparam as culturas de origem africana e afro-brasileira. Para isso, é fundamental implementar uma educação antirracista, a fim de que se promova um reconhecimento da história, social, da política, da cultura e da educação do povo negro nos diversos espaços de formação. Por isso, um olhar afrocentrado para a educação escolar pode ampliar a visão de mundo, tornando-a mais próxima da realidade brasileira. Acreditamos que enegrecer as práticas curriculares colabora para a quebra de estereótipos e produz outros entendimentos/imaginários acerca da população negra.

Palavras chaves: ensino de geografia – afrocentricidade – práticas curriculares – ensino decolonial

ABSTRACT

Blackening the geography curriculum: challenges and possibilities for afrocentric practices

Brazilian education still maintains strong foundations in coloniality.The construction of the curriculum, pedagogical practices, and the teaching materials offered in schools still reproduce stereotypes that contribute little to breaking this paradigm. Hegemonic curricular practices exclude Afro-Brazilian knowledge and their ways of existence, which reinforces the oppression and subalternization of marginalized and/or "minority" groups. In this way, this research seeks to highlight how geography education can contribute to combating coloniality present in the hegemonic discourses reproduced in the school's curricular practices, by providing opportunities and democratizing the ancestral knowledge of the Afro-diasporic people. The objective is to propose pathways for the construction of Afrocentric curricular practices for geography teaching based on the experiences in a public school in Rio de Janeiro. This is qualitative research with a propositional character, as it suggests alternative teaching practices that oppose the hegemonic order, and also points out strategies and forms of intervention to circumvent Eurocentric aspects of the curriculum, supported by a bibliographical survey, documentary reading and educational legislation. As sources of research, authors such as Molefi Asante, Aníbal Quijano, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Frantz Fanon, Rafael dos Anjos, Sueli Carneiro, Geny Guimarães, and Renato Emerson dos Santos are referenced – who discuss issues such as decoloniality, Afrocentricity, Laws 10.639/03 and 11.645/08, pedagogical practices, and the deconstruction of Eurocentric curricula. We are permeated by a hegemonically Eurocentric and colonial education, and we need to undo the misconceptions that have distorted the cultures of African and Afro-Brazilian origin. In this sense, this study rethinks how school geography, from an Afrocentric perspective, can help advance teaching on ethnic-racial issues. To achieve this, it is essential to implement an anti-racist education in order to promote recognition of the history, social, political, cultural, and educational contributions of the Black community in various educational spaces. Therefore, an Afrocentric perspective on school education can broaden the worldview, making it closer to Brazilian reality. We believe that blackening the curricular practices helps break stereotypes and produces other understandings/imaginings about the black population.

Keywords: geography education – Afrocentrism – curricular practices – decolonial education

SUMÁRIO

Prólogo **10**

Introdução **20**

1 – A escola como espaço de silenciamento de outras epistemes: diálogo sobre a necessidade de um pensamento para além do paradigma eurocêntrico **38**

1.1 Racismo, colonialismo e colonialidade como estratégias de dominação 41

1.2 O epistemicídio na educação escolar 46

1.3 Desconstruindo a imagem negativa do negro 51

2 - Desafios e possibilidades da lei 10.639/03 como ferramenta na desconstrução de saberes eurocentrados **54**

2.1. Caminhos percorridos 55

2.2. Possibilidades frente à Lei 10.639/03 para o ensino de geografia 60

2.3. Desafios frente à Lei 10.639/03 64

3 - A teoria da afrocentricidade como perspectiva para um currículo de geografia escolar contra-hegemônico **68**

3.1 - Afrocentricidade como alternativa à violência epistêmica do eurocentrismo 69

3.2 – A afrocentricidade como possibilidade no ensino de geografia 74

4 – Enegrecendo o currículo de geografia do 7º ano: caminhos para práticas afrocentradas **80**

4.1 (Re)pensando a proposta curricular 82

4.2 Quadro 02 – Plano de aula 87

4.3 Repensando as práticas 89

4.4 Construindo o conhecimento – considerações teóricas para a prática curricular 92

4.4.1 A diáspora 92

4.4.2 A imigração forçada de negros africanos 93

4.4.3 Os negros no Brasil 98

4.5 Proposta didática 100

Considerações finais **104**

Referências **108**

Anexo A – Currículo de Geografia Prefeitura do Rio de Janeiro - Adaptado **118**

Anexo B – Projeto Político Pedagógico **123**

Prólogo

Inúmeras inquietações me trouxeram até esta pesquisa. Estudar e pesquisar sobre questões étnico-raciais é de suma importância para minha construção pessoal e profissional. Divido minha vida entre antes e depois de me aceitar como negra. Senti como se eu estivesse renascendo, pois muitas perspectivas mudaram. Percebi que entender e compartilhar a minha história e dos meus antepassados foi importante para minha afirmação e pode ser ferramenta para afirmação de outros negros. Nossos antepassados já foram demasiadamente oprimidos, nossas histórias e memórias, distorcidas e apagadas. Precisamos discutir tantas questões que atravessam o ser negro no Brasil.

Percebo hoje, enquanto professora, que diversos alunos negros, assim como eu, por muito tempo, não sabem quem são e, não se veem representados na história do nosso país. Ouvia por diversas vezes eles negando a serem classificados como negros; usando outros termos para não se encaixarem nesse grupo; afirmando que se pudessem seriam brancos e que preferiam ter cabelos lisos e outros traços ligados a pessoas brancas. É urgente mudar essas perspectivas para que eles tenham um olhar positivo sobre ser negro, sobre o continente africano, sobre a riqueza de sua cultura, suas origens e costumes.

Percebo que no ambiente escolar há um silêncio, que acaba por reproduzir valores e representações de forma distorcida e estereotipada, resultando em um comportamento que é fruto de uma lentidão no reconhecimento das dimensões raciais que afetam o nosso país. Temos uma diversidade plurirracial visível, mas vivemos em uma sociedade que se nega abordar de forma verdadeira e comprometida a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, que foram alicerces para formação do Brasil.

Por isso, é fundamental o falar sobre nós. Resgatar memórias e vivências pessoais e coletivas contribui para entendermos em quais contextos estamos inseridos. A pesquisadora Conceição Evaristo (2020) nos convida a refletir sobre *escrevivências* como potencial da escrita de mulheres negras, na tentativa de romper com o apagamento de nossos corpos e vozes, que por séculos foram subalternizados, violados e inferiorizados pela branquitude em seu processo de colonialidade.

> [...] Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças, e

> se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não [...] (Evaristo, 2020, p.30).

Faço a partir daqui um breve resumo das minhas vivências, trajetórias, memórias e histórias para contextualizar o que me trouxe ao CEFET, visando desenvolver uma pesquisa pautada em meu cotidiano profissional. São caminhos que se interlaçam e se atravessam.

Quando eu era criança eu não tinha noção da diferença de raça que há em nossa sociedade. Em minha concepção social todos éramos parecidos: crianças, negras (em nossa diversidade de tons de pele), pobres e que estudávamos na mesma escola. Minhas vivências eram muito limitadas no sentido geográfico e talvez isso me blindasse de entender as várias faces racistas que o Brasil apresenta.

Eu nasci no final dos anos de 1980, e com isso senti verdadeiramente o impacto de um Brasil dos anos 1990, marcado por uma situação crítica. Vivíamos num cenário econômico extremamente desafiador, herança dos turbulentos anos 80. A alta da inflação se configurava como o principal problema, corroendo o poder de compra da população e impedindo o crescimento sustentável. A estagnação da economia, por sua vez, resultava em baixos índices de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), perpetuando a pobreza e a desigualdade social (Antunes, 2001). Esses impactos socioeconômicos certamente resvalaram de maneira mais intensa na população negra, que passou a ser contemplada de direitos básicos somente com a promulgação da Constituição de 1988, portanto a pouquíssimo tempo do contexto citado.

Na favela em que cresci (Morro do Céu, também conhecida como Boca do Mato -Lins de Vasconcelos, subúrbio do Rio de Janeiro), a maior parte da população residente é de pessoas negras, e por isso a ideia de distinção por tonalidade de pele não era algo que fazia parte de debates. Talvez isso trouxesse às crianças da época um sentimento de não racismo. Eu não tinha acesso a um mundo fora do meu raio geográfico escola-morro (ambos localizados no Lins de Vasconcelos). Acredito que a maioria de nós nunca havia sequer ido a outros bairros da própria Zona Norte. Naquela época, a televisão e o rádio eram as únicas ferramentas de olhar além do nosso micromundo. E isso, nos colocava na posição de cegos diante de um Brasil racista. É como se aquelas pessoas da televisão fossem de outro país que não o nosso.

Embora houvesse essa falsa impressão de não existir racismo escancarado na favela, por vezes ele se apresentou da maneira mais cruel. Recordo-me de um dia, eu tinha por volta de uns 7 anos de idade (ano de 1994), um policial, negro por sinal, invadiu a minha casa à procura de

bandidos. Essa cena sempre me assombrou. Um homem com três vezes o meu tamanho, portando uma arma de grosso calibre na minha porta sem se anunciar ou pedir licença. A gente nunca sabe o que vai acontecer depois disso. É um desrespeito sem tamanho. Para a polícia no Rio de Janeiro, infelizmente, na favela todos são suspeitos, sobretudo se são negros. Meu pai é negro de pele mais escura, então sempre foi suspeito. A nossa casa nunca foi nossa. O Estado sempre se achou no direito de invadi-la e violá-la.

Hoje, minha leitura de mundo me traz a convicção de que a violência, a desumanização, o desrespeito aos direitos coletivos e individuais no nosso país estão direcionados às pessoas negras. Esse tipo de comportamento não é comum nos condomínios da Zona Sul, nos prédios da Barra da Tijuca, ou em áreas ditas regularizadas, onde as pessoas vivem em condições mais favoráveis e são habitadas por maioria de pessoas brancas. Digo isso porque, felizmente, consegui romper uma bolha que a sociedade constrói sobre meninas e meninos negros e conseguimos deixar a favela. Minha família sempre desejou essa mudança, pois várias situações complexas das quais passámos estavam também associadas ao lugar em que vivíamos.

Refletindo sobre minha trajetória e memórias, afirmo que chegar ao mestrado é algo que jamais imaginei, quando olho para a menina que fui no passado. O meu eu criança era apenas mais uma menina negra vivendo em uma favela, onde a perspectiva era reproduzir os passos de minha mãe (de quem eu me orgulho muito): mulher negra, com baixa escolaridade, vivendo em condições precárias e mãe de três filhos com apenas 20 anos. Mas contrariando o que nossa sociedade machista, racista, sexista, heteronormativa nos impõe e tendo uma mulher forte como sul, aqui cheguei.

Eu nasci e cresci na Zona Norte do Rio de Janeiro, em uma localidade chamada Boca do Mato, uma área de morro que faz parte do Complexo do Lins. Filha caçula de três irmãos, com mãe empregada doméstica e pai segurança patrimonial, ambos com histórias de vidas marcadas por muitas dificuldades, privações e abandonos, além de pouco acesso à informação. Nossas vidas, na minha fase infantil e adolescente, foram marcadas por muitas dificuldades e algumas carências, mas de muita união.

A primeira casa em que morei até os meus 10 anos de idade (de 1987 até 1997) era de pau a pique[1], comum naquela época como moradia de baixo custo. Lá no Morro do Céu, como

[1] Pau a pique, também conhecido como taipa de mão, taipa de sopapo e taipa de sebe, é uma técnica construtiva antiga e vernacular (artesanal com uso de materiais locais) que consiste no entrelaçamento de madeiras verticais fixadas no solo, com vigas horizontais, geralmente de bambu, amarradas entre si por cipós, dando origem a um grande painel perfurado que, após ter os vãos preenchidos com barro, transforma-se em parede. (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pau_a_pique)

apelidamos o morro que morávamos (por ser extremamente alto), não tinha saneamento básico, nem água encanada. Nossa fonte hídrica eram os poços que afloravam água ao longo do morro. Os moradores precisavam criar meios para transportar a água, então usavam uma espécie de balança com latas nas pontas para carregar o peso em seus ombros. O armazenamento era em galões improvisados, baldes e bacias. Para beber, a água deveria ser fervida e filtrada nos filtros de barro, contudo, segundo minha mãe, eles apenas filtravam (ela não sabia dos riscos que poderia trazer à saúde). A roupa era lavada de forma coletiva no alto do morro também nos poços d'água. Lembro da minha mãe com uma toalha enrolada e bacia cheia de roupa da cabeça.

Esse tipo de moradia da qual me refiro era extremamente insalubre. O teto era composto por pedaços de folhas de zinco oriundas de restos industriais, que quando chovia era um desespero: buraco para todo lado e água entrado dentro de casa. O tipo de telhado da casa deixava os dias com baixa temperatura mais frios e os dias de calor mais intensos. Além disso, o banheiro era construído em uma parte separada da casa, o que tornava, por exemplo, a ida ao sanitário complexa. Dormíamos todos no mesmo quarto, pois a casa era pequena. O chão era frio, os recursos eram poucos, mas lembro de uma infância feliz.

Quando pude acessar a faculdade de geografia, onde abordávamos questões ligadas a problemas urbanos, como os que acometem às favelas, é como se eu me transportasse para dentro da minha própria realidade: áreas desprovidas de serviços mínimos, falta de saneamento básico, energia elétrica, limpeza, casas com baixíssimas condições de habitação. Só nessas aulas que eu comecei a perceber o risco que eu, minha família e todos os moradores daquela localidade passamos diariamente. Não só nessa primeira casa, mas na próxima que adquirimos.

Meus pais, embora com baixa instrução escolar, sempre foram pessoas com o mínimo de educação financeira. Sabiam administrar o pouco que ganhavam e percebiam o risco que corríamos na casa de pau a pique. Começaram então a construir uma casa num terreno que compraram na parte mais baixo do morro, onde já havia chegado água encanada. Nessa casa as condições eram melhores: tínhamos caixa d'água, chuveiro, mais de um quarto na casa, um teto minimante seguro para morar. Contudo, ainda estávamos em área de risco, atrás de nossa casa havia um barranco que a cada chuva de verão sedia um pouco. Embora a preocupação com a casa tivesse diminuído, meus pais ainda temiam por nossa integridade. Somado ao fato das inquietações com a violência e a falta de respeito aos corpos femininos, eles desejavam não morar mais ali.

Assim, seguindo na direção de uma vida melhor, ao logo de toda minha infância e adolescência, fui incentivada pelos meus pais a estudar. Minha mãe sempre nos contava sua

história de vida e dizia que era importante que não reproduzíssemos o que ela vivenciou. Por isso, para ela, a escola seria a chave para o nosso sucesso. Ela era empregada na casa de uma professora e via naquele ambiente um direcionamento para nos dar.

Estudamos a vida toda em escola pública. E indo ao contrário do que deveria acontecer em um ambiente formado por maioria de sujeitos negros (alunos), nunca foi um espaço que me direcionou a entender meu lugar no mundo e me apresentou a importância da diversidade existente entre os alunos e a sociedade como um todo. Hoje, como professora, acredito que a escola é o espaço ideal para que as questões raciais sejam debatidas e apresentadas aos estudantes. O processo de reconhecimento e aceitação racial se tornaria bem mais simples. Comportamentos racistas normalizados seriam minimizados.

Para além das questões raciais, há outras questões muito subjetivas que envolvem a escola. Pessoas pobres e moradoras de áreas vulnerabilizadas e violentas convivem diariamente com realidades muito difíceis, ter na escola um ambiente acolhedor e humano pode ajudar a perceber que há uma série de possibilidades para além do cotidiano. E foi na escola que eu tive afeto e incentivo de professores e, hoje, percebo que foram fundamentais nas minhas tomadas de decisões. Docentes que acreditaram e me incentivaram a crescer como estudante e cidadã.

Dentro do ambiente familiar, meus pais não traziam questões raciais, pois também não foram educados em tais perspectivas, sendo assim, eles não conversavam sobre negritude, logo, o tema nunca fez parte dos ensinamentos adquiridos em casa. Deste modo, fui moldada por estruturas sociais que, por um lado, enaltecem os brancos e por outro, reprimem, subalternizam e marginalizam tudo o que se refere ao negro. Demorei bastante tempo para olhar para mim mesma e reconhecer-me enquanto pessoa negra. Devido aos traços fenotípicos de minha pele clara, o que gerava em mim conflitos internos (pele mais clara e cabelo crespo. Afinal, quem eu era?) e por vivermos em uma sociedade que parece estimular as pessoas ‘ditas’ pardas para não se classificarem como negras, busquei adequar-me a “padrões de beleza” impostos pela sociedade, como, por exemplo, alisar o cabelo. Eu desconhecia minha ancestralidade.

A escola de ontem e a de hoje reflete o processo histórico de tentativa de apagamento, subalternização e invisibilidade da população pelo qual o Brasil passou e não superou. Ainda estamos em um processo de desconstrução desses paradigmas, que têm alguns sujeitos na busca constante da ampliação de potenciar os estudos da África e saberes afro-brasileiros. Contudo, o currículo ainda é excludente, os casos de racismos são minimizados, os professores, em sua

maioria não são negros[2], o que reflete as ausências tão sentidas em diversos espaços. Por isso, quando me dei conta desses fatos, essa temática passou a me inquietar. Como incentivar alunos negros a se aceitarem e se reconhecerem se a escola os leva a não enxergarem sua importância e participação na construção do nosso país? Como a escola e o professor podem proporcionar para que eles não permitam ser descreditados e colocados em lugares de invisíveis?

A escola é um ponto chave de minha pesquisa, mas é importante ressaltar que passei pela universidade pública. E embora o meu olhar seja focado nos tempos escolares, é fundamental apontar a minha passagem pela faculdade de geografia não foi colaborativa ao meu processo de entender-me como negra. Ingressei na UERJ em 2006, através do sistema de cotas para alunos oriundos de escola pública. Até então, eu nem sabia que teria direito a cotas para negros. Fui a primeira de minha família a conquistar esse feito. Com o auxílio de um pré-vestibular comunitário, pude enfrentar o sistema e ocupar o lugar que deveria ser de muitos na universidade pública.

A minha opção por geografia perpassa por referenciais dos quais hoje são muito explícitos para mim. Eu fiz escola técnica (cursei Produção Audiovisual, pela FAETEC) e o caminho mais óbvio seria seguir por alguma carreira ligada a esta área. E eu bem que tentei. Fiz vestibular para cinema e jornalismo, mas não alcancei a pontuação suficiente para esses cursos. Quando precisei optar por um curso por qual minha nota fosse satisfatória, fiz uma pesquisa e cheguei a algumas opções na área de humanas. Em uma semana de decisões a tomar, em uma aula de geografia no pré-vestibular, o professor chegou com uma camisa com caricatura de Milton Santos. O questionamos sobre quem era aquela pessoa e ele falou com tanta empolgação e paixão por aquela figura, que fiquei admirada. Eu já gostava muito das aulas desse professor e vi nele uma inspiração. Hoje penso o quanto é importante inspirar e fascinar os alunos sobre nossas profissões. Então, devo, em partes, àquele professor e a Milton Santos a minha carreira na geografia.

Ocupar a universidade pública foi um ato de romper a bolha, de furar o sistema. Foi a realização de sonhos e de ideias que não eram só meus. Eu estava ali por mim e por todo um grupo de antepassados que foram muito sacrificados, mas que puderam ter junto comigo a felicidade de tomar posse de vaga em um ambiente elitista e branco. Mas cursar uma faculdade foi ao mesmo tempo incrível e penoso. A universidade não é feita para pessoas pobres que

[2] De acordo com os estudos realizados por Carvalho (2018), a maioria dos professores brasileiros eram mulheres brancas ou pardas. Os dados apresentados revelam que declaração de pertencimento racial dos docentes brasileiros tem as seguintes porcentagens: 42% da raça branca, 25,2% eram pardos, 4,1% pretos, 0,7% amarela e 0,6% indígena e pessoas não declaradas representaram 27,4%.

precisam estudar e trabalhar. São horários difíceis de se encaixarem na rotina, quantidade de livros e cópias exorbitantes, o que torna a vida de quem não tem um suporte financeiro bem mais difícil. Há bolsas, mas o valor é baixo e não contempla a todos. São muitas demandas.

Essa passagem da minha trajetória foi um caminho cheio de espinhos, ou seja, nada fácil. Eu estudava em Caxias e morava no Lins, um ano depois de ingressar na faculdade, em 2007, mudei-me para o Cachambi (Fui morar em um apartamento que meus pais financiaram). Esse deslocamento diário era cansativo e custoso. Meus pais não tinham como manter duas filhas em uma universidade, por mais que a minha fosse pública e minha irmã tivesse bolsa, pois havíamos saído da favela e surgiram uma série de demandas financeiras que não estávamos habituados. Então nós precisamos trabalhar.

Optamos pelo telemarketing, pois era uma ocupação que exigia uma menor carga horária e era possível conciliar com os estudos. Passei um tempo nessa minha jornada dupla, até que surgiu uma oportunidade estágio de docência na própria universidade, o que me dava uma segurança financeira e possibilidade de crescimento acadêmico. Ao concluir o curso em 2009, deixei o projeto acadêmico e ingressei em uma escola de elite como monitora.

Como resultado dessa nova experiência, conheci, afinal, o que era racismo. Um colégio de alto padrão era formado, majoritariamente, por pessoas brancas, tanto no seu corpo docente, discente, quanto na monitoria. Foi através de um pequeno grupo de monitores negros que tive o acolhimento e o afeto dentro daquele espaço segregador. Nós nos unimos de certa forma e nos protegíamos contra falas preconceituosas e racistas sobre nossas origens e corpos.

Até que em dado momento, o que era mascarado foi escancarado e eu entendi que era negra: foi quando pela primeira vez eu enxerguei um ato racista direcionado a mim (o que já havia acontecido em outros momentos, mas eu não tinha consciência). Fui oprimida por utilizar tranças, marca da minha identidade étnica. Esse despertar se deu quando meu superior imediato me orientou a desfazer o penteado, pois não era adequado, uma vez que, isso deslegitimaria minha seriedade no trabalho. Nunca vi nenhuma pessoa branca ter seu cabelo questionado por nenhum penteado. Fiquei constrangida em um primeiro momento e a dor da opressão que sempre foi direcionado à minha ancestralidade, veio logo em seguida. Desfiz as tranças com um sentimento de revolta, mas não questionei (infelizmente, naquele momento eu não tinha a maturidade e a consciência racial que tenho hoje).

Durante a graduação de geografia, a questão étnico-racial também não fez parte das pautas debatidas e estudadas em sala de aula. A minha própria formação, num curso que estuda relações humanas, sociais e políticas, foi falha em oportunizar aos estudantes tais perspectivas

decoloniais. Isso é reflexo de universidade moldada pela branquitude e para a branquitude. Não se abordavam epistemologias que não fossem as eurocêntricas. O modelo de ensino era pautado em conhecimentos ocidentalizados, onde se desvaloriza e promove o apagamento de outras formas de saber.

Ao concluir o curso de licenciatura eu não tinha muita certeza do que queria fazer profissionalmente. Várias pessoas depreciavam a carreira de professor e isso me criou uma desmotivação para seguir no magistério. Era um período que as questões ambientais estavam efervescendo na cidade do Rio de Janeiro devido a Rio + 20 (Conferência da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável). Então, optei por me inscrever em um curso de especialização em gestão ambiental, pela UFRJ. Cursei essa pós-graduação, durante os anos de 2012 a 2014, e meu trabalho de conclusão de curso foi sobre injustiça ambiental com foco na abordagem do Racismo Ambiental. Naquele momento, eu já despertava para uma tendência por pesquisar temas ligados às questões étnico-raciais, pois os ambientes mais vulnerabilizados socioeconomicamente são ocupados por pessoas negras e indígenas.

Ao longo do curso, assim como em outros lugares que estudei, não houve nenhum tipo de abordagem racial proposta. Foi uma etapa importante para minha construção e para entender, sobretudo, que o meu desejo não era ser gestora ambiental. O curso era voltado para questões muito mercadológicas, preparando os estudantes para o meio empresarial.

A minha realização como estudante e pesquisadora começou de fato a ser concretizada, quando em 2019 ingressei em um novo curso de pós-graduação: Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica (CESPEB) com ênfase em geografia, na UFRJ. De todos os espaços acadêmicos frequentados até então, esse foi o mais plural e diverso. Desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso sobre a importância da Lei 10.639/03 no ensino de geografia, almejando que esse fosse apenas um ponto de início de um projeto maior: o mestrado em relações étnico-raciais.

Ao longo do processo de construção de uma vida acadêmica, refleti algumas vezes sobre quem eu era e percebi que meu processo de entendimento como pessoa negra não foi algo tão fácil. Pessoas negras como eu, de pele mais clara, são impulsionadas a não se reconhecerem como negros, afinal vivemos em uma sociedade racista que enaltece os brancos e que reprime, subalterna e marginaliza tudo que se refere ao negro. Somado aos traços fenotípicos que me deixaram em um "limbo racial" – clara demais para ser reconhecida como negra, mas com traços muito sobressalentes para ser apontada como branca – a questão racial não foi um assunto que perpassou minha construção social. Contudo, reconheço que a opressão racial que sofri e

sofro é menor do que as pessoas que desde sempre se entenderam como negras por terem suas peles escuras.

A ausência de debates de questões étnico-raciais no decorrer do ensino fundamental, médio e na graduação também foram meios que não estimularam a florescer em mim a pluralidade de vivências das questões étnico-raciais do povo brasileiro. Durante minha jornada escolar não tive acesso às questões relacionadas ao povo negro ou outras raças, assim como conversas relacionadas à negritude nunca fizeram parte dos meus aprendizados adquiridos em casa. Acredito que este processo não teria sido construído desta maneira se em algum momento eu tivesse me sentindo representada ou sido apresentada a estas narrativas.

Apenas na vida adulta, com acesso a espaços e ambientes frequentados majoritariamente por brancos, comecei a me dar conta de quem de fato eu era e perceber o racismo voltado diretamente a mim. Foi nessa tomada de consciência que o interesse pela cultura e história do povo negro aflorou em mim. Me considerar negra mudou muita coisa em minha vida e na minha visão de mundo, sobretudo a de me responsabilizar por trazer essas questões para o meu ambiente de trabalho.

Desde então, o meu objetivo enquanto professora é ofertar aos meus alunos, dentro das minhas práticas educativas e compartilhamento de experiências e vivências, maneiras para que meus alunos não esperem, assim como eu, a vida adulta para se olharem no espelho e se reconhecerem como negros. Minha pretensão é que eles não neguem quem são e que ninguém os faça acreditar que o papel do negro é em lugares secundários, que não se sintam reprimidos e na obrigação de se encaixarem em algum padrão branco, que não mudem seus cabelos, seus corpos, sua religião para serem aceitos.

Para tanto, foi preciso examinar com olhar decolonial minhas aulas como o propósito de transformá-las. Todo currículo é feito de escolhas, e o da geografia, sobretudo, pode apresentar visões de mundo diversas, visto que a disciplina possibilita tais abordagens. Insubordinar-se ao colonialismo imposto nos currículos escolares de forma crítica é um ato de resistência. Por isso, é fundamental abordar um conteúdo que traga outras perspectivas para além da narrativa hegemônica eurocêntrica.

A pesquisa desenvolvida nesse mestrado perpassa por essa experiência relatada e, com isso, almejo repensar maneiras de tornar as minhas práticas de geografia mais enegrecidas, apresentando os desafios e possibilidades de implementá-las na escola em que atuo. Assim sendo, pretendo valorizar saberes, narrativas, histórias e vivências dos meus alunos enquanto sujeitos sociais e históricos, através da aplicabilidade de práticas curriculares em consonância

com a afrocentricidade. Acredito que as minhas percepções enquanto professora negra, pautadas em minhas trajetórias pessoal e profissional, são ferramentas capazes de trazer possíveis indagações sobre que tipo de geografia escolar tem sido desenvolvida na escola pública.

Espero com isso, construir uma série de reflexões que me permitam repensar as práticas curriculares de geografia do 7º ano e formas de torná-las decoloniais, a fim de mudar o cenário atual e promover mudanças no paradigma educacional imposto, com vistas a promover um foco no ensino afrocêntrico. Reitero que existem diversas formas de conhecimento, mas que apenas uma tem sido levada em consideração, e que é preciso repensar as formas de abordagem curricular para que atenda às necessidades específicas de cada grupo escolar de acordo com sua realidade.

É de suma importância que o estudante seja formado para ser um cidadão crítico, mas, para isso, é imprescindível que ele se reconheça como parte da sociedade. A escola tem papel nessa construção identitária, mas, para tornar isso possível, precisa aproximar o currículo da realidade dos alunos. Desse modo, proponho uma reflexão sobre as potencialidades das práticas curriculares de geografia como um espaço de diálogo, onde podemos nos apropriar da Lei 10.639/03 como possibilidade de combate ao eurocentrismo e valorização da negritude dos meus alunos, que são majoritariamente negros.

Introdução

Os mais de trezentos anos de escravização em nosso país deixaram marcas significativas para a população negra. Vivemos em um país onde se nega a existência do racismo, reforçando-se a ideia de que temos uma democracia racial possibilitada pela miscigenação. Porém, o que vemos é uma valorização de uma história e cultura eurocêntrica e sucessivas tentativas de apagamento, invisibilização e distorções da participação do negro na construção do Brasil. De acordo com Cavalleiro (2005), estudos mostram que, tanto em escolas públicas quanto particulares, a questão racial muitas vezes é utilizada para discriminar e inferiorizar alunos negros. Nesses ambientes, percebe-se que o ensino da cultura e da história afro-brasileira e africana ainda é tratada de forma superficial e discriminatória, o que fomenta reproduções de comportamentos racistas.

As deturpações da imagem do negro, que, por vezes, se constitui na escola é, ao nosso ver, um resquício do processo de colonização, onde o que é pertencente a outras raças, que não as de origem branco-europeias é tido como não-civilizado, enquanto a história e cultura destes são compreendidas como superiores e universais. Segundo Asante (2019, p. 136), "Escolas são reflexos da sociedade que as desenvolve (isto é, uma sociedade dominada pelo supremacismo branco desenvolverá um sistema educacional baseado na supremacia branca)". Os paradigmas que abarcam a decolonialidade não compõem ainda hoje os currículos[3], dificultando o entendimento da África e toda sua produção de saberes. Devido ao foco em uma única raça, a escola pouco ou em quase nada auxiliou a formar em seus alunos negros uma identidade que verdadeiramente lhes correspondam. De acordo com Gomes (2001, p. 85-86):

> O aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e espaços escolares. É preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre desse país. Nesse sentido, não há como negar o quanto o seu caráter é excludente.

Mesmo que a escola por si só não consiga reverter anos de inferiorização da população negra e de supervalorização da população branca, ela pode desempenhar um papel importante a longo prazo na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito

[3] Nesta pesquisa, o termo currículo é utilizado com o sentido de um dispositivo de convergência, onde se entrelaçam as relações entre a sociedade e a escola, os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. O currículo apresenta-se como um mosaico de experiências significativas que se entrelaçam no ambiente escolar. O aluno se torna protagonista do processo de aprendizagem, engajando-se em atividades que estimulam a investigação, a experimentação e a construção autônoma do conhecimento (Moreira e Candau, 2007).

às diferenças. Ao permitir que todas as vozes sejam ouvidas no espaço escolar, haverá a consciência de que é na diversidade que algo novo se constrói (Santos, 2001).

Os alunos negros, em sua maioria, têm uma autoimagem negativa construída por um processo histórico de associação de estereótipos raciais que fomenta o racismo, como a negação de sua negritude, a não aceitação de seus cabelos e traços fenotípicos e o ocultamento de suas manifestações de religião de matriz africana (Gomes, 2001). Como afirma Santos (2001, p. 98), "O fim do regime escravista não aboliu por completo a visão que hierarquiza as culturas e classifica as pessoas mediante a cor da pele, o formato nariz, a cor dos olhos e a textura dos cabelos". Portanto, é iminente a necessidade de uma discussão sobre paradigmas para construção de saberes. Esta mudança de perspectiva relaciona-se à decolonialização das práticas curriculares que permitirá reintegrar, recuperar e valorizar os saberes, culturas e histórias de diferentes povos.

Tendo em vista esse contexto, esta pesquisa objetiva propor caminhos para a construção de práticas curriculares afrocentradas para o ensino de geografia em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. A proposta desse estudo tem como objetivos específicos: analisar os desafios e possibilidades do componente curricular de geografia frente às Leis 10.639/03 e 11.645/08; leitura aprofundada do Currículo Carioca da prefeitura do Rio de Janeiro e Base Nacional Comum Curricular a fim de problematizar como o discurso branco hegemônico restringe as possibilidades de ampliação de outros saberes e epistemes na escola; apontar possibilidades para a valorização da negritude através das práticas curriculares, rompendo o eurocentrismo e abrindo espaço para a decolonialidade dos saberes; repensar novas práticas e conceitos para o currículo de 7° ano, através do ensino de geografia.

Neste sentido, a pesquisa se propõe a responder às seguintes questões: o ensino de geografia pode contribuir para rompimento da colonialidade presentes nos discursos hegemônicos do currículo da escola? Como é possível romper com um extenso ciclo de reprodução eurocêntrica no ambiente escolar e oportunizar e democratizar os saberes ancestrais do povo diaspórico?

Para tentar responder estas questões e construir um diálogo com os temas abordados nesta pesquisa, utilizarei o termo decolonialidade[4], que se apresenta como um olhar sobre outros caminhos, narrativas e perspectivas que visam desestruturar as epistemologias únicas e

[4] O termo difere de descolonização, que pode ser entendido como um processo histórico de emancipação dos povos colonizados, que pode acontecer de forma pacífica ou violenta, e pode envolver a conquista da independência política, econômica e cultural (Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019).

universais impostas e construídas pelos colonizadores, a fim de compreender o processo de resistência e a luta da população afrodiaspórica. Busca-se assim, apropriar-se dos movimentos de resistência teóricos e práticos contra os efeitos materiais e epistêmicos da colonialidade, intenciona-se repensar novas formas de conhecimento que não os brancos-hegemônicos.

A persistência na colonialidade e no olhar para os enfoques epistemológicos padronizados por um modelo eurocêntrico faz-se propagar a ideia de que existe um único conhecimento válido, que é o conhecimento produzido no mundo ocidental. Busca-se assim, romper com padrões coloniais de ser, saber e poder (Maldonado -Torres, 2016). Nesse contexto, ressalta-se que:

> Uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade (Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p.10).

Uma forma de atingir estes objetivos é adotar práticas curriculares afrocêntricas, como forma não só de corrigir um erro historicamente perpetuado, mas também como forma de pensar a nossa diversidade étnico-racial, sem se submeter às mistificações de uma falsa democracia racial e ir direto ao problema da sub-representação da cultura negra na escola (Silva, 2022). Com vistas a estas questões, vislumbra-se que:

> A revisão do currículo pautado na afrocentricidade permite que o jovem negro se enxergue como um cidadão capaz de agir na sociedade e construir o seu próprio destino, empoderando os estudantes para que eles não aceitem ser discriminados pela sua cor, ou ser confundido com bandidos. Essa ressignificação não é apenas uma questão que reflete no ambiente escolar, mas em toda a sociedade. O currículo precisa trazer para esses estudantes a possibilidade deles se enxergarem como mais do que descendente de escravizados, mas como descendente de um povo que a duras lutas vem requerendo seu espaço enquanto cidadão. É essencial trazer para a escola a afrocentricidade, onde os costumes, história, cultura, valores e crenças de origem africana seja valorizada e respeitada, onde os estudantes negros sintam-se representados e valorizados por serem quem são (Saturno; Sacramento, 2020, p. 02-03).

Sendo assim, esta pesquisa visa construir um diálogo entre o campo acadêmico e o chão da escola, abordando a necessidade de decolonizar as práticas pedagógicas para o ensino de geografia e combater a hierarquização de saberes e práticas pautadas em epistemologias eurocentradas. Com este trabalho, pretendo apoiar a construção de práticas educativas que sustentem um posicionamento que acolha as diferenças étnico-raciais, culturais e religiosas que se articulam à composição da identidade do país, como pilares na formação dos educandos. Para isso, dialogarei com autores que colaboram com o rompimento de paradigmas racistas e contribuem para superação das estruturas que formaram a sociedade que temos hoje e, com esta

visão, podemos expandir a dimensão dos currículos, abrangendo a diversidade cultural, racial, econômica e social do Brasil.

A proposta metodológica consiste em realizar uma investigação a partir de uma abordagem qualitativa, mediante análise bibliográfica, considerando materiais que mais se aproximam do objeto de estudo como: livros, artigos, dissertações, teses e sites que proporcionam que se faça proposições e inferências teóricas na pesquisa. Utilizaremos também informações documentais (legislação nacional e local e diretrizes curriculares de geografia da Secretaria Municipal de educação do Rio de Janeiro), que ao serem ponderados permitirão uma discussão e fundamentação dos contextos apresentados. Deste modo, será possível refletir de maneira crítica a abordagem desenvolvida.

O trabalho, portanto, visa ponderar aspectos do currículo do 7° ano do ensino fundamental que, ao nosso ver, apresenta uma série de generalizações que acaba por reproduzir visões eurocentradas e privilegiando apenas o ponto de vista de um grupo específico. Por isso, propomos refletir sobre conteúdos curriculares que dialoguem com as diversidades de saberes, de conhecimentos, de cultura e modos de vida, aproximando, quando possível, da realidade do aluno, a fim de construir uma formação crítica e contextualizada. Contudo, para que a escola seja um ambiente de transformação social, com vias a promover uma educação igualitária e democrática, é fundamental que toda a comunidade escolar se engaje na elaboração de projetos, atividades e propostas educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos.

Em termos de fundamentação teórico-metodológica, esta pesquisa debruça-se sobre perspectivas para práticas afrocentradas, ancoradas na abordagem epistemológica da afrocentricidade desenvolvida pelo teórico Molefi Asante. Dado que o foco desta pesquisa é a necessidade de afrocentrar as práticas de geografia, que ocorrem no ambiente escolar, ainda profundamente influenciadas pelo legado colonial, é necessário estabelecer maneiras de superar os modelos eurocêntricos vigentes, que se consolidaram e ainda mantém forte influência no debate das relações étnico-raciais aplicadas às práticas de educação no Brasil.

Essa metodologia parte da hipótese de que ao desenvolver práticas voltas para perspectivas afrocentradas, que objetivam romper com a colonialidade reproduzida nos currículos e em diversas práticas no ensino de geografia, é possível despertar outras visões de mundo sobre questões raciais em meus alunos.

A estratégia adotada consiste em identificar e analisar problemas em um contexto específico, através dessa identificação, há proposições de soluções práticas (como as sugestões de intervenção no currículo da prefeitura e o plano de aula). Por isso, esta pesquisa tem caráter

propositivo, pois desenvolvemos possibilidades de intervenções e uma proposta de ensino que ampliou as potencialidades das ações pedagógicas que visam melhorar a aprendizagem das questões étnico-raciais na escola, além disso foram apontadas estratégias e formas de intervenção para contornar perspectivas eurocentradas do currículo.

Usando essa lógica, busco, através da sugestão de práticas de ensino, como forma de concretização do currículo, que os alunos compreendam a geografia sob a ótica afrocentrada, fazendo-os entender outras formas de leitura e interpretação de mundo tendo comprometimento com a construção de novos saberes. Uma educação que os empodere para serem cidadãos críticos, autônomos e engajados na construção de um futuro melhor e racialmente mais justo.

Este estudo sugere práticas de ensino para turmas de 7º ano com o propósito de investigar quais as possibilidades de tornar as práticas pedagógicas mais afrocentradas tornando o currículo vivo, a partir de um currículo posto implementado pela rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Partindo de um pressuposto que nós, professores, devemos ser agentes críticos e reflexivos é preciso propor mudanças que reflitam tanto dentro quanto fora da escola. Torna-se fundamental, assim, compreender que há ainda muitos avanços a serem feitos em relação a como a geografia tem abordagens insatisfatórias e insiste em reproduzir demasiadamente visões eurocentradas.

Posto isso, reflete-se que conhecer a realidade dos alunos é ponto chave para o desenvolvimento desta dissertação, pois assim será possível levantar uma discussão que considere a experiência dos envolvidos (Thiollent, 1982). Para tanto, é necessário dar visibilidade e valorizar conhecimentos, saberes e memórias do povo negro. Além disso, é essencial entender quais transformações podemos impulsionar para desenvolver um ensino que reconheça e discuta as diferenças dentro do contexto social em que estamos inseridos. Por isso, é imperativo uma investigação prática com inclusão dos aspectos da realidade, possibilitando ao aluno os conhecimentos necessários na resolução de problemas (Engel, 2000).

Embora haja muitos avanços no campo da educação das relações étnico-raciais, sobretudo pela implementação da Lei 10.639/03, ainda temos uma estrutura curricular escolar que contém elementos que reforçam diversas formas de desigualdade, incluindo aquelas relacionadas à raça, gênero, classe e sexualidade. O estudo aqui apresentado visa contribuir com as possibilidades de práticas pedagógicas para sala de aula e não tem pretensão de discutir o currículo escolar, pois entende-se que as práticas curriculares são ações que envolvem a implementação de um currículo posto com a intervenção dos agentes. Por isso, trazer novas possibilidades de práticas que deem maior visibilidade e valorização a história, cultura e

memória do povo afrodiaspórico, é uma forma de dialogar com as trajetórias e narrativas dos próprios alunos, em sua maioria negros.

As etapas da pesquisa estão organizadas da seguinte maneira:

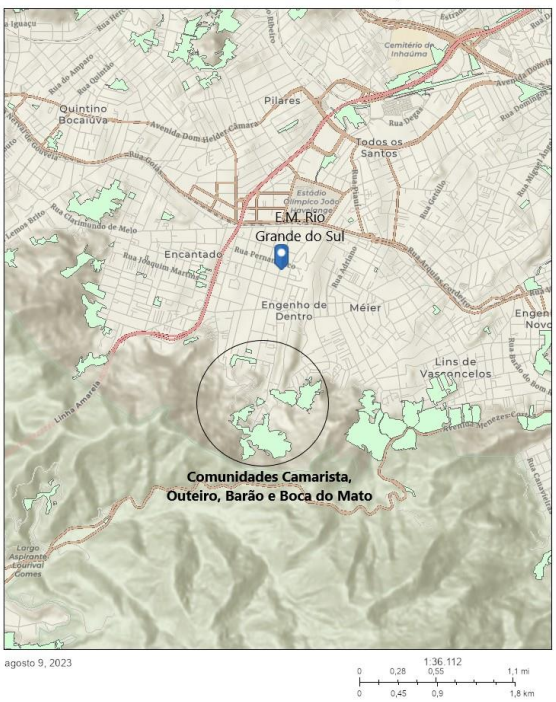
- 1ª. Etapa: Problematização teórica sobre os descaminhos percorridos pela educação ao reproduzir conteúdos eurocentrados; análise dos desafios e possibilidades do ensino de geografia frente à Lei 10.639/03, ressaltando seu histórico de lutas para se chegar a essa política educacional;
- 2ª. Etapa: Teorizar sobre formas de superação do eurocentrismo através da afrocentricidade e decolonialidade de saberes. Para isso, foi feito embasamento teórico necessário, através da revisão de literatura sobre o tema com fontes como livros, artigos, teses, etc.
- 3ª. Etapa: Identificar algumas habilidades dentro da proposta curricular de geografia do 7º ano que tenham mais distorções quanto as visões eurocentradas e apontar sugestões de práticas e/ou atividades em sala de aula, almejando que haja interação entre o conhecimento trazido pelo aluno e o conhecimento que a escola busca transmitir. Pois, considero que os documentos oficiais vigentes na escola – a proposta curricular de geografia do 7º ano (anexo A) e o Projeto Político Pedagógico (anexo B) – apresentam limitações e inadequações em relação a educação para relações étnico-raciais, sendo um obstáculo à implementação da Lei 10.639/03.

Observamos que uma das ferramentas importantes de participação coletiva da escola que deveria ser voltado para a transformação social, o Projeto Político Pedagógico (PPP) (anexo B), não apresenta caminhos para a luta contra o projeto hegemônico de educação. Ele não contempla os pressupostos legais da inclusão da valorização da história, cultura e memória africana e afro-brasileira, desse modo, não garantindo a construção de reflexões sobre respeito, diversidade e pluralidade étnico-racial. Sendo assim, não demonstra intenção ao combate do racismo e a intolerância. O PPP da escola disponibilizado para leitura (pesquisa realizada nos anos de 2022 a 2024) é referente ao ano de 2020 (ainda no contexto da pandemia de covid-19) e pouco acessível aos professores e demais interessados em seu conteúdo – este documento até a conclusão desta pesquisa não foi atualizado pela escola. Além disso, sua concepção não se deu com a participação da comunidade escolar, o que já o torna um documento sem a devida preocupação com os atores sociais envolvidos no processo educacional da escola, tornando-o mais distante da realidade dos alunos, sobretudo dos que são negros.

As atividades aqui propostas direcionam-se às turmas do 7º ano do ensino fundamental, que na escola onde leciono, contêm aproximadamente 40 alunos, com idades que variam de 12 a 15 anos e majoritariamente formado por alunos do gênero masculino (1704 – 20 meninos e 17 meninas) (1702 – 15 meninas e 25 meninos). Em questão de identificação racial, foi observado que há prevalência de alunos negros.

A referida escola denomina-se Escola Municipal Rio Grande do Sul, e está localizada no bairro do Engenho de Dentro, subúrbio carioca (ver Figura 01). A escola atende a alunos do ensino fundamental II (6º aos 9º anos). Embora a escola esteja relativamente longe de uma área favelizada, o público-alvo da escola é de alunos oriundos de comunidades próximas: Camarista Méier, Outeiro, Barão e Boca do Mato. Sendo assim, observa-se que a composição étnica/racial dos estudantes é, em grande maioria, de negros.

Figura 01 – Mapa de localização da E.M. Rio Grande do Sul e comunidades



Fonte: Gonzaga, 2023 – adaptado de (SABREN, 2023)[5]

Acreditamos que a escola tem o papel de aproximar a realidade dos negros à sua história e memória e é responsável também por promover a superação do racismo e da discriminação

[5] Sistema de Assentamentos de baixa renda. Disponível em: https://sabren-pcrj.hub.arcgis.com/pages/favelabusca. Acesso: 09/08/2023.

racial, bem como auxiliar na construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Em consonância com os apontamentos de Santos (2001, p. 107), temos que:

> É tarefa da escola fazer com que a história seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possamos construir uma imagem positiva de si mesmo.

Para que o aluno compreenda o contexto em que ele vive e se reconheça no espaço e no tempo, é importante relacionar os conteúdos trabalhados à diversidade sociocultural e étnico-racial, possibilitando o entendimento dos processos e interações entre os sujeitos, a sociedade e a natureza. Para isso, é importante apropriar-se das contribuições histórico-culturais do povo negro com visão crítica e ampla, aplicando uma multiplicidade de ações contra a dominação hegemônica, para que haja um diálogo entre as vivências cotidianas dos alunos aos saberes curriculares. Segundo Gomes (2012), vivenciamos um período de mudanças e necessitamos descolonizar[6] os currículos e ressignificar o que é disseminado erroneamente sobre a África e a cultura afro-brasileira. Para a autora, essa transformação de pensamento e paradigmas deve vir acompanhada de mudanças, pois as representações sociais são construídas a partir das relações de poder que existem na sociedade. Para alterar essas representações, é preciso questionar os lugares de poder que são ocupados por diferentes grupos sociais. Isso significa, por exemplo, reconhecer que os grupos historicamente subalternizados, como os negros, são frequentemente excluídos dos espaços de poder.

Vivenciamos a ausência de uma democracia plena que reflete os abismos sociais e fortificam as desigualdades de oportunidades a sujeitos de diferentes grupos raciais. O racismo, lamentavelmente, é permeado em nossa sociedade em diversos campos, inclusive, na educação escolar – que não oferta acesso igualitário e não valoriza a pluralidade de histórias e culturas, potencializando os discursos eurocêntricos (Pereira, 2013). A escola, por vezes, reforça a opressão a grupos ditos minoritários, como os negros, pois elas ainda estão estruturadas em modelos heterogêneos de pensamento, como os eurocentrados, machistas, sexistas e cristãos (Gomes, 2001). Logo, o currículo escolar adotado reflete e reproduz modelos tradicionais. O professor tem papel de transgredir o currículo e o padrão de sociedade vigente. Para aprofundar as questões levantadas, apoiamo-nos em Pereira (2013, p. 71) que afirma:

> Memórias e histórias sobre as lutas e sobre a participação da população negra na constituição de nossa sociedade estiveram ausentes dos espaços escolares

[6] A autora, em seu livro, utiliza o termo descolonização, por isso o mesmo foi citado de forma a respeitar o que foi escrito originalmente, embora nesta pesquisa optou-se pelo uso do termo decolonizar.

> historicamente, o que significa um problema para a construção da democracia no Brasil no que diz respeito à formação educacional dos seus cidadãos.

A segregação e discriminação perpetuadas pelo sistema educacional brasileiro faz com que a Lei 10.639/03[7] (que torna obrigatório o ensino da história e culturas africana e afro-brasileiras no currículo da educação básica nacional) seja ferramenta fundamental no combate ao racismo que, por vezes, tem sua existência negada nos espaços escolares. O racismo no Brasil é enraizado em nossa sociedade, por isso o debate sobre os direitos sociais e políticos à luz do sistema legal é de extrema importância. Acreditamos que a Lei 10.639/03 permite a construção de práticas pedagógicas multiculturais e antirracistas (Munanga, 2011). Sendo assim, o autor nos convida a refletir sobre:

> Que tipo de educação precisamos hoje? Uma educação que forma novos cidadãos com base na valorização da riqueza de nossas diferenças e de nossa diversidade em todos os sentidos. Uma educação construída a partir de novas ferramentas pedagógicas antirracistas, antimachistas, anti-homofóbicas, etc. Enfim, uma educação que respeite o outro diferente e todas as diferenças que constituem a diversidade biológica, cultural, de gênero ou de sexo, de religião, etc. (Munanga, 2015, p. 14).

Assim como Munanga, Santos (2013) recomenda que a intervenção acerca das abordagens feitas nos currículos esteja alinhada à luta contra a discriminação e a democracia racial. Para isso, a escola deve se reinventar não somente na elaboração de conteúdos, mas também promovendo mudanças em suas posturas e práticas, rompendo com paradigmas que perpetuam a desigualdade racial e silenciamento de grupos étnicos, propiciando uma educação para diversidade, através de novas epistemologias que confrontem os epistemicídios (Carneiro, 2023) em curso.

Para romper com as estruturas dominantes, a população negra vem resistindo à opressão, à discriminação e à invisibilidade de sua história e cultura desde o período colonial. Reflexo dessas lutas é a Lei 10.639/03 que é fruto de décadas de diversas ações e mobilização do

---

[7] 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.
Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
Parágrafo primeiro: O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
Parágrafo segundo: Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’."

movimento negro brasileiro e representou um marco histórico na luta pela igualdade racial no Brasil.

A Lei 10.639/2003 é ferramenta fundamental na construção de uma escola pautada na igualdade, diversidade, pluralidade cultural e heterogeneidade de saberes, que, apropriando-se dos desdobramentos da lei, é capaz de superar a visão eurocentrada sob a qual as escolas no Brasil foram moldadas. Para viabilizar essa concepção, acredita-se ser necessária a reavaliação das práticas curriculares da escola e o envolvimento de todos os atores sociais nesse processo. A educação antirracista se opõe à violência do racismo, ajuda a superar a barreira da intolerância e constrói uma sociedade mais democrática.

Nesse caminho, a implementação da Lei 10.639/03 objetivou criar meios para que os estudantes negros se orgulhem de seu legado ancestral por meio da construção de uma identidade positiva. Portanto, as escolas devem levar a sério a pedagogia que inclui o multiculturalismo e as práticas antirracistas. Para que, desta forma, haja "aceitação das diversidades como bandeira de luta, para exigir a convivência igualitária de todos" (Munanga, 2011, p. 64).

Contudo, passados vinte anos da criação da Lei 10.639/03, com todos os esforços de diversos atores e grupos sociais, notamos que os avanços em sua implementação nas escolas têm sido lentos e pontuais. Embora esse documento norteador tenha sido implementado como obrigatoriedade, há ainda a marginalização das temáticas que incluem negros e indígenas, havendo persistência dos temas branco-hegemônicos em detrimento de outros saberes. É preciso ressignificar a abordagem da participação dos negros na formação do Brasil para que assim, estudantes sejam impactados em seus modos de ser, agir e pensar sobre diversidade étnico-racial.

Redesenhar as práticas pedagógicas curriculares é importante para ultrapassar barreiras impostas por séculos de colonização e colonialidade, que negaram aos negros o reconhecimento de suas contribuições na história e cultura desse país, permitindo, assim, criar novas fronteiras de superação de direitos historicamente negados. Numa sociedade que ensina desde muito cedo a pessoas negras que, para serem aceitos, é preciso negar a si mesmo, construir uma identidade positiva é um desafio. Nesse sentido, Santos (2001, p. 106) discorre que "faz se necessário corromper a ordem dos currículos escolares que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido". Sendo assim, torna-se imperativo desnaturalizar as visões racistas que permanecem sendo construídas por nossa sociedade e potencializar os alunos a compreender o mundo que nos cerca.

Nessa perspectiva da abordagem étnico-racial nos conteúdos curriculares, torna-se necessário repensar as práticas e o ensino de geografia. A disciplina é essencial ferramenta para a visão crítica e teórica das demandas dentro da decolonialidade. Levando em consideração que a geografia analisa as dinâmicas que permeiam a percepção espacial, territorial e a relação com a sociedade, poderá contribuir com a desconstrução das visões de mundo eurocentradas. Santos (2010 p.151) reflete que:

> Para mudar estas diretrizes e contemplar a Lei 10.639, combatendo o eurocentramento do currículo do Ensino de Geografia, e buscando a desconstrução das narrativas que estruturam as leituras de totalidade-mundo, tornam-se necessárias revisões conceituais, revisões de estruturas, enfim: inserção de conteúdos, mas também a revisão de conteúdos [...].

Para Santos (2010), é necessário refletir sobre a relação entre o ensino, a África e a geografia, pois esta ciência permite compreender o papel dos sujeitos no mundo. A escola deve fazer um trabalho que seja capaz de resgatar a cultura e a história de pessoas que foram silenciadas e violentadas por muito tempo e que ainda sofrem as consequências desse processo nos dias atuais. Para esses sujeitos, frutos do processo diaspórico, os corpos, quando racializados, geram diferenças entre grupos sociais, hierarquizam e moldam relações de poder que não os consideram. Sendo a escola um espaço de formação identitária, onde o aluno lida com as diferenças e faz o reconhecimento social de outras pessoas. Sendo assim, as práticas pedagógicas devem contemplar uma decolonização epistemólogica.

O premente interesse por outras abordagens nos conteúdos curriculares nasce da observância de uma sociedade que produziu conhecimento pautado em apenas uma forma de epistemologia, a eurocêntrica, que exclui temas e atores importantes. Para superação desses pressupostos, é preciso aperfeiçoar o nosso olhar para repensar as estratégias de ensino na sala de aula a partir de uma visão pedagógica e política que a educação exige para romper com as estruturas racistas de nosso país. Nesta linha de consideração, ancorado no pensamento de Santos (2009, p. 20), destaca-se que:

> [...] enseja uma reflexão crítica acerca de como essas questões são tratadas dentro do ensino de geografia, no intuito de que este saber, fundamental na construção de visões de mundo e de comportamentos e posicionamentos, contribua com o projeto de "educar para a igualdade racial".

A geografia tem grande responsabilidade dentro da discussão das questões étnico-raciais, pois "é a ciência do território, e o território é o melhor instrumento de observação do que está acontecendo no Brasil. Ela expõe a diversidade regional, as desigualdades espaciais e a heterogeneidade da população" (Anjos, 2005 p.176). Nesse sentido, a disciplina tem grande

importância para a discussão das questões raciais em seu currículo, pois abrange questões territoriais, diversidade de grupos que habitam o espaço geográfico, as desigualdades sociais, econômicas, políticas e raciais que existem no mundo. Permitindo assim, ampliar a visão de mundo para além de apenas um viés, quebrando os paradigmas impostos por um modelo conservador, elitista e segregador.

A geografia tem papel crucial na reestruturação do pensamento crítico e para que isso seja viável, há uma série de mudanças pedagógicas que precisam tornar-se concretas. Santos (2010) afirma que os conteúdos obrigatórios da disciplina, que envolvam questões raciais – como a questão da imigração, participação em guerras, extermínio de povos, disputas territoriais, desenvolvimento social e econômico do país – são ignorados dentro dos currículos escolares. Desse modo, o caminho encontrado seria repensar as práticas curriculares para desconstruir o imaginário distorcido sobre o povo negro.

Enegrecer o conteúdo curricular de geografia na sala de aula proporcionará aos meus alunos novos olhares e diálogos sobre seus espaços de vivências e outras visões de mundo para que possam ser sujeitos críticos, não-alienados, conscientes e capazes de combater o racismo e a discriminação, respeitando as diferenças.

A incorporação dos conteúdos sem preocupação com as habilidades e capacidades, sem levar em consideração a diversidade social, econômica e cultural, além da criticidade, torna a abordagem curricular uma ferramenta desalinhada com a luta social, como a questão da valorização da cultura afro-brasileira e africana, não permitindo desenvolver potencialidades do educando, pois atende somente concepções branco-hegemônicas. Corroborando com tais ideias, reflete-se que:

> O ensino é um processo que compõe a formação humana em sentido amplo, apanhando todas as dimensões humanas da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética e física. Para isso, necessita não só para construção de conceitos, mas também para o desenvolvimento de capacidades e habilidades para se operarem esses conhecimentos e para formação de atitudes, valores e convicções ante os saberes presentes no espaço escolar (Cavalcanti, 2002, p. 37).

Essas práticas de ensino padronizadas impossibilitam a construção de uma aula de geografia que explore o “espaço real do aluno” e não permitem ao professor planejar de forma mais flexível e menos burocrática. Nesse sentido, abandonar práticas e ideias coloniais representa a consolidação de rupturas histórico-culturais, permitindo-nos valorizar aspectos afrocentrados, que foram suprimidos ou negados pelas visões lineares ocidentais. Para tal, é essencial entender que “a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem

cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos" (Asante, 2009, p. 93). Seu paradigma surge para constituir o lugar dos africanos na história, com base nas suas próprias referências históricas e culturais, de forma a fortalecer a sua autoidentidade para que passem a perceber-se como sujeitos e não como objetos, como a história eurocêntrica os apresenta. Por isso, Asante (2016, p. 07) reflete que: "a promoção da cultura europeia como normativa e universal é totalmente inaceitável e nunca mais será imposta aos africanos e outros povos como a única forma de examinar a vida e as experiências".

A perspectiva epistemológica adotada nesta pesquisa refere-se à afrocentricidade desenvolvida por Mofeli Asante, na década de 1980, que valoriza o sistema de pensamentos e práticas africanas e posiciona os africanos como agentes culturais independentes, capazes de atuar de acordo com suas próprias visões de mundo, crenças e valores. Essa visão da história do mundo, a partir do continente africano, pode aproximar os estudantes de uma outra realidade e fazê-los enxergar a vasta contribuição dos povos negros. Nessa concepção, Asante (2009, p.94) afirma que "afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos. Para nós, essa é a chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente". Sendo assim, acreditamos que adotar a afrocentricidade como princípio norteador na abordagem curricular de geografia é propor uma descentralização curricular, promovendo correções, distorções e reparações da invisibilidade dos negros, valorizando a diversidade que existe na escola.

A escola pública, no Rio de Janeiro, é constituída em sua maioria parte de alunos negros – de acordo com dados divulgados pelo Censo Escolar 2021, 55,7% dos estudantes matriculados no estado do Rio de Janeiro nos anos finais declararam-se pretos ou pardos (Brasil, 2022). Ao refletir sobre a realidade vivida por eles, é possível supor que esses sujeitos não experimentaram propostas pedagógicas fundamentadas na afrocentricidade – diante daquilo que evidenciamos como características mínimas apontadas por Asante (Interesse na localização psicológica, compromisso do lugar da pessoa, africana como sujeito, defesa dos elementos culturais africanos, compromisso com o refinamento léxico, compromisso com uma nova narrativa da história da África) –, pois o modelo de escola que temos reproduz um modelo universal de educação, que marginaliza a matriz cultural e histórica, as vivências, memórias e experiência do povo negro (Asante, 2009).

A proposta epistemológica de Asante para um projeto afrocêntrico perpassa por algumas características mínimas, que nos convida a conhecer perspectivas baseadas em uma localização centrada na África e em sua diáspora. O interesse pela localização psicológica é a primeira

apontada pelo autor, a qual se refere à capacidade de olhar os fenômenos do ponto de vista dos próprios africanos. Estes que sempre foram colocados em posição marginal pelas forças hegemônicas, passam a narrar suas próprias histórias. A segunda característica é o compromisso do lugar da pessoa africana como sujeito, nela, Asante destaca a importância da pesquisa afrocêntrica ter interesse pelo que os próprios africanos dizem, pensam e falam e não pela visão eurocêntrica. O povo negro deve ser visto a partir de si mesmo (Asante, 2009).

O terceiro ponto discorre sobre a defesa dos elementos culturais africanos – que devem valorizar a produção de saberes e discursos africanos que foram desprezados como saberes válidos. Além disso, o autor aponta – o quarto ponto – o compromisso com o refinamento léxico como uma ferramenta importante, pois é essencial ter cuidado com o uso de expressões que desumanizam, inferiorizam e estereotipam pessoas africanas, a fim de valorizar narrativas de trajetórias dos negros. Por fim, a quinta e última característica mínima para sustentar o projeto afrocêntrico é o compromisso com uma nova narrativa da história da África.

A imagem que se construiu do continente africano e dos povos diaspóricos é prejudicada por uma narrativa de inferiorização a partir dos parâmetros eurocêntricos. Houve silenciamento da cultura e dos saberes africanos pelo paradigma branco-hegemônico, por isso, o ideal afrocêntrico busca utilizar a história africana com ponto de partida. Salienta-se que existe uma história anterior à colonização e que esses povos têm muito a contribuir para além da visão limitante de superioridade e universalidade europeia (Asante, 2009).

Ressalta-se que a afrocentricidade não objetiva eliminar o pensamento europeu, mas criar outras possibilidades de se ler o mundo para além da sobreposição de culturas, como inferiores e superiores, muito pelo contrário, defende a ideia de que estejam uma ao lado da outra, horizontalmente. Busca resgatar e reafirmar a importância do lugar dos sujeitos africanos, levando em consideração suas próprias experiências e histórias (Asante, 2016). Sobre essa afirmação Rabaka (2009, p.137), aponta que

> Isso significa, em primeiro lugar, que os afrocentristas não se opõem ao pensamento e à cultura europeus, mas questionam a imposição deles como superiores e obrigatoriamente universais. Em segundo lugar, é monstruosamente incorreto afirmar que a afrocentricidade é um "racismo às avessas" ou um eurocentrismo pintado de preto. Ao contrário, é uma orientação metodológica e uma pedra de toque teórico caracterizadas pela abertura epistêmica e por uma postura inerentemente humanista, que toma como um de seus pontos de partida o moderno movimento multicultural.

Sendo assim, para que haja visões positivas sobre valores, crenças e ideias do povo africano e afrodiaspórico, é fundamental pensar para além da lógica epistêmica hegemônica e eurocêntrica que ainda permanecem como as mais aceitas. Uma abordagem afrocêntrica na

escola permitiria que estudantes negros e não negros tivessem acesso a uma forma de educação que melhor lidasse com as disparidades raciais no ambiente de aprendizagem, pois a partir da afrocentricidade é possível pensar os sujeitos, lugares e conhecimentos sob a ótica de uma agência[8] africana que permita criar um novo paradigma e uma nova forma de entender o mundo (Asante, 2009).

Partindo desse pressuposto, a afrocentricidade torna-se uma importante abordagem teórico-metodológica, pois contribui com a superação da tentativa de invisibilização dos povos negros através de outras perspectivas teóricas utilizando uma ótica contra hegemônica. Assim, os caminhos a serem percorridos por essa pesquisa visam dar protagonismo ao povo negro a partir de práticas curriculares enegrecidas.

A fim de romper com os paradigmas atuais, que permeiam os conteúdos curriculares vigentes, é importante buscar metodologias de ensino que valorizem a experiência e perspectiva de alunos negros, pois, assim, pode-se promover a autoestima e consciência racial positivas dos estudantes. Para a promoção dessa perspectiva, que valorize a história, cultura e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes, destaca-se o movimento da afrocentricidade. Isso envolve a incorporação de práticas curriculares, materiais didáticos e abordagens pedagógicas que reflitam a diversidade e ressaltem a importância da identidade afrocentrada na formação dos estudantes. A implementação dessas tendências pode ajudar a formar estudantes mais críticos, reflexivos e capazes de compreender o ambiente em que vivem.

Dada a necessidade de estudar a história e a cultura da África e dos povos africanos e afro-brasileiros, é importante problematizar a aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de geografia, uma vez que ainda há uma grande deficiência na inserção de conteúdos relacionados à lei - no currículo e na prática disciplinar. A geografia é uma importante ferramenta para um olhar crítico e teórico sobre as exigências na perspectiva das relações étnico-raciais (Santos, 2010).

A Lei 10.639/03 está atrelada ao direito a uma educação que respeite as diferenças. Embora tenhamos diversos segmentos sociais em ações contínuas ações para o combate à discriminação e luta pela equidade de direitos, percebemos que muitos caminhos ainda tendem a ser percorridos nos termos da lei. Para ser eficaz, é necessária a mobilização conjunta: da sociedade civil, do Estado e de todo o grupo que compõe a comunidade escolar. Esta perspectiva deve englobar as mudanças curriculares, práticas docentes, formação de professores

[8] "Agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana" (Asante, 2009, p. 94).

e políticas educacionais (Gomes, 2011). Sendo assim, essa lei tem o potencial de desconstruir as narrativas históricas eurocêntricas e valorizar a história e a cultura do povo negro. Ela também pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes sobre a importância da diversidade cultural.

A aprovação da Lei 10.639/03 não é suficiente para garantir a implementação da temática racial nas escolas. A lei não prevê sanções específicas para as instituições de ensino que não cumprem a obrigatoriedade, o que torna sua fiscalização difícil. Mais do que um aparato legal, é necessário propor uma profunda conscientização e sensibilização de educadores, gestores e governos sobre esta questão, bem como introduzir meios eficazes no que diz respeito a incentivos à aplicação da lei. Saturno e Sacramento (2020, p. 13) diz que:

> Contudo, é inegável que a escola apresenta dificuldade para lidar com identidades tecidas num contexto de diversidade e opta por trata-las igualitariamente, o que resulta em choque entre os dispositivos da Lei n°10639/2003 e as práticas discriminatórias, excludentes e estereotipadas, aspectos que, como é sabido, encontram-se vinculados ao processo de escolarização tradicional e nas concepções errôneas e distorcidas dos educadores, da cultua escolar, da cultura da escola, dos livros didáticos, etc.

Para materializar as reflexões aqui propostas, a análise partirá do meu olhar de professora de uma escola pública, que vivencia as dificuldades de lidar com o currículo de geografia, branco-hegemônico, proposto pela rede de ensino, além da precarização do ensino e outras adversidades que fazem parte do projeto de desmonte da educação.

Pensar a partir da escola pública, é caminhar com alunos em sua maioria pobres e negros, é lidar com a precariedade física, estrutural, material e curricular desse espaço. Dialogar com a escola pública, é pensar em abordagens específicas para a realidade do alunado que traz consigo uma bagagem própria da realidade em que vivem, mas que é não contemplada no currículo proposto havendo, assim, a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas específicas. Callai (2005) afirma que a educação geográfica básica deve valorizar as experiências dos alunos para ampliar o seu espaço de conhecimento. A partir de experiências concretas, os alunos aprendem a ler o espaço e a utilizá-lo como recurso. Esse processo desenvolve a capacidade de pensar sobre o espaço, desenvolver o raciocínio geográfico, incorporar habilidades e construir conceitos.

Dentro do conteúdo proposto no currículo da Prefeitura do Rio para geografia do 7° ano (anexo A), por exemplo, estuda-se majoritariamente o nosso país, e observava-se que algumas temáticas são desconsideradas, sobretudo quando se trata de recorte racial. Na proposta curricular, há uma habilidade que tem por objetivo: “Discutir as condições dos fluxos migratórios internos e externos do território brasileiro”. Como sugestão metodológica dessa

habilidade, há um enfoque nas migrações internas, como as que ocorrem dos estados do Nordeste para o Sudeste, dando ênfase a aspectos ligados à xenofobia. Porém, entendo que seja necessário primeiramente fazer uma contextualização de migração relacionada a realidade do Brasil como um todo, buscando referências anteriores aos fluxos migratórios nordestinos, retomando, por exemplo, o processo da diáspora negra africana como ponto de partida. Para esse conteúdo, sugiro fazer uma leitura anterior as migrações internas e destacar a migração forçada a que os negros foram submetidos durante o processo de escravização e sua chegada ao Brasil, como fonte de contribuição para a construção do país e formação sociocultural. Essa abordagem visa valorizar a importância dos negros na formação social brasileira e mundial e entender o processo histórico ao qual foram submetidos, a fim de desconstruir estereótipos negativos atribuídos a pessoas negras.

Portanto, este trabalho almeja novas reflexões, no contexto curricular de geografia do 7º ano do ensino fundamental, acerca de epistemologias e conceitos que resgatem a cultura do povo africano e afrodiaspórico, para que estes possam ser reconhecer e localizar no mundo, através de seus próprios referenciais e significações, para isso, construiremos uma pesquisa dividida em quatro capítulos que contemplarão essas perspectivas.

O capítulo I vai refletir sobre como os padrões eurocentrados presentes no currículo de geografia restringem e/ou afetam a ampliação de outras visões de mundo e como isso influencia na falta de representatividade negra no espaço escolar, como aponta a autora Eliane Cavalleiro. Quijano propõe o conceito de colonialidade do poder para se referir a situação de perpetuação da cultura europeia, que ainda prevalece imposta nos conteúdos curriculares. Nesse sentido, discutiremos a questão do perigo de uma história única, sob ótica de Chimamanda Adichie, relacionando ao processo de epistemicídio discutido por Sueli Carneiro. Diante dessas estruturas hegemônicas, abordaremos o problema de acesso e permanência à educação e a importância de políticas públicas educacionais para a população negra, como aponta Nilma Lino Gomes.

O capítulo II vai analisar os desafios e possibilidades frente à Lei 10.639/03 como instrumento para repensar o currículo de geografia. A análise dessa lei perpassa por pensamento de vários autores, dentre eles Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, e Petronilha Beatriz Gonçalves. Com a leitura desses referenciais, propõe-se questionar a limitação do currículo de geografia em relação ao reconhecimento e representatividade da população negra e seu protagonismo na constituição do espaço brasileiro, utilizando autores como Renato Emerson dos Santos e Lana Souza Cavalcanti. Para isso, é preciso apontar o potencial da lei em

desconstruir as narrativas históricas eurocêntricas e de valorização da história e da cultura do povo negro, através do ensino de geografia.

O capítulo III irá discutir a perspectiva epistemológica da afrocentricidade, desenvolvida por Molefi Asante, como possibilidade de ampliar as visões positivas sobre valores, crenças e ideias do povo africano e afro diaspórico no currículo de geografia. Sendo a escola pública, no Rio de Janeiro, constituída em sua maior parte de alunos negros é preciso refletir sobre essa realidade, e supor que esses sujeitos não experimentaram vivências afrocêntricas, pois utiliza-se um currículo eurocentrado. Busca-se discutir neste capítulo, como a ciência geográfica é capaz de promover novas possibilidades e direcionamentos para outras visões de mundo, que não sejam racistas e busquem emancipação frente as epistemologias eurocêntricas dominantes.

O capítulo IV se propõe a apontar caminhos para enegrecer e afrocentrar o currículo de geografia do 7º ano da base curricular de geografia da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Percebe-se que o currículo do 7° ano do ensino fundamental apresenta uma série de generalizações que acabam por reproduzir visões eurocentradas e privilegiando apenas o ponto de vista de um grupo específico. Por isso, este capítulo busca maneiras de romper com padrões branco-hegemônicos presentes na abordagem curricular de geografia. Amparado por autores que têm esta preocupação como estudo como Rafael dos Anjos, Renato Emerson e Geny Guimarães. Sendo assim, esse capítulo encarrega-se de questionar quais os conteúdos referentes à questão étnico-racial podem ser mediados sob a perspectiva afrocêntrica e sugere uma prática de ensino afrocentrada.

De acordo com o exposto, são essenciais reflexões sobre permearmos por um ensino hegemonicamente eurocêntrico e colonial e a necessidade de desfazer os equívocos que deturparam as culturas de origem africana e afrobrasileira. Para isso, é fundamental implementar uma educação antirracista, a fim de que se promova um reconhecimento da história, social, política, cultural e educacional do povo negro e indígena nos diversos espaços de formação. Por isso, um olhar afrocentrado para a educação escolar pode proporcionar mais uma visão de mundo, mais próxima da realidade brasileira. Enegrecer o currículo colabora para a quebra de estereótipos e produz outros entendimentos/imaginários acerca da população negra.

1 – A escola como espaço de silenciamento de outras epistemes: diálogo sobre a necessidade de um pensamento para além do paradigma eurocêntrico

"O perigo de uma histórica única", discurso proferido pela autora nigeriana Chimamanda Adichie (2019), discorre sobre como as narrativas únicas podem ter um impacto significativo na forma como os indivíduos e os grupos percebem uns aos outros. Esse pensamento estabelece diálogo com a perspectiva da construção cultural e identitária homogeneizadora dos colonizadores europeus. Narrativas produzidas por esses povos foram propagadas das mais diversas formas e tidas como verdades incontestáveis durante muitos séculos, suas distorções e estereótipos tentaram negligenciar e apagar outras visões de compreensão e conhecimento de mundo. "A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história (Adichie, 2019, p. 14)." A história única tem consequências negativas, pois ela desumaniza as pessoas, dificultando o reconhecimento de sua humanidade compartilhada, ela enfatiza as diferenças, ignorando as semelhanças. Fazendo um paradoxo com esse pensamento, evidencia-se que as narrativas presentes nos espaços escolares ainda reproduzem essas histórias únicas, sob a égide do pensamento branco-hegemônico que busca promover o silenciamento em relação a pessoas africanas e afro-brasileiras.

A representação de pessoas negras e africanas que são impostas em currículos escolares, em geral, relacionam-se a estigmatizações, distorções e desumanização dessas populações, fomentando por uma ordem epistêmica racista e construído a partir de perspectivas etnocêntricas e coloniais. Esse pensamento valoriza o grupo historicamente dominante, europeus, em detrimento dos dominados, africanos e afrodiaspóricos. Diante dessa expropriação e tentativa de apagamento da cultural negra, percebe-se a necessidade de adoção de práticas curriculares não hierárquicas que promovam a valorização da pluralidade cultural. Em função disso, este capítulo objetiva refletir sobre como os padrões eurocentrados reproduzidos nas práticas curriculares restringem ou afetam a ampliação de outras visões de mundo, para assim, desconstruir estereótipos, naturalizar pessoas negras em lugares de poder e combater o apagamento e o silenciamento.

Para esta pesquisa, entende-se a ideia do currículo como uma ferramenta que vai além do que está escrito nos planos de aula. Embora o currículo formal defina os conteúdos e objetivos do ensino, o currículo oculto, composto por valores, normas e comportamentos não

explícitos, molda a experiência educacional dos alunos. O professor deve ficar responsável por selecionar quais conteúdos devem ser mais adequados para sua aula, pois como afirma Rosa e Trindade (2006, p.57):

> [...] existe um currículo manifesto que está presente nos planos de ensino, curso e aula, mas visceralmente articulado está o currículo oculto que representa um "corpus ideológico" de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado. Nesta relação manifesto/oculto, podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos/das discentes. Estas podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligados às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura.

Para compreender e discutir "o perigo de uma história única" (Adichie, 2019) na composição deste capítulo, utilizaremos o conceito de epistemicídio, desenvolvido por Sueli Carneiro (2023), a partir de Boaventura de Sousa Santos, para abordar a tentativa de apagamento dos saberes dos povos colonizados. Essa violência epistêmica empenha-se em limitar a oferta da ampliação de visões de mundo, o que afeta na composição da representatividade dos sujeitos negros no espaço escolar, como afirma Cavalleiro (2006). Para compreender e discutir como essa tentativa de apagamento é danoso ao processo de escolarização, busca-se compreender o racismo, o colonialismo e a colonialidade como estratégias de dominação entre os seres humanos no mundo**,** como apontou Fanon (2008). Esses pensamentos nos levam a refletir como a desigualdade entre negros e brancos produzidas pelo colonialismo (Quijano, 2005) fomentam as disparidades no acesso e permanência de pessoas negras em espaços de educação formal (Gomes, 2011). Para tanto, Munanga (2011) nos convida a questionar como é possível desconstruir a imagem negativa da África e do negro na escola.

A cultura europeia, que foi implantada nas colônias durante o período colonial, continua a exercer influência mesmo após a independência desses territórios. Isso ocorre porque esses saberes são vistos como superiores e, portanto, mais legítimos do que os saberes locais. Essa forma de dominação, baseada na crença na superioridade étnico-racial e epistêmica europeia, é uma forma de controle que se perpetua no tempo (Quijano, 2005). Cruz (2017, p. 17) corrobora com tal pensamento afirmando que:

> Trata-se de uma verdadeira violência epistêmica, ou seja, uma forma de exercício do poder que produz a invisibilidade do outro, expropriando-o de sua possibilidade de representação e de sua autorrepresentação, isto é, trata-se do apagamento, do anulamento e da supressão dos sistemas simbólicos, de subjetivação e representação que o outro tem de si mesmo, bem como de suas formas concretas de representações e registro de suas memórias e experiências.

Observamos, assim, que durante mais de quinhentos anos da dominação hegemônica europeia, a marginalização das populações africana e afrodiaspórica se manifestou em vários âmbitos da sociedade, inclusive o da educação. Para Asante (2009), essa marginalização não se limita à exclusão, mas também à anulação da presença, do significado, das atividades e da imagem dessas populações. Nesse sentido, é importante questionar as estratégias do epistemicídio na implementação dos conteúdos curriculares que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. O currículo é permeado por narrativas nacionais, étnicas e raciais, porém essas representações não são positivas e não contribuem para uma ruptura epistemológica e cultural dos ideais eurocêntricos, pois historicamente houve esforço para silenciar e deslegitimar as narrativas, saberes e produção de questões a partir de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Quando analisamos a questão da abordagem curricular brasileira, vemos o quanto ela ainda está entranhada de perspectivas eurocêntricas que distorcem a imagem dos africanos e afro-brasileiros, isso causa uma falta de representatividade da cultura negra nas escolas. Em geral, tais narrativas celebram o mito da democracia racial e reforçam o privilégio das identidades europeias, tratando as identidades africanas como exóticas ou folclóricas. Além de desqualificar culturas, conhecimentos e cosmovisões a partir de vieses negros e africanos. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga afirmam que:

> [...] cremos que a Educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados [...] não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Gomes e Munanga, 2004, p. 13).

O pensamento colonial é marcado pela ideia de que o branco é o homem universal, sem raça. Essa perspectiva hegemônica, considera todo conhecimento, cultura e tecnologia que não estejam alinhados com seus modelos de pensamento são estigmatizados, subalternizados e marginalizados. Assim como afirma Carneiro (2023), o “outro” é desqualificado de sua posição tanto individual quanto coletiva, promovendo o sepultamento dos saberes. Essa visão impede que se reconheça a particularidade do negro, sua história, cultura e experiências. As políticas educacionais para relações étnico-raciais contribuem para desconstruir um modelo de educação universal que invisibiliza as histórias, memórias e experiências dos povos africanos e

afrodescendentes. Através delas, é possível fazer intervenções que contemplem a história e cultural africana e afro-brasileira.

Contudo, percebemos que apesar do avanço no campo jurídico, os passos dados na aplicabilidade de tais políticas públicas ainda têm sido lentos, o que reflete nos muitos abismos entre os níveis educacionais alcançados por negros e brancos. Müler (2009) afirmava que os alunos negros tendiam a desenvolver uma autoimagem negativa e que isso poderia comprometer, inclusive seu desempenho escolar, e que essas disparidades estariam ligadas aos processos de discriminação que ocorrem dentro da escola[9] que penalizam estudantes negros e acaba os desestimulando a permanecer na escola ou obter um rendimento satisfatório para o sucesso escolar. Estes reflexos são percebidos também no contexto atual, o que corrobora para confirmar que efetivar a lei não garante que a mesma esteja sendo cumprida. Dentro dessa compreensão, percebe-se que a cor de pele ou os traços fenotípicos podem ser obstáculos para o insucesso da ascensão de pessoas não brancas.

A hegemonia de um único viés na história da educação brasileira reforça a marginalização da história do povo negro e exalta a do povo não negro, criando uma visão distorcida da realidade e dificultando a educação das relações étnico-raciais (Lima, 2020). Por isso, acreditamos que é fundamental sensibilizar os alunos para a complexidade de visões de mundo, apresentando questionamentos sobre o critério único da legitimidade dos conhecimentos, o paradigma eurocêntrico, que se faz presente em seus componentes curriculares.

1.1 Racismo, colonialismo e colonialidade como estratégias de dominação

Para entendermos como a escola e suas práticas curriculares chegaram a um modelo pautado em uma hegemonia epistêmica, é crucial compreender o papel da experiência colonial na construção do pensamento e das estruturas político-sociais do ocidente, pois ela construiu-se a partir de uma visão de mundo fechada e excludente que privilegia um único modelo de civilização. Através da análise crítica dessa experiência, podemos compreender como ela moldou as relações de poder, as concepções de raça e os sistemas políticos e econômicos do mundo ocidental.

[9] A escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (Gomes, 2002, p. 39).

No início de sua obra “Peles Negras, máscaras brancas” (2008), Fanon propõe uma análise profunda sobre racismo e colonialismo, que ele define como formas socialmente geradas de ver o mundo e viver nele, desafiando as visões simplistas e naturalizadas que predominavam na época. Em sua concepção, o racismo opera como um instrumento para a manutenção do sistema colonial, e que através da racialização, os colonizadores criam categorias artificiais de "superioridade" e "inferioridade" para justificar a exploração e o controle dos povos colonizados.

Os estudos de Fanon também nos fazem refletir sobre o racismo como a característica central da sociedade colonial, tanto na colônia quanto na metrópole. Esse sistema hierárquico opera através de um conjunto de marcas sociais que definem e limitam as posições dos indivíduos, criando uma estrutura de poder que privilegia os brancos e oprime os negros e colonizados. A cor da pele do negro se tornou uma marca de opressão e de estigma, perpetuando a discriminação e a desigualdade.

Fanon faz uma análise em que associa a dominação colonial à expansão do capitalismo, pois ao buscar novos mercados e recursos para explorar, as potências europeias se lançaram à conquista de territórios e povos não-europeus, submetendo-os à escravização, ao trabalho forçado e à pilhagem de seus recursos naturais. Nessa lógica cruel, os povos colonizados foram explorados e empobrecidos, enquanto as potências europeias se enriqueciam às custas de seu trabalho e seus recursos. Além disso, sofreram danos psicológicos, através da humilhação, da desvalorização e da negação de sua humanidade.

As experiências do colonizado não se limitam à opressão física e econômica. Elas deixam marcas profundas na subjetividade do indivíduo, moldando sua autoimagem e sua relação com o mundo. A racialização, cria desigualdades estruturais que perpetuam a marginalização e a exclusão de grupos minoritários. Nesse sentido, Fanon reconheceu o colonialismo e o racismo como os pilares das piores injustiças da história, ao afirmar que: “Sim, a civilização europeia e seus representantes mais qualificados são responsáveis pelo racismo colonial” (Fanon, 2008, p. 88).

O discurso civilizatório, que se intensificou entre os séculos XIX e XX, serviu como ferramenta de legitimação para o imperialismo europeu. Através dessa narrativa, as nações europeias se colocavam como superiores cultural e moralmente aos povos do Oriente, justificando assim a dominação e exploração colonial. A Europa construiu discursos universalistas como ferramentas para alcançar e manter a hegemonia. Buscou fortalecer a ideia de que conhecimento e domínio são estratégias para a manutenção da exploração e da opressão.

Subjugou, desumanizou e inferiorizou diversos povos, consolidando-se hegemonicamente. Essa perspectiva nos faz compreender que a identidade europeia foi construída através de um processo complexo e dinâmico, marcado por relações de poder, exclusões e a constante busca por diferenciação de um "outro", esse outro foi definido como Oriental, em contraposição à Europa, Ocidental (Said, 2007).

Edward Said, pensador da área de ciências humanas, apresenta uma teoria (1978) sobre o Oriente ser visto não como uma direção geográfica, mas uma invenção cultural e política de um discurso criado pela Europa para justificar suas políticas expansionistas. Ele denomina esse fenômeno de orientalismo, que seria um paradigma de análise das relações coloniais, que faz conjecturas sobre o conhecimento acadêmico produzido sobre o Oriente a partir da experiência ocidental europeia. Ele discorre sobre importância de desmistificar a ideia antagônica de Ocidente *versus* Oriente para que haja outras possibilidades de entendimentos das relações que existem no mundo. O autor faz ponderações acerca das generalizações das perspectivas ocidentais. Estes não enxergam o Oriente como nascedouro das primeiras civilizações, línguas e conhecimentos cruciais para o domínio ocidental, como a matemática (Batalha, 2020).

O Oriente (idealizado como imutável, retrógrado) só seria visível pela sombra do Ocidente. As representações sobre as características do Oriente pelo Ocidente refletem a colonialidade do poder, pois a cosmovisão de um grupo representaria a racionalidade universal. A monopolização do saber relaciona-se a legitimação da inferiorização de grupos subalternos como povos da Ásia, África e América Latina (Afiune, 2018).

Nessa concepção, retoma-se a ideia construída pelo paradigma hegemônico-ocidental de que o mundo estaria dividido em dois grandes blocos: Ocidente como civilizado, desenvolvido e científico e o Oriente como atrasado, bárbaro e não-civilizado. A visão de que os orientais eram incivilizados serviu como desculpa para que os ocidentais colonizassem seus territórios com o intuito de levar progresso e avanços sociais.

Quijano (2005, apud Afiune, 2018) destaca que a hegemonia mundial do Ocidente foi moldada por dois fatores principais: o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal, que consideram os europeus como naturalmente superiores aos demais povos. Os povos conquistados e dominados foram colocados em uma posição de inferioridade natural, juntamente com seus traços fenotípicos e suas realizações intelectuais e culturais.

A Europa, com a colonização, criou um estigma de que são povos superiores. As potências coloniais se autoproclamam superiores aos povos que conquistavam, utilizando características físicas e culturais como base para essa falsa hierarquia. Assim, utilizavam a raça

como justificativa para sua dominação. No contexto do eurocentrismo, a ideia de raça se tornou uma ferramenta fundamental para naturalizar as relações de dominação entre europeus e não europeus. Ao traçar uma relação entre colonialismo e raça, Fanon faz uma crítica sobre como o negro é visto no continente europeu:

> Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do "problema negro". O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (Fanon, 2008, p.160).

Pensando na realidade brasileira, resgata-se um discurso altamente difundido na nossa sociedade: todos somos iguais, pois somos fruto da mistura de povos, formando uma população miscigenada. Contudo, essa falsa ideologia contribui para a perpetuação do racismo. Visto que a hierarquização racial é marca das disparidades sociais, econômicas e políticas com raízes no período escravista e reforçadas pelas relações de poder coloniais. As tentativas de invisibilizar as heterogeneidades presentes na sociedade brasileira alimentam a ilusão de uma democracia racial, que mascara as desigualdades existentes entre os diferentes grupos étnicos, raciais e culturais.

Talvez por isso, haja uma crença popular de que a classificação racial sempre existiu, mas podemos inferir que que essa construção social se consolidou apenas a partir da colonização da América, moldada por fatores históricos, políticos e sociais específicos. Inicialmente, as diferenças fenotípicas entre os grupos serviam como base para a distinção, mas logo essa distinção se transformou em algo mais profundo: uma hierarquia social artificial baseada em supostas diferenças biológicas. Através do discurso colonialista, a ideia de raça foi utilizada para justificar a exploração, a dominação e a escravização dos povos considerados "inferiores". Essa narrativa falsa serviu para legitimar a desigualdade racial, criando um sistema opressivo que perdura até hoje. Pois, como afirma Quijano (2005, p.117),:

> [...] na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

O autor argumenta ainda que o conceito de raça não é um dado biológico, mas sim uma construção social utilizada como ferramenta de hierarquização e controle social. Através da raça, as populações originárias foram exploradas e subjugadas, sendo classificadas como "selvagens" ou "não-humanas" em oposição à "civilização" europeia.

A sociedade moderna, herdeira do colonialismo, carrega em si um "discurso" (ou paradigma) colonialista que se manifesta nas relações raciais. Esse "discurso" implícito influencia como as pessoas são categorizadas e como as experiências raciais são vivenciadas. O colonialismo é responsável pela criação (invenção) da categoria "Homem Negro", negando-lhe a possibilidade de se reconhecer como simplesmente Humano (Fanon, 2008). Nesse sentido, a cultura branco-hegemônica, naturalizada como padrão universal, não precisa ser especificada, pois se apresenta como a norma.

Ao exercer sua hegemonia, a Europa controlou não apenas territórios, mas também a forma como as pessoas pensam, se expressam e produzem conhecimento. O processo colonial pelo qual o continente africano passou tem atrelado como papel fundamental a violência, seja ela na forma física, psicológica ou cultural. Privar os colonizados de sua própria humanidade e de imposição de valores ocidentais eram instrumentos de inferiorização (Quijano, 2005).

A repressão colonial das formas de produção de conhecimento, dos padrões de produção de sentidos, do universo simbólico, das formas de expressão e dos mecanismos de objetivação da subjetividade dos povos colonizados gerou impactos duradouros em suas culturas e identidades. Suas estratégias de dominação passavam por questões de imposição dos saberes seja no campo tecnológico, atividade material ou no campo religioso (Quijano, 2005).

Mesmo após o fim do colonialismo, com as independências formais das colônias, a colonialidade do saber, do poder e do ser continua a oprimir, nas subjetividades, nos aspectos sociais, políticos e econômicos os processos de violência colonial, nos descendentes das vítimas da colonização.

A colonialidade é o legado do colonialismo que se manifesta nas relações de poder, nas formas de saber e nas identidades dos povos colonizados, mesmo após a independência política. Mesmo após suas independências e emancipações as ex-colônias latino-americanas, asiáticas e africanas, os povos desses territórios são influenciados por suas crenças, valores e em suas estruturas subjetivas e imaginários que carregam marcas da colonização epistemológica, perpetuando suas visões de mundo como afirma Oliveira e Candau (2010, p.19).

> Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Operasse,

> então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

A colonialidade do poder limita o acesso dos sujeitos coloniais a posições de poder, riqueza e conhecimento. Esse sistema estrutural marginaliza os sujeitos coloniais, relegando-os a posições subalternas no mercado de trabalho, nas estruturas de poder e na produção do conhecimento, pois perpetua um modelo eurocêntrico nas ciências humanas, invisibilizando e desvalorizando epistemologias periféricas.

A colonialidade do saber se manifesta nos currículos quando a história e a cultura são apresentadas de forma linear e hegemônica, com a Europa no centro e os demais continentes como periféricos. Essa prática perpetua visões de mundo eurocêntricas e coloniais, silenciando as vozes de outros grupos sociais e impedindo o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo nos alunos.

Dentro dos teóricos que estudam a questão da colonialidade há os que propõem o seu combate a partir de intervenções políticas e pedagógicas com estudos que se baseiam na luta contra a geopolítica hegemônica, buscando desconstruir as relações de poder que sustentam a lógica ocidental, a racialização e a colonialidade (Wash, Oliveira e Candau, 2018).

Os saberes que constituem o currículo e suas práticas pedagógicas estão marcados pela manutenção da hegemonia através da deslegitimação do conhecimento. Esse processo de invalidação epistêmica de outras visões de mundo, que não sejam as eurocentradas, reverbera no genocídio dos saberes da população negra e na supressão da diversidade epistemológica.

1.2 O epistemicídio na educação escolar

A violência epistêmica ocasiona relações desiguais entre saber e poder. No contexto histórico do colonialismo, marcado pelo esforço em silenciar de sujeitos marginalizados, a sociedade se constrói epistemologicamente sobre uma única perspectiva: a branca, colonial e patriarcal. Essa hegemonia epistemológica impõe uma visão de mundo limitada e distorcida, ignorando e desvalorizando a riqueza e a diversidade de saberes presentes em diferentes culturas e grupos sociais.

De acordo com Grada Kilomba (2016) o silenciamento forçado as pessoas negras foi instrumento de manutenção do colonialismo e suas políticas de dominação. A voz, com sua

capacidade de expressar memórias, questionamentos e resistências, representava uma ameaça à ordem colonial; nesse sentido, o silenciar exprime a possibilidade de apagamento e a desumanização. Por isso, a autora traz questionamentos que nos fazem refletir sobre a violência branco-hegemônica que tenta calar vozes negras:

> Quem pode falar? Quem não pode? E acima de tudo, sobre o que podemos falar? Por que a boca do sujeito Negro tem que ser calada? Por que ela, ele, ou eles/elas têm de ser silenciados/as? O que o sujeito Negro poderia dizer se a sua boca não estivesse tampada? E o que é que o sujeito branco teria que ouvir? (Kilomba, 2016, p.02).

O sistema educacional brasileiro, em sua essência, reproduz modelos eurocêntricos, marcados pela herança colonial que moldou nossa sociedade. Essa matriz eurocêntrica ignora e desvaloriza os saberes e as epistemologias dos povos não-brancos, especialmente da população negra, perpetuando um processo de epistemicídio. Isso se dá, por exemplo nos currículos escolares, que frequentemente ignoram ou apresentam de forma distorcida a história e a cultura dos povos africanos e afrodiaspóricos, contribuindo para a tentativa de invisibilizar e apagar suas contribuições para a sociedade (Carneiro, 2005). Sobre esse assunto, Kilomba (2019 p. 53-54) afirma que:

> Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar. Os temas, paradigmas e metodologias do academicismo tradicional – a chamada epistemologia – refletem não um espaço heterogêneo para a teorização, mas sim os interesses políticos específicos da sociedade branca.

O racismo epistêmico é um sistema de poder que opera através da hierarquização dos saberes. Essa hierarquia privilegia o conhecimento científico ocidental, baseado na perspectiva eurocentrada, e desvaloriza ou ignora outros saberes, como os saberes tradicionais, populares e indígenas. Essa visão eurocêntrica do conhecimento limita nossa compreensão do mundo e perpetua a desigualdade e a dominação.

Ao negar a validade de saberes tradicionais e ancestrais, a epistemologia branco-hegemônica legitima e perpetua o racismo**,** a discriminação e a desigualdade social desqualificando aquilo que é atribuído aos sujeitos afrobrasileiros. O racismo epistêmico, a negação e a desvalorização dos saberes e conhecimentos das pessoas negras, configuram-se como um mecanismo perverso, reforçando estereótipos e preconceitos. Essa visão eurocêntrica dominante, que coloca o conhecimento branco como único e verdadeiro, gera diversas consequências negativas para a vida de pessoas negra, especialmente em relação ao acesso a

uma educação de qualidade e às oportunidades profissionais, perpetuando o ciclo de pobreza e desigualdade (Carneiro, 2005). Pinheiro e Passos (2021, p. 124) corroboram com Sueli Carneiro, afirmando que:

> Lidas com as lentes educacionais, a desqualificação epistêmica e a negação ontológica se convertem no ocultamento dos conhecimentos afro-brasileiros em nossos currículos e na evasão expressiva de educandas/os negras/os, tendo em vista que muitas vezes os racismos vividos, ao posicioná-los como Não-Ser, inviabilizam a permanência destas/es nos espaços educacionais.

Nesse contexto, podemos refletir que a história do povo negro não começa com escravização. Anteriormente à diáspora, já havia uma rica história com diversas civilizações no continente africano. Por isso, as afirmações sobre a história do povo negro ter se iniciado com a diáspora é uma grave distorção da realidade, que ignora e invisibiliza a complexa trajetória dos povos africanos ao longo dos séculos. Essa narrativa eurocêntrica, que se perpetua em diversos campos do conhecimento, contribui para a marginalização da negritude (Pinheiro e Passos, 2021). Coadunando com tal afirmação e, trazendo para o campo educacional, Gomes (2020, p. 227) afirma que: "Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade[10] opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos".

O currículo, muitas vezes percebido como um conjunto neutro de conhecimentos, é, na verdade, um campo dinâmico permeado por relações de poder e ele tende a privilegiar as narrativas e valores de grupos dominantes, invisibilizando as experiências e saberes de grupos marginalizados. Essas relações moldam as visões que construímos sobre nós mesmos e sobre o mundo, influenciando como interpretamos a realidade e como nos posicionamos nela. Ao reconhecer o currículo como um espaço de disputa, torna-se crucial questionar quais narrativas estão sendo privilegiadas e quais grupos sociais têm suas vivências e valores enaltecidos.

O currículo da disciplina de geografia possui um potencial significativo para promover a educação para as relações étnico-raciais, mas oculta fatos significativos para o entendimento da formação do Brasil enquanto país, como o genocídio dos povos indígenas e população negra, além das tentativas de apagamento de outras minorias políticas como um projeto de poder. Na

[10] A colonialidade se manifesta como um legado perverso da dominação colonial, que transcende o fim do domínio formal e se perpetua nas estruturas sociais, políticas, econômicas e, principalmente, subjetivas dos povos colonizados. Essa herança colonial impregna a maneira como percebemos o mundo, a nós mesmos e aos outros, perpetuando relações de poder desiguais e marginalizando os saberes e valores dos povos oprimidos (Gomes, 2020).

proposta curricular do 7º ano (ver anexo A), por exemplo, há uma habilidade que objetiva: Analisar a constituição histórica e política do território brasileiro. Quando verificamos os possíveis desdobramento de tal item a partir do que é proposto, a sugestão metodológica é fazer uma leitura dessa formação a partir dos ciclos econômicos, ignorando outras possibilidades de abordagem, como a formação a partir da composição racial. Contudo, pontuamos que existe uma formação do que é denominado hoje de Brasil, anterior a este processo, que está ligado, nesse caso, aos desdobramentos das grandes navegações e do processo de escravização. Nesse viés, pensa-se a formação do território brasileiro na perspectiva da colonialidade, pois há resistência em propor outras visões. Sendo assim, as trajetórias de muitos grupos que formaram o território brasileiro, como é concebido hoje, foram ignoradas, ocasionando a destituição do lugar histórico desses sujeitos (Corrêa e Monteiro, 2023).

Essas ausências são frutos também do mito da democracia racial brasileira - a crença de que não há racismo no país e que todos são iguais perante a lei – que, felizmente, vem sendo desconstruída por um crescente conjunto de pesquisas e estudos que revelam as profundas desigualdades socioeconômicas entre negros e brancos no Brasil. Esses estudos demonstram que a população negra brasileira enfrenta uma realidade brutal de desvantagens e exclusão. A desigualdade racial se manifesta em diversos aspectos da vida social como na escola, como sinaliza Cavalleiro (2020, p. 100):

> Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a represar suas emoções, conter os seus gestos e falas para quem sabe, passar despercebida num “espaço que não é seu”. A escola, penso, representa um espaço que não pertence, de fato, à criança negra, pois não há sequer um indício de sua inclusão, exceto a sua presença física. Ali, ela é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento da sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhes possibilitem um sonhar com um futuro digno.

Essas concepções e práticas pedagógicas, permeadas por valores e representações que não se conectam com suas vivências e necessidades, e produzem visões negativas sobre a população negra, podem levar à internalização do fracasso pelos alunos, gerando desmotivação e distanciamento da escola e do corpo docente (Gomes, 2002).

As desigualdades socioeconômicas, políticas e sociais que afetam a população negra há séculos são erroneamente interpretadas como características inatas e intrínsecas desse grupo, ignorando os fatores históricos e estruturais que as originaram. A construção social da raça como fator determinante da capacidade individual cria barreiras artificiais e reforça as

desigualdades existentes na sociedade, especialmente para a população negra, que se encontra inserida em contextos socioeconômicos desfavoráveis (Gomes, 2002).

Ao tentar implementar um modelo educativo único e homogêneo, corre-se o risco de ignorar as diversas realidades, culturas e necessidades dos alunos, perpetuando as desigualdades sociais e educacionais. A omissão da escola em relação às dinâmicas raciais normaliza o racismo, transmitindo aos alunos a falsa ideia de supremacia branca e privando-os de um ambiente educacional equitativo (Cavalleiro, 2006). Essa perspectiva acaba sendo um instrumento de enfraquecimento da identidade negra.

A identidade negra, de acordo com Gomes (2002), é um processo dinâmico que se constrói ao longo do tempo, moldado por fatores sociais, históricos e culturais. Essa construção é marcada por conflitos e diálogos, pois se dá através da relação entre um grupo étnico/racial e o "outro". Através da interação com a visão do outro, o grupo é levado a refletir sobre si mesmo e a definir sua própria identidade. A educação e a identidade negra, ambas complexas e moldadas pela história e pelas relações sociais, são interdependentes, influenciando a vida individual e social. Elas se constroem e se complementam, impactando a experiência de cada pessoa e da comunidade como um todo, em um processo contínuo de diálogo com o mundo como um todo.

Contudo, a educação brasileira ainda falha em representar a diversidade racial do país, com conteúdos escolares que silenciam histórias, culturas e saberes afro-brasileiros. Essa lacuna limita o aprendizado, perpetua estereótipos, invisibiliza histórias e saberes afro-brasileiros e contribui para a desvalorização da cultura negra o que impede o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e fragiliza a autoestima dos alunos (Rosa e Trindade, 2006).

A escola é espaço de inserção de processos educativos mais amplos, por isso, deve apresentar-se como um lugar de entrelaçamento de visões de mundo que, se confrontam e se enriquecem. Mais do que um ambiente de ensino tradicional, a escola deve oportunizar aos alunos conhecer as diversas perspectivas que influenciam a construção da identidade negra.

Nesse sentido, precisamos refletir sobre como o corpo negro foi destituído de sua essência e relegado à invisibilidade, restringido a um objeto sem voz e sem história, o que o reduziu a zona do não-ser. Essa negação de identidade e humanidade aprisionou sujeitos negros a formas de opressão e invisibilidade. Tornar esses corpos visíveis significa reconhecer sua humanidade, valorizar suas contribuições e abrir espaço para o diálogo entre diferentes identidades. Por isso, necessitamos de reestruturação de novas formas de se entender e enxergar o mundo (Bernadino-Costa, 2016).

1.3 Desconstruindo a imagem negativa do negro

A herança colonial e o eurocentrismo marcaram profundamente a produção historiográfica brasileira. A história oficial que nos foi ensinada, em muitos casos, foi distorcida, falsificada e carregada de preconceitos. Ela era contada a partir da perspectiva dos colonizadores, exaltando seus feitos e conquistas, enquanto as lutas e resistências dos povos colonizados eram relegadas a segundo plano ou simplesmente ignoradas. A visão eurocêntrica do mundo colocava a Europa no centro da história e da civilização, ignorando e menosprezando as culturas e civilizações de outros continentes, incluindo a África (Munanga, 2015).

A imposição da cultura europeia fez com que outras formas de se enxergar o mundo fossem desconsideradas. Nessa perspectiva houve diversas tentativas de apagamento de visões de mundo, e a narrativa mais propagada criou estereótipos distorcidos e errôneos sobre a população negra. Para superar a imagem negativa das representações dos negros, é necessário revisitar a história de forma a abarcar outros olhares sobre o povo africano e afro-brasileiro, através da diversidade, opondo-se à ideia do universalismo imposto pelo pensamento branco-hegemônico. Sobre tal reflexão, Munanga (2015, p. 22) argumenta que: “Na contramão da globalização neoliberal homogeneizante que quer arrastar todos os povos para o mesmo fosso, ocorre paralelamente em todo o mundo o debate sobre a preservação da diversidade como uma das riquezas da humanidade”.

Por isso, acredita-se que é preciso fugir do universalismo homogêneo, que ignora as diferenças culturais. Durante muito tempo, os debates sobre as questões étnico-raciais ficaram restritos a grupos minoritários que eram envolvidos em discussões sobre tal temático. Esse mascaramento da realidade brasileira tem relação com o mito da democracia racial, que surge no início do século XX e apresenta um Brasil livre de preconceitos e discriminação sob o ideário de um país miscigenado.

As elites brancas, detentoras do poder, se beneficiaram da narrativa do paraíso racial para manter seus privilégios e negar as injustiças sofridas pela população negra. A invisibilidade da população negra contribuiu para a naturalização da desigualdade, a falta de políticas públicas direcionadas à questão racial, a violações dos direitos humanos, o que contribuiu para a perpetuação estereótipos e preconceitos.

Contudo, grupos atrelados ao movimento negro, ativistas sociais e pesquisadores acadêmicos deram visibilidade para essa luta. Através de suas denúncias e exigências por

políticas públicas, lutaram por justiça e igualdade social. Nesse contexto, o ideário de um país miscigenado, onde brancos, negros e indígenas se misturavam harmoniosamente, foi descortinado.

Na década de 1970, por exemplo, os militantes negros criaram o Movimento Negro Unificado (MNU), que contestava a narrativa da democracia racial (Alburquerque e Fraga Filho, 2006). Em contraposição a narrativa excludente eurocêntrica, o Movimento Negro se ergueu lutando contra o racismo, através de diversas ações políticas, sociais e culturais. Uma de suas grandes conquistas foi a de conscientizar a sociedade brasileira sobre a questão racial e mobilizar o governo a agir contra as desigualdades raciais. Reivindicaram seus direitos e sua identidade, combatendo as tentativas de inferiorizá-lo e silenciá-lo. Nesse contexto de resistência e de luta, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 surgem como marcos históricos na educação brasileira e se tornam ferramentas potentes na inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

Considera-se que a história africana é fundamental para a construção de uma narrativa mais completa e justa sobre a diáspora negra. Pois, por muito tempo, as histórias perpetuadas pelos colonizadores com suas visões branco hegemônicas, distorceram ou falsificaram a história dos povos africanos e seus descendentes, silenciando suas vozes e apagando suas contribuições para a história da humanidade. A hierarquização racial relegou pessoas negras à subalternidade, construindo uma imagem negativa e estigmatizada do africano como sinônimo de escravizado. Em nosso percurso educacional, ao sermos apresentados aos conteúdos relacionados aos africanos, fomos por muito tempo limitados à escravização, ignorando suas ricas histórias e culturas.

A herança cultural africana é uma das matrizes fundamentais da cultura brasileira, moldando profundamente nossa identidade, costumes, tradições e formas de expressão. No entanto, essa herança nem sempre recebeu o devido reconhecimento, muitas vezes subjugada a um plano secundário em relação às outras influências que compõem a cultura nacional. Esta deveria ser equipara às heranças europeias, indígenas, árabes, judaicas, orientais e outras que contribuíram para a formação do nosso país (Munanga, 2011).

Cabe pensar, por exemplo, uma outra agenda que não aponte somente na direção de uma história do Ocidente. Contudo, fomos ensinados a renegar a ideia de uma memória plural, composta por diversas matrizes que se entrelaçam e se complementam. Por isso, devemos ressaltar a importância da cultura afro-brasileira como parte fundamental da nossa história e da

nossa identidade, pois, como afirma Munanga (2011, p. 66) “[...] um povo sem memória é como um povo sem história”.

A inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares é fruto de uma longa luta dos movimentos negros, que sempre defenderam a importância de reconhecer e valorizar a diversidade étnica na educação. A Constituição de 1988 representou um passo fundamental na redefinição do papel da África na concepção da nacionalidade brasileira possibilitando a construção da identidade brasileira, a pluralidade étnica e a relevância da herança africana (Silva Jr., 2000 apud Oliveira e Candau, 2010).

Nos anos que se seguiram à promulgação da Constituição, a sociedade e a academia se engajaram em acalorados debates sobre temas como a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a superação do mito da democracia racial e a implementação de políticas públicas como as ações afirmativas (Oliveira e Candau, 2010). Nesse contexto de lutas e reivindicações é promulgada a Lei 10.639/03, que se torna um marco na educação da relações étnico-raciais.

2 - Desafios e possibilidades da lei 10.639/03 como ferramenta na desconstrução de saberes eurocentrados

A busca por uma educação de qualidade tem sido bandeira de diversos movimentos sociais que visam minimizar a tentativa de apagamento das culturas ancestrais afro diaspóricas. Diversos setores do Movimento Negro, através de negociações, reivindicam há décadas políticas públicas para as questões étnico-raciais a fim de transformar a realidade brasileira, ainda racista e excludente (Gomes, 2018). Nesse contexto de luta, aprova-se a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio, que estabeleceu diretrizes para a inserção de temas étnico-raciais no currículo escolar, contribuindo para a construção de uma educação mais equânime e plural.

A aprovação da referida lei se tornou um marco para o avanço no reposicionamento dos negros e as relações raciais no mundo da educação, através do reconhecimento da pluralidade de culturas que formam a nação brasileira. O caminho para a democratização do espaço escolar é traçado, amplia-se o foco dos currículos, visando a incorporação da diversidade cultural, social, política e econômica do povo brasileiro (Gonçalves, 2013).

Para contextualizar as angústias aqui externalizadas, serão analisados alguns itens da matriz curricular elaborada pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Neste documento contém habilidades consideradas essenciais para ensino-aprendizagem da disciplina. A hipótese é de que os conteúdos selecionados reproduzam padrões eurocentrados e hegemônicos. As abordagens, a constituição dos discursos, as formas de enunciar e organizar não dão conta do que é proposto na Lei 10.639/03 e 11.645/08[11]. As alterações propostas na lei em 2008 foram de suma importância para o debate em torno da inclusão da história e cultura indígena, contudo a Lei 10.369/03 é citada preferencialmente nesse texto pelo marco histórico de sua promulgação, que possibilitou novos paradigmas na educação.

Contudo, passados vinte anos da implementação da lei, percebe-se que o currículo de geografia adotado pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, ainda apresenta limitações em relação as abordagens relacionadas a população negra e seu protagonismo na constituição do espaço brasileiro, mesmo em geral, seu público seja majoritariamente de alunos negros. Além disso, a falta de conteúdos que abordem a questão racial, tanto na realidade brasileira, africana

[11] Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena (Brasil, 2008).

ou mundial, contribui para a tentativa de silenciamento das diferenças e das tensões raciais presentes no cotidiano escolar, o que camufla a inércia da escola em combater o racismo e as discriminações (Santos, 2013).

Considerando as perspectivas apontadas, este capítulo objetiva analisar os desafios e possibilidades frente à Lei 10.639/03 para repensar as práticas curriculares para o ensino de geografia. Em relação às potencialidades, visamos construir de forma positiva apontamentos que colaborem para desconstrução de práticas discriminatórias e promoção e valorização identitária e de narrativas e histórias de pessoas negras. Os desafios permeiam no campo das ausências curriculares e de formação continuada; na falta de aparato pedagógico e de perspectivas do projeto político pedagógico da escola; na falta de fiscalização do cumprimento da lei nos espaços escolares.

Para minimizar esses abismos, Santos (2009) reflete sobre possíveis desdobramentos da Lei 10.639/03 no ensino de geografia e aponta estratégias para enfrentar os discursos eurocentrados praticados no ensino de geografia. Para ele, é preciso inserir e revisar os conteúdos; revisar práticas, materiais e métodos para que eles sejam inclusivos e promovam o diálogo intercultural; promover a gestão das relações raciais no cotidiano escolar, onde haja ambiente escolar seguro e respeitoso e representativo; refletir sobre as relações de poder na construção do currículo praticados na escola, onde se problematize as relações de poder que estão presentes na construção do currículo escolar e diálogo com movimento negro, lutas na educação e escalas da política, a fim de construir uma educação mais justa e igualitária.

Para compreender a abordagem deste capítulo sobre os possíveis caminhos da Lei 10.639/03, como possibilidade de contribuição para construção positiva de saberes, narrativas e percepções sobre a história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de geografia, é fundamental entender que esse avanço é fruto da luta do Movimento Negro (Gomes, 2017). Como fonte de pesquisa são referenciados autores como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Emerson Santos e Rafael Sanzio dos Anjos – que discutem a questão das relações étnico-raciais na escola, a Lei 10.639/03, práticas pedagógicas e desconstrução de currículos hegemônicos.

2.1. Caminhos percorridos

As transformações e reivindicações de instrumentos legais para educação são ferramentas fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para

buscarmos novas perspectivas de práticas afrocentradas, onde haja protagonismo de sujeitos negros, faz-se necessário entendermos os passos dados por movimentos sociais para que hoje tenhamos conhecimento e acesso a outras visões de mundo. As estratégias adotadas pelo movimento negro foram importantes na obtenção de direitos no campo educação, como valorização da identidade e da igualdade racial, portanto a busca e os esforços na garantia de direitos sobre uma educação antirracista e a possibilidade de um pensamento decolonial e afrocêntrico só são possíveis porque diversos atores sociais impulsionaram a luta por mudanças no campo pedagógico.

O Brasil, no início do século XX, apresenta-se como um país cheio de mudanças, pois havido sido recentemente decretado o fim da escravização e inaugurado o regime republicano. Contudo, essa nova configuração, continuava a privilegiar a sociedade branca e estava pautada na exclusão dos ex-escravizados, pois, mesmo após a abolição formal da escravização, os egressos do cativeiro e seus descendentes continuaram a sofrer com a herança escravocrata. Os reflexos desse processo, repercutiram na falta igualdade de oportunidades (fato que perdura até os dias de hoje), relegando, assim, à população negra, um lugar de negação e invisibilidade, deixando-a à margem da sociedade como estratégia para mantê-la em condições de subserviência.

Por isso, é importante compreendermos as lutas e as mudanças ocorridas sobre as formas de representação do negro. Em um país que promoveu as mais diversas formas de genocídio da população negra, é fundamental resgatar os caminhos percorridos por diversos atores sociais na luta por mudanças na questão étnico-racial. As ações promovidas por esses grupos nos ajudam a entender os passos percorridos para que o negro hoje tivesse sua cidadania reconhecida e quais foram suas estratégias de luta a favor da integração do negro e no combate à eliminação do racismo na sociedade brasileira.

Para isso, é fundamental compreender o contexto nacional em que a Lei foi criada, pois são históricas as pautas de reivindicações em torno de uma educação que respeite a diversidade racial brasileira de forma democrática e antirracista. Para este recorte serão utilizados autores que contribuíram na construção da periodização da luta do movimento negro, como o professor Dr. Petrônio Domingues, membro do corpo docente da Universidade estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), que faz apontamentos em seu artigo intitulado “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos” (2007), acerca da trajetória do movimento negro organizado durante o período da República, com destaque para suas etapas, trajetórias e atores.

Contribuindo também para a construção desse entendimento, destaca-se o texto: “Movimentos negros e a Lei 10639/2003: alguns apontamentos da luta desses movimentos em torno da educação escolar” (2020) da doutoranda Cinthia Nolácio de Almeida Maia. Esta autora cursa doutorado em Difusão do Conhecimento na Universidade Federal da Bahia e é professora do colegiado de História na Universidade do Estado da Bahia. Seu artigo analisa alguns elementos da trajetória de participação política dos movimentos sociais negros no Brasil contemporâneo, especialmente no que diz respeito à área educacional.

De encontro ao pensamento de Domingues (2007) e Maia (2020), destaca-se o artigo de Amilcar Araujo Pereira intitulado “A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” (2011), que faz uma apresentação dos aspectos da luta do movimento social negro no Brasil relacionados à educação e a criação da Lei 10.639/03. Pereira é doutor em História e atua como professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O artigo “A Trajetória do Movimento Negro Organizado e suas estratégias de Superação do Racismo na Sociedade Brasileira (1931-2003)”, de Paulo Fernando Campbell Franco (2019), traz uma importante contribuição, pois aborda a análise da luta da comunidade negra no cenário histórico e social brasileiro, no período de 1931 a 2003. Este autor é mestre em história social e atua como professor de História da África e Educação e Cultura Afro-brasileira da Universidade Católica de Santos.

E por fim, para compor essa construção do pensamento das lutas do movimento negro, aponta-se uma importante vitória para toda a comunidade negra, a Constituição de 1988, que é retratada por Nilma Lino Gomes e Tatiane Consentino Rodrigues (2018) como uma importante ferramenta política no que concerne a questão racial, pois a partir dela foram dados passos importantes na luta antirracista. Nilma Lino Gomes é doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e atual como professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem formação em pedagogia e atua em diversos campos como gestora, escritora e intelectual. Foi a primeira mulher negra a comandar uma universidade pública federal e atuou como ministra chefe da secretária de Políticas de Promoção e Igualdade Racial (SEPPIR), durante o governo Dilma.

A partir do aporte dado por esses autores, que se debruçaram nos estudos das contribuições do movimento negro e sua participação na luta antirracista, retomaremos os principais recortes históricos da luta do movimento negro até a efetivação da Lei 10.639/03.

Em linhas gerais, é possível afirmar que o movimento negro organizado[12] é dividido em três fases, são elas:

A primeira fase do movimento negro organizado foi da República ao Estado Novo (1889-1937) – surgiram mobilizações de grupos de ex-escravizados que criaram associações culturais e educacionais com objetivo de inserir os negros no mercado de trabalho. A mais importante delas foi a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, em São Paulo e que posteriormente se tornaria um partido político (Domingues, 2007). Essa primeira fase é marcada por ações e ideias que se concentravam em adaptar minorias aos padrões da maioria dominante, sem questionar as estruturas de poder e desigualdade que perpetuam a discriminação (Maia, 2020).

A segunda fase do movimento negro organizado foi da República à Ditadura Militar (1945-1964): caracterizado por período de muitas nuances de cunho político desde a violenta repressão política, a redemocratização até o Golpe Militar. O principal expoente que trouxe grandes avanços na organização do movimento negro nesta fase foi o TEN (Teatro Experimental Negro), fundado em 1944, por Abdias do Nascimento. Dentre seus objetivos destacam-se: a contestação da discriminação racial, promoção do protagonismo dos negros na história e cultural, formação de atores negros e valorização da africanidade brasileira. Por causa do Golpe de 1964, os grupos de movimentos negros foram proibidos de atuar, o que se alterou em 1978, como a formação do Movimento Negro Unificado (MNU) (Maia, 2020; Domingues, 2007).

A terceira fase do movimento negro organizado foi da República à Redemocratização (1978-2000): O MNU surge a partir da inspiração na luta por direitos civis dos negros dos Estados Unidos. Nessa fase, assume-se um discurso mais racializado, contra o mito da democracia racial e contra a discriminação racial. As pautas são de cunho social e político. Dentre elas, foram citadas por Petrônio Domingues (2007, p. 114):

> Desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país.

[12][...] Para Amilcar Araujo Pereira (2010, p. 81) o movimento negro organizado é entendido "como um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc."

Antes da formação do MNU, a resistência negra no Brasil era marcada por uma fragmentação de grupos e organizações, cada qual com suas próprias lutas e objetivos específicos. Essa divisão limitava o alcance e a força do movimento, dificultando os avanços significativos. Sendo assim, o MNU conseguiu unir em escala nacional os diversos atores e sujeitos envolvidos na luta antirracista em prol de objetivos em comum: contestar a ordem social vigente, denunciar de forma pública o racismo, reavaliar a contribuição do povo negro na história do país e valorização de sua cultura (Domingues, 2007; Pereira, 2011).

Uma ação de suma importância do MNU foi a ressignificação do termo "negro", até então esta palavra tinha conotação pejorativa, utilizada como ferramenta de opressão e marginalização. Contudo, o MNU reconheceu a força desse termo e resolveu utilizá-lo como símbolo de resistência e identidade. O termo negro assume o sentido de ancestralidade e orgulho. Dentro desse grupo estavam todos aqueles que eram descentes de africanos escravizados (Domingues, 2007).

Nesse período também, o MNU passa a intervir no campo educacional e faz denúncias sobre as desigualdades existentes nas escolas e exigindo transformações profundas. Passa a questionar a ausência de representatividade da cultura e história afro-brasileira e a perpetuação de uma visão de mundo eurocêntrica. Diante das ausências no campo educacional, o MNU reivindica a implementação de um currículo antirracista que valorize a cultura e história afro-brasileira, sugere mudanças nos materiais didáticos e capacitação de professores em prol de uma pedagogia antirracista. Seu objetivo com essas mudanças era ressignificar a visão que se tinha dos negros e fortalecer suas identidades (Maia, 2020; Domingues, 2007).

O período que marca o final da década de 1980 e início de 1990 foi de efervescência no cenário político, econômico e social. Passamos pelo fim da Ditadura Militar e o processo de redemocratização, que culminou na elaboração da atual Constituição Federal, promulgada em 1988. Nessa perspectiva, afloram-se os debates sobre os direitos sociais e individuais. E o movimento negro foi fundamental para conquistas significativas na Constituição. Era a oportunidade de finalmente garantir, em lei, os direitos que lhes eram negados há tanto tempo. Eles conseguiram incluir na Constituição alguns artigos que representavam um marco histórico na luta por igualdade racial no Brasil (Gomes e Rodrigues, 2018).

A década de 1990 foi marcada por grandes eventos significativos para a luta do movimento negro: a Marcha para Zumbi dos Palmares, em comemoração aos 300 anos de sua morte, realizada em 20 de novembro de 1995 na cidade de Brasília, onde foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, um documento que pontuava os anseios por políticas

afirmativas no campo educacional. Além desse, outro evento importante foi a participação do Brasil na Conferência de Durban, em 2001, sediada pela África do Sul. Nessa conferência mundial, o Brasil se comprometeu com ações mais efetivas e transformadoras que combatam o racismo (Franco, 2019).

Posteriormente, em 2003, no governo Lula, foram criados a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Deve-se ressaltar que a criação da SEPPIR foi fundamental para a coordenação das ações relacionadas às questões raciais, bem como para a institucionalização de políticas voltadas à superação das desigualdades raciais e do racismo (Franco, 2019).

A luta persistente dos ativistas negros durante o século passado, tanto em relação à valorização da educação quanto à reavaliação do papel dos negros na história do país, possibilitou avanços significativos para toda a sociedade brasileira nos últimos anos, como a promulgação da Lei 10.639/2003 (Pereira, 2011). A Lei representa conquistas políticas e educacionais e faz parte de um processo histórico que visa ultrapassar os limites da democracia no Brasil, tentando garantir uma cidadania efetiva para todos os brasileiros. É um avanço alcançado graças à persistência dos movimentos sociais e que integra as demandas dos movimentos sociais negros (Franco, 2019).

2.2. Possibilidades frente à Lei 10.639/03 para o ensino de geografia

As lutas do Movimento Negro Unificado, que culminaram na Lei 10.639/2003, foram cruciais para decolonização dos currículos escolares. Assim, a legislação se torna um recurso adquirido pelo movimento negro para defender suas reivindicações no âmbito educacional. Essa lei desafia a visão eurocêntrica dominante e busca a promoção do protagonismo negro em espaços educacionais a fim de consolidar nossa identidade nacional. A lei emergiu como uma possibilidade de superar os currículos tradicionais que, de modo geral, são construídos sobre uma base colonial, negligenciando outras narrativas e conhecimentos. Propiciou que aqueles envolvidos com o processo educacional possam refletir sobre a complexidade e a diversidade da sociedade brasileira (Marcelino, 2021).

A proposta da lei nos convida a repensar sobre o conteúdo programático escolar com práticas que possibilitem outras formas de olhar para as paisagens, lugares e territórios, ultrapassando barreiras marcadas pela dimensão colonial. Essa outra perspectiva de olhar para a disciplina é um desafio para o ensino de geografia, pois é preciso pensar o processo

educacional não só como um compartilhamento de informações, mas também como possibilidade de incorporação conhecimentos essenciais para a integração do ser humano na sociedade, em seus ambientes de convívio. O ser humano é produtor do espaço e como tal se materializa na construção da história, cultura e nas relações raciais, dessa maneira, o sujeito negro tem um legado na produção do espaço brasileiro, pois a sociedade brasileira como conhecemos hoje se construiu sob a formação espacial territorial com influência negra.

Além disso, o propósito da 10.639/03 consiste em desenvolver uma educação focada na equidade racial, o que envolve a necessidade de redefinir a posição do negro e das relações raciais no contexto educacional – acabar com a omissão em relação ao racismo no dia a dia da escola, nos conteúdos, nos materiais e métodos pedagógicos, e na capacitação dos professores. Por isso, para promover uma educação antirracista e igualitária por meio do ensino de geografia, é necessário mais do que apenas adicionar novos temas. É preciso desconstruir narrativas e atribuir novos significados aos conteúdos tradicionais da disciplina (Santos, 2011).

Para fazer valer a referida Lei, é importante inserir o dia a dia, as experiências e vivências dos alunos, o que representa um desafio para a proposta educacional, pois é necessário que esteja alinhada com essas vivências, e não se restrinja apenas a conceitos abstratos e pouco relacionados com a realidade do estudante (Santos, 2011). A proposta da lei busca ampliar o conhecimento sobre a história nacional, destacando a contribuição de diversos grupos para a formação do país. Dessa forma, todos os alunos serão beneficiados pelas medidas da lei, pois terão acesso a uma variedade maior de narrativas históricas, possibilitando a construção de representações e símbolos livres de discriminação (Gonçalves e Pereira, 2013).

Atendendo as demandas da Lei 10.639/03, defende-se a necessidade de um reposicionamento do negro na educação, visibilizando sua contribuição histórica, cultural, política e social para a construção do país, problematizando o racismo e suas consequências (como discriminação, disparidades raciais), promovendo uma abordagem positiva da identidade dos diversos grupos e, assim, buscando equilíbrio na representação dos grupos nas interpretações do mundo abordadas (Santos, 2018).

Para pensar em práticas curriculares que reposicionem os alunos em seus contextos mais próximos com visões de mundo menos distorcidas é crucial que se entenda o ambiente em que eles estão inseridos. Por isso, essa pesquisa é pensada a partir de uma escola com características específicas, que possui um grupo de alunos majoritariamente negros. E que a partir do meu olhar, em situações cotidianas, pude identificar algumas lacunas quanto às abordagens antirracistas no contexto escolar (ausência de um PPP com essa perspectiva, relatos de

desconhecimento da Lei 10.639/03 por parte da gestão e de alguns professores, bem como dificuldades da direção e corpo docente de lidar com situações que envolviam questões de conflitos raciais, falta de engajamento de boa parte da escola em práticas para educação das relações étnico-raciais). Nessa perspectiva, foi possível levantar questões sobre os efeitos que um currículo que favorece uma cultura específica, considerada padrão e universal (eurocentrada), pode ter nas subjetividades e identidades de alunos negros vindos de área periférica a qual a escola está inserida e o fato deles não se virem refletidos nesses conteúdos. Por isso, alinhar os conteúdos de geografia praticados na escola com a Lei 10.639/03 tornou-se uma possibilidade de construir novos horizontes.

Em sala de aula, busco propor práticas de geografia capazes de contribuir para a transformação social e que possibilitem a análise crítica do espaço geográfico, fomentando a consciência sobre as desigualdades e as relações de poder que o moldam (Souza e Santos, 2020). Por isso, almejo um ensino de geografia que coloque os sujeitos no centro do processo, transformando a ausência em presença e garantindo que os alunos tenham voz e protagonismo na construção das narrativas que as representam.

Dessa forma, a geografia pode auxiliar na análise das diversas formas de segregação racial e espacial, na disparidade na distribuição de recursos e serviços, na criação de territórios étnicos e culturais, além das batalhas e resistências de grupos racializados. Apropriando-se dessa perspectiva crítica será possível desconstruir preconceitos, analisar as discrepâncias raciais e incentivar reflexões essenciais para ações necessárias para o combate ao racismo e a invisibilidade histórica que ainda não estão em consonância com a democracia no Brasil (Sousa e Dionisio, 2024).

A implementação da Lei 10.639/2003 nas práticas pedagógicas de geografia deve ser integrada a todos os momentos do processo de ensino, interagindo com os diversos temas abordados ao longo do ano letivo, e não se restringindo a datas comemorativas, como o 20 de novembro, ou a momentos isolados do currículo. A legislação incentiva o reconhecimento de amplos saberes no que concerne à cultura afro-brasileira, abordando temas como música, religião, expressões artísticas e métodos agrícolas tradicionais. A disciplina de geografia tem o potencial de abordar esses assuntos, destacando a riqueza cultural existente no Brasil e promovendo a valorização das culturas afro-brasileira e africana (Sousa e Dionisio, 2024). Outras possibilidades para o ensino de geografia são citadas pelos autores:

> [...] o ensino de Geografia permite a análise das relações raciais no espaço, destacando as desigualdades sociais, econômicas e espaciais vivenciadas pela população negra.

> Isso inclui a análise das dinâmicas urbanas, a segregação espacial, a distribuição desigual de recursos e oportunidades, e os processos de discriminação e racismo presentes na sociedade brasileira. É possível explorar as paisagens culturais afro-brasileiras, como os territórios quilombolas, as manifestações culturais, as práticas agrícolas tradicionais e os espaços de religiosidade afro-brasileira. Isso permite a valorização da diversidade cultural e a compreensão das múltiplas formas de ocupação e transformação do espaço geográfico (Sousa e Dionisio, 2024, p. 162).

A geografia, como ciência que possibilita uma visão crítica, pode propor uma revisão do olhar eurocêntrico hegemônico em suas práticas pedagógicas. Ela pode proporcionar ao estudante a oportunidade de explorar um Brasil com uma geografia intricada, diversificada e cuja sociedade ainda não foi completamente compreendida (Anjos, 2005). Sendo ela uma disciplina que estuda as relações da sociedade com o espaço em que vivemos, é importante entendermos que a formação do Brasil e nossa identidade nacional tem ligação com a África e as diversas culturas que a formaram. Sobre as possibilidades da geografia como disciplina capaz de adequar-se à proposta da Lei 10.639/03, Souza e Machado (2022) refletem que:

> Podemos afirmar, portanto, que todo conteúdo que envolve os objetivos de aprendizagem em Geografia podem ser "racializados", ou seja, são passíveis de terem o aspecto racial como parte da análise em sua dimensão espacial. Para que isso aconteça é necessário que a Geografia na escola traga possibilidades didático-pedagógicas para que crianças e adolescentes se sensibilizem para a percepção da diferença racial como um elemento que interfere nas relações sociais e na produção e reprodução do espaço e compreenda a formação social brasileira e o processo de marginalização vivenciado pelos/as negros/as no Brasil ao longo da história. (Souza e Machado, 2022, p. 05).

Ao ensinar sobre a cultura e história da África e afro-brasileira, a geografia contribui para mudar a visão equivocada que muitos têm do continente africano e a formação do Brasil, promovendo uma imagem positiva do povo negro. Isso ajuda a desconstruir a ideia de negros como sujeitos dominados e subalternos, e os reposiciona como parte essencial na construção do país. Por isso, é relevante admitir a influência significativa dos valores africanos e afrodiaspóricos em nossa cultura diária, os quais desempenham um papel fundamental na formação de nossa identidade em uma sociedade diversificada em termos raciais e étnicos. Ao conectar a vida cotidiana à realidade socioespacial do Brasil sob uma perspectiva crítica, o ensino de geografia pode contribuir para a valorização de identidades e ancestralidades historicamente negligenciadas, combatendo o racismo presente no currículo escolar.

Em vários momentos, a geografia pode revisar seus discursos e incorporar novas perspectivas, como por exemplo, na abordagem da formação do território brasileiro no currículo do 7.º ano. Geralmente, há pouca ênfase no legado do povo africano e afrodescendente na construção de nosso território. Limitam-se a discutir a escravização e alguns aspectos da

população quilombola (e mesmo quando mencionados, não há exploração das relações estabelecidas em seus territórios), como será melhor abordado no capítulo 04.

A geografia é uma disciplina com grande potencial para implementar discussões e outras perspectivas para educação da relações étnico-raciais, contudo é preciso um olhar atento ao que tem sido reproduzido pelos currículos escolares e fazer uma análise aprofundada dos conteúdos já existentes, com o objetivo de identificar e corrigir distorções e estereótipos. Caso contrário, a geografia apenas reifica o eurocentrismo.

2.3. Desafios frente à Lei 10.639/03

A Geografia foi influenciada por visões eurocêntricas que mantiveram estereótipos, preconceitos e hierarquias raciais. No período colonial brasileiro, a geografia foi empregada para legitimar a exploração e subjugação de povos tidos como inferiores. Essas visões ajudaram a normalizar o racismo e a criar narrativas de superioridade racial (Marcelino, 2021 *apud* Sousa e Dionisio, 2024). Corroborando com tais perspectivas, Souza e Machado (2022), contribuem afirmando que:

> Uma leitura universalizante do espaço mascara processos e elementos da diferença que interferem na distribuição populacional, na expectativa de vida, no acesso ao mercado de trabalho, na ocupação do espaço urbano ou do campo, na segregação socioespacial e na mobilidade, por exemplo (Souza e Machado, 2022, p. 09).

Nesse contexto, torna-se fundamental reavaliar os conteúdos já disponíveis, especialmente aqueles que trazem abordagens simplistas ou que promovem estigmas. O racismo e a ausência de referências positivas sobre a identidade negra levam muitos estudantes a internalizarem uma visão negativa sobre si mesmos e sobre sua ancestralidade. Mesmo diante das recentes oportunidades trazidas pela Lei 10.639/03 e demais documentos que orientam a discussão sobre questões étnico-raciais no ambiente escolar, é notório que existem obstáculos na implementação de métodos de ensino nesse contexto.

A dificuldade enfrentada ao aplicar a Lei 10.639/03 na área da educação é estabelecer como rotina a abordagem de temas étnico-raciais nas escolas, pois, frequentemente, a falta de discussão se torna um costume, influenciado por um discurso de igualdade (Souza e Machado, 2022). Além disso, como destaca Santos (2011), ao buscar atender aos requisitos da legislação mencionada, surgem desafios a serem superados, tais como a escassez de capacitação dos professores em relação às questões étnico-raciais, a carência de recursos didáticos para apoiar estudantes e educadores e, sobretudo, o engessamento e universalismo do currículo de geografia.

No ensino de geografia, por exemplo, há uma tendência a ignorar a história da comunidade negra e seu papel fundamental na formação do Brasil, o que impacta diretamente a construção do olhar para o currículo do 7º ano, visto que este está direcionado ao estudo do nosso país. Pois como afirma Anjos (2005, p. 176-177), "a geografia é, portanto, uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial".

De acordo com Santos (2011), a Lei 10.639/03 traz à tona questões que foram ignoradas por muito tempo. Ele também destaca que diferentes tipos de saberes podem ajudar a combater os preconceitos raciais. Assim, ele argumenta que a geografia pode ser uma ferramenta na luta pela igualdade racial. No entanto, ele ressalta que apenas a existência da lei não garante uma educação sem racismo e, por isso, é necessário desenvolver práticas curriculares consistentes. Mas há desafios que estão além das práticas de geografias a serem superados, pois, no meu ambiente escolar, por exemplo, por parte de alguns atores, a persistência na reprodução de saberes que não privilegiam a história e cultura africana e afro diaspórica, como pode ser observado no projeto político pedagógico da escola (anexo B), que além de não estar completo, não menciona em momento alguns pontos que abarquem questões étnico-raciais. Acredito que essas ausências estejam relacionadas ao pensamento de Regis, Gomes e Nhalevilo (2022, p. 79), que afirmam que:

> [...] a colonialidade adentra as instituições educacionais, nas quais permanece a hegemonia do eurocentrismo, o que nos impõe a necessidade de pensarmos criticamente acerca dos processos educativos a partir de diferentes âmbitos: a invisibilização de outras formas de pensar, de produzir conhecimento e de viver para além da lógica eurocentrada; o ocultamento das relações de dominação, que contribui para a reprodução das desigualdades; as implicações da colonialidade naquilo que é selecionado para integrar os currículos escolares.

A escola acaba por rejeitar os princípios, tradições e conhecimentos de outros grupos e suas culturas, reduzindo as oportunidades de implementar uma abordagem pedagógica multicultural, que incentive dentro dela relações fundamentadas no respeito e na equidade entre os diversos grupos presentes na sociedade brasileira (Gonçalves e Pereira, 2013). Os professores têm enfrentado desafios de superação de abordagens educacionais que ignoram as questões raciais entre os estudantes.

Entre os principais desafios da lei está: modificar a abordagem educacional de forma que a incorporação da Lei não seja vista como algo separado dos temas abordados na escola. "A produção de um currículo (não só de Geografia, mas escolar) que contemple as diferenças

dos alunos sem refleti-las de maneira hierárquica, sob uma roupagem pretensamente universalista, é o primeiro desafio" (Santos, 2011, p. 19).

A lei é o ponto de partida, mas a construção de uma educação antirracista reside nas práticas pedagógicas. O currículo praticado é o campo onde a lei se concretiza ou se esvai, dependendo das interpretações e ações dos atores envolvidos. Materializar, dar vida ao currículo antirracista é essencial, visto que a lei regula a elaboração do currículo, mas não há meios para garantir como isto está sendo trabalhado efetivamente. A lei representa uma prescrição, que nem sempre é implementada ou pode ter sua aplicação influenciada pela interpretação dos envolvidos. A simples existência da lei não assegura uma educação antirracista; essa é uma construção que se dá nas práticas curriculares efetivas (Santos, 2011).

As decisões sobre o que incluir ou excluir dos currículos escolares, especialmente no que diz respeito à história e à cultura afro-brasileira, são decisões políticas que revelam os valores e interesses dominantes. Desde o início, o movimento negro no Brasil combateu a discriminação racial, identificada como parte dos planos dominantes de construção nacional - e as batalhas travadas por esse movimento na área da educação, vista como espaço de desenvolvimento humano, moldam a luta contra o racismo nesse âmbito (Santos, 2018).

Nestes mais de vinte anos, um incontável número de atividades e propostas vem sendo desenvolvidas, mas ainda de maneira insuficiente diante da complexidade do desafio do combate ao eurocentrismo na educação e no ensino desta disciplina que, como outras, é fruto da ordem social colonialista e imperialista.

Um dos desafios da lei é o fato de as escolas precisarem se renovar para incorporar a obrigatoriedade da legislação em sua rotina. Para isso, é fundamental recorrer a ferramentas contínuas, e não somente em datas comemorativas, para combater o preconceito racial, reconhecer e enaltecer as origens africanas da sociedade brasileira que enfrenta a marginalização e exclusão ainda atualmente. E muito do que é pensando para atender a aplicabilidade da lei no ambiente escolar parte do interesse dos próprios professores em buscar informação e formação sobre outras práticas.

Diante da constatação dessas lacunas, frutos da minha formação acadêmica e ausência de oferta de mais qualificação aos professores da rede municipal de ensino, debrucei-me em aprofundar na produção intelectual do movimento negro, pois foi essencial para ter outros olhares sobre a questão da educação para as relações étnico-raciais. Foi urgente me reorientar a partir de uma África como berço da humanidade e produtora de diversos saberes e olhar os povos afro diaspóricos e suas contribuições em múltiplos campos como parte constituinte de

nossa sociedade. Para isso, participei de cursos de formação continuada, direcionei o meu trabalho de conclusão de curso de uma pós-graduação para o assunto e por fim, encontrei no mestrado alguns caminhos para suprir muitas lacunas que havia em minha formação como docente, baseada em uma perspectiva eurocentrada.

E para além dos desafios com formação, participação da escola, currículo, há empecilhos e fatores que não contribuem para que o sucesso dessas práticas não ocorra como o idealizado. Desde o ano de 2021, no contexto da pandemia, houve algumas mudanças na matriz curriculares do Ensino Fundamental II na Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Foi inserida uma "parte diversificada" no componente curricular, que foi contemplada com dois tempos de aulas semanais (atualmente a escola oferta a disciplina Círculo de Leitura - Componente pertencente à matriz curricular dos anos finais do Ensino Fundamental – Logo, obrigatória para todas as turmas), mas para que elas fossem ministradas dentro do horário escolar para escolas de turno parcial (5 tempos diários de aula), foram subtraídos um tempo da disciplina de história e um tempo de geografia, o que acarretou prejuízos enormes para essas duas disciplinas. Diversos conteúdos previstos na matriz curricular foram descartados e o tempo para se trabalhar com as práticas pedagógicas ficou insuficiente. Somado a isso, os prejuízos da pandemia refletiram na aprendizagem dos alunos. Muitos chegaram ao Ensino Fundamental II com diversas lacunas de aprendizagem e com dificuldades de letramento. Esses abismos tornaram as abordagens em sala de aula bem mais difíceis de serem executados com êxito. Muitos alunos que não acompanham sua série em andamento (mas foram promovidos sob a alegação das dificuldades em ofertar educação a todos durante a pandemia) ficam dispersos, agitados, desinteressados, pois não estão em consonância com o que está sendo trabalhado, isso torna o ambiente da sala de aula cada dia mais complexo. Por isso, nem sempre as práticas que são pensadas são executadas. E nesse lapso educacional, os que tendem a ser mais prejudicados e impactados são os alunos negros, que seguiram inseridos nos abismos social e racial.

O currículo escolar brasileiro, historicamente eurocêntrico, reflete as marcas do colonialismo e contribui para a manutenção de uma visão distorcida da história e da cultura brasileiras. Por isso, é fundamental mantermos uma vigilância epistemológica constante para identificar e desconstruir os resquícios de colonialidade do saber presentes nos currículos escolares. Nesse sentido, é preciso decolonizar esse currículo e inserir conteúdos e práticas pedagógicas que deem conta de perspectivas que aproximem os alunos dos saberes que são compartilhados na escola. Para isso, sugerimos uma visão afrocêntrica.

3 - A teoria da afrocentricidade como perspectiva para um currículo de geografia escolar contra-hegemônico

A educação formal interfere muito na construção da vida dos alunos. A representatividade positiva que eles têm no ambiente escolar serão peças fundamentais em suas construções individuais e coletivas. Reconhecer-se enquanto negro faz parte um processo que muitas vezes só é possível se houver um contexto de todo o processo pelo qual os afros diaspóricos passaram, por isso acreditamos que as vivências de uma educação mais afrocentrada são essenciais para emponderá-los e ampliar as formas como eles se enxergam no mundo.

A afrocentricidade é uma ferramenta que fortalece a proposta de educação que combate o racismo e amplia as possibilidades da representatividade de pessoas negras, pois permite a ampliação das visões positivas sobre valores, crenças e ideias do povo africano e afrodiaspórico no currículo de geografia. Sendo assim, objetiva-se neste capítulo, contextualizar a teoria da afrocentricidade, na qualidade de um campo epistemológico, com fins de problematizar as práticas curriculares de geografia, historicamente consolidadas na centralidade do pensamento de caráter hegemônico europeu, e as possibilidades do rompimento dessa lógica, através do estabelecimento de diálogos com uma multiplicidade de saberes sem a imposição de uma história e cultura únicas.

Para dar com conta desse objetivo, neste capítulo será abordado como a teoria da afrocentricidade, na perspectiva de Molefi Asante (2009; 2016), e também sob a ótica de autoras como Ama Mazama (2009) e Rabaka (2009), possibilitando ampliar as visões positivas sobre valores, crenças e ideias do povo africano e afro diaspórico no currículo de geografia. Será discutido de que formas a apropriação da afrocentricidade pode contribuir com a superação da hegemonia de currículos eurocentrados. Alguns autores brasileiros como Renato Noguera (2010, 2012, 2019), Renato Emerson Santos (2013) e Geny Guimarães (2019, 2020, 2023) serão peças fundamentais para discutir: a importância do pensamento afrocêntrico na educação brasileira; a valorização da produção negra e o currículo enegrecido por saberes afro referenciados.

A partir dessas referências, esta pesquisa discorre sobre afrocentricidade como uma perspectiva epistemológica e metodológica não homogênea que busca compreender os fenômenos a partir de uma perspectiva africana, valorizando a agência dos povos africanos e contribuindo para a liberdade humana. Assume-se um lugar central que dá protagonismo aos

sujeitos negros, que podem se reconectar com sua cultura. Ela defende a tomada de decisões baseadas nas tradições culturais, psicológicas, econômicas e espirituais africanas, tanto do continente quanto da diáspora (Asante, 2009).

Para escapar da hegemonia europeia, suas diversas formas de domínio e seus paradigmas, torna-se necessário adotar uma postura afrocêntrica no pensamento educacional brasileiro, a fim de superar o apagamento histórico e cultural promovido pelos europeus. Uma educação pautada em paradigmas afrocêntricos pode contribuir para que a maior parte da população brasileira (55,5% de negros, conforme dados do IBGE de 2022) se reconheça na produção histórica e cultural (Noguera, 2010).

Desconstruir a ideologia da homogeneidade para aplicar práticas pedagógicas que lidem com a diversidade e rompam com o silenciamento sobre o continente africano, superando as distorções criadas pelos europeus, favorece que haja um autoconhecimento sobre si, sua ancestralidade e história. Por isso, colocar os estudantes como agentes da sua história é fundamental para que haja resgate da tentativa de apagamento histórico-cultural. Estar em contato com o seu legado cultural o faz ter conscientização política de seus lugares como agentes e sujeitos de fenômenos. Nesse sentido, destaca-se que:

> É fundamental que todo projeto afrocentrado de educação perceba como o sistema educacional hegemônico é permeado, constituído e divulgador desses valores que localizam a natureza como objeto, o conhecimento como arma e propriedade, e, o ser humano como ser que "controla" e exige que tudo gravite ao seu redor (Noguera, 2010, p.06).

A geografia é uma ciência pautada em saberes eurocentrados, portanto, coloca a Europa no centro do mundo e detentora de narrativas, saberes e epistemologias. Para romper com esse paradigma, é fundamental a apropriação da afrocentricidade como abordagem epistemológica, visando a centralidade africana na constituição de sua ressignificação histórica e cultural e valorização de narrativas e saberes. Por meio da agência dos povos africanos, visibiliza-se seu processo de resistência a colonização e escravização, suas contribuições no campo das múltiplas ciências, sua participação na história, cultura, política e economia do mundo.

3.1 - Afrocentricidade como alternativa à violência epistêmica do eurocentrismo

Historicamente, os negros e os indígenas foram sistematicamente excluídos do processo de escolarização na educação brasileira. Observamos alguns avanços na atualidade, mas ainda longe do ideal. A escola é um espaço heterogêneo, onde percebemos pontos importantes acerca

da diversidade de nossa sociedade, estas diferenças se manifestam em aspectos culturais, epistemológicas e individuais. No entanto, a escola, que sempre foi excludente em sua história de criação, tem feito muito pouco para promover a convivência intercultural entre os estudantes. Para atender esses sujeitos negros que puderam acessar o ambiente escolar, foi necessário que muitos grupos sociais lutassem pelos direitos a uma educação democrática e antirracista, como os avanços promovidos pelo movimento negro (já citado nesta pesquisa). Nesse sentido, é fundamental seguir avançando para a construção de novas posturas que busquem a legitimação e o reconhecimento de diferentes povos, bem como de distintas maneiras de ensinar e aprender (Santos, Valadares e Macedo, 2019).

Para isso, torna-se essencial questionar os currículos que foram solidificados ao longo da história nas instituições educacionais, especialmente diante do centralismo epistemológico eurocêntrico que ignora outras culturas e diferentes modos de conhecimento. Nesse sentido, acredita-se que seja viável criar e concretizar práticas curriculares que levem em conta as diretrizes das legislações educacionais ou que estejam centradas na vivência dos estudantes, suas habilidades, competências e histórias pessoais (Santos, Valadares e Macedo, 2019).

Para viabilizar esse olhar para educação, propomos para esta pesquisa a afrocentricidade como um caminho para transformar as práticas curriculares em antirracistas e decoloniais, a fim de que promovam o reconhecimento e a valorização da contribuição histórica da população negra para a construção do nosso país.

A afrocentricidade surge, a partir dos anos de 1980, inspirado nos movimentos por direitos civis nos Estados Unidos e pelo projeto político panafricanista do século XIX. Foi se desenhando como um paradigma a partir dos estudos realizados pelo Departamento de Estudos Afro-Americanos da Universidade de Temple, nos Estados Unidos, sobre a lideranças do professor Molefi K. Asante. Essa abordagem se diferencia de outras até então concebidas, pois seu princípio básico está na centralidade da experiência africana (Mazama, 2009). Antes de ser sistematizada por Asante, já existiam pensadores, autores e ativistas que foram fundamentais para estruturação da afrocentricidade como “Marcus Garvey, W.E.B. Dubois, Anna Julia Cooper, Cheikh Anta Diop (...) Franz Fanon (...) Kwame Nkrumah, Malcom X, Amilcar Cabral, Walter Rodney, Ella Baker e Maulana Karenga” (Rabaka, 2009, p. 131).

A teoria da afrocentricidade propõe uma abordagem inovadora que busca reposicionar os africanos em relação às suas origens e realidades frequentemente negligenciadas pelo foco europeu, promovendo assim uma emancipação cultural e psicológica significativa para esse continente (Correia e Reis, 2023). Sendo assim, afrocentrar significa colocar os

afrodescendentes e africanos no centro da produção do conhecimento, valorizando suas raízes históricas e culturais. Propõe uma crítica profunda ao modelo de racionalidade ocidental dominante e sugere outros olhares epistêmicos.

Entre os elementos essenciais para o desenvolvimento desta perspectiva estão o conceito de agência, interesse pela localização psicológica, defesa dos elementos culturais africanos, compromisso com o refinamento léxico e compromisso com uma nova narrativa da história da África (Asante, 2009). O conceito de agência é importante, pois nos ajuda a refletir sobre questões da nossa própria vivência e experiência, retirando-nos da marginalidade histórica.

Asante (2009) destaca ainda os dois elementos essenciais que devem estar presentes no projeto afrocêntrico: o interesse pela localização e o compromisso com a reflexão sobre uma nova narrativa da história da África. Através desses elementos, as perspectivas, experiências referenciais às pessoas negras se veem referenciadas histórica e culturalmente e não mais a margem ou invisíveis na história da humanidade (Noguera, 2010). Nesse contexto, Asante complementa discorrendo que:

> Afrocentricidade torna-se uma crítica da dominação que nega o poder da hegemonia cultural. Insiste em que a comunicação, o comportamento e as atitudes africanas devem ser examinadas dentro do contexto da cultura africana, não como parte da empresa europeia. Por um lado, a Afrocentricidade procura corrigir o sentido de lugar do africano e, por outro lado, fazer uma crítica do processo e extensão do deslocamento causado pela dominação cultural, econômica e política europeia da África e dos povos africanos (Asante, 2016, p. 16).

Nessa epistemologia, os povos africanos e ameríndios devem ser vistos a partir de si mesmos e não a partir da visão de outros povos. O autor propõe que o conceito seja compreendido como uma teoria da mudança social, apresentando uma nova abordagem teórica e epistemológica que desafia os paradigmas existentes. Diante de uma realidade histórica, em que os africanos foram colocados à margem pelo pensamento ocidental, podemos considerar que:

> a afrocentricidade surge como um processo de conscientização política o qual busca recentralizá-los, percebendo o mundo sob a ótica do africano, defendendo seus valores como parte de um projeto humano e deslocando a discussão sobre o assunto do âmbito do essencialismo (a pessoa é ou não é africana) para o do perspectivismo (como e/ou onde a pessoa se localiza diante da cultura africana) (Silva, 2016, p. 259).

Asante propõe uma crítica à hegemonia cultural e econômica europeia, enfatizando a necessidade de redefinir o africano como protagonista de sua própria narrativa, além de estabelecer as bases desse conceito no contexto do pensamento cultural da África clássica. Segundo o autor, pessoas negras que passaram pela diáspora africana, devido à escravização

europeia, foram afastadas forçadamente de aspectos de sua cultura, economia, espiritualidade e psicologia, o que lhes submeteu a cosmovisões e contextos europeus, considerados “normativos e universais” (Asante, 2016, p. 10).

A afrocentricidade não visa a ideia de domínio sobre outras raças ou culturas, mas expressam o desejo de que todos os povos possam viver seus costumes e tradições em harmonia, sem que haja invasão do espaço do outro. Para Asante, a “afrocentricidade não representa um contraponto à eurocentricidade, mas é uma perspectiva particular para a análise que não procura ocupar todo o espaço e o tempo como o eurocentrismo tem feito com frequência” (Asante, 2016, p. 17).

Resgatar o legado das civilizações africanas é necessário para que a marginalização da história africana seja combatida e superada. A visão de mundo difundida pelos europeus não considera a identidade cultural africana concebida a partir de sua língua, história e cultura próprias, baseando-se num modelo de único civilizatório. Os povos negros e afrodiaspóricos foram privados da titularidade intelectual sobre uma variedade de patrimônios imateriais da humanidade, como destaca Asante (2009). Relacionamos esse processo ao epistemicídio, de Sueli Carneiro (2023), que discorre sobre a negação da produção intelectual do negro e as diversas formas de depreciação associadas as suas perspectivas dos saberes.

Como afirma Edward Said (1995), a partir da hegemonia dos brancos ocidentais e seus discursos racistas, os ambientes e as circunstâncias forjadas moldaram as narrativas e as identidades dos grupos participantes da colonização. A superação da hegemonia e a ruptura com a imposição da história eurocêntrica, é um dos fundamentos afrocêntricos, que visam uma análise contextualizada e centrada a partir da localização onde os fenômenos acontecem. A partir dessa visão, é possível valorizar a ancestralidade de pessoas do continente africano e os negros da diáspora. Através de suas próprias agências, pessoas negras podem se orientar em sua centralidade histórica, sendo assim, a visão afrocentrada é compreendida como um meio para valorizar o sujeito não ocidental, colocando-o como o protagonista de sua própria narrativa. Essa valorização começa com a valorização da cultura não ocidental, que muitas vezes foi desmerecida pela perspectiva eurocêntrica (Filgueira e Silva, 2020).

De acordo com alguns paradigmas acadêmicos e a filosofia ocidental, o continente africano não seria parte da história do mundo e seria incivilizada e incapaz de produzir qualquer tipo de conhecimento. Como estas epistemologias foram as mais propagadas nos meios educacionais, é urgente ampliar outras narrativas e discursos que deem conta de desmistificar tais teorias e fortalecer a luta contra a marginalização da população negra (Canuto et al., 2023).

A abordagem afrocentrada é uma alternativa para buscar novas formas de conhecimento que nos conduzam a uma educação mais justa. A abordagem universalista da visão eurocentrada impediu uma compreensão global que estimulasse a exploração do conhecimento que abarque a diversidade dos diversos povos. Os padrões construídos pelos europeus, ao nosso ver, não dão conta de retratar aspectos pertencentes as culturas africanas e da diáspora negra. O eurocentrismo é um paradigma focado em uma história única, a eurocêntrica (Canuto *et al*., 2023).

Esse pensamento, que foi aprofundado no capítulo 01, com base em Adiche (2019), retoma a ideia do perigo de apenas uma versão da história, que privilegia apenas uma forma de se ler o mundo (Canuto *et al*., 2023). De modo geral, a escola tem por base visões eurocêntricas, que são reproduzidas e transmitidas por gerações. Quando se tem outras compreensões de mundo, a partir de outras epistemologias, propicia ao aluno outras leituras do mundo, resgatando a história e cultura dos povos africanos e afro diaspóricos.

Portanto, pensar a afrocentricidade se faz necessário, pois há déficit nessa abordagem dentro dos currículos, e acreditamos que há necessidade de opções para reverter a tradicional criação colonial do saber. Há uma lacuna entre os estudos sobre África, os estudos dos africanos e dos povos afrodiaspóricos pelo mundo. Como as raízes da cultura africana e a brasileira se costuram o todo tempo é possível perceber que as ausências que existem sob as perspectivas africanas também se estendem ao Brasil (Canuto et al., 2023).

As informações sobre o continente africano têm um impacto direto nas representações das comunidades negras no Brasil e no mundo, pois parte da população brasileira origina-se do processo da diáspora negro africana. As associações feitas entre os negros brasileiros e a África caminham rumo a estereótipos negativos. O estigma de continente falido, saqueado, inferiorizado, repleto de mazelas reflete-se na construção da imagem de pessoas negras no Brasil: fadadas as mazelas, sem contribuição no campo social, político ou intelectual de nossa sociedade. Esses representações hegemônicos-ocidentais, refletem na forma como as pessoas negras pensam, agem e são influenciadas pelas representações estigmatizantes, especialmente em alunos que estão em processo de formação. Muitos deles reproduzem esses mesmos repertórios de estigmas no ambiente escolar, o que pode levar a evasão e ao fracasso acadêmico (Marcelino, 2020).

A afrocentricidade busca protagonizar populações não-brancas, valorizando suas pluralidades e formas de conhecimentos. Por isso, relacionar esta forma de pensar com a realidade brasileira é de suma importância. Nossas histórias, narrativas, formas de

conhecimento e cultura foram demasiadamente ocultadas para dar voz a perspectivas europeias. Sendo assim, é imprescindível romper com o pensamento amplamente difundido que considera o Ocidente como o grande produtor de conhecimento intelectual e científico, pois ela acaba por direcionar os currículos educacionais centrados na Europa, bem como repensar os projetos políticos pedagógicos e práticas formativas que beneficiem toda a comunidade escolar. Em vista disso, a ideia de se olhar a afrocentricidade como uma possibilidade nas salas de aula ganha destaque nessa pesquisa.

3.2 – A afrocentricidade como possibilidade no ensino de geografia

Ao realizar uma leitura aprofundada do currículo proposto pela Prefeitura do Rio de Janeiro, identificamos que ele se baseia demasiadamente nas perspectivas do eurocentrismo, ainda reproduzindo a ideia de que apenas o conhecimento legítimo e confiável vem da localização, do olhar e da perspectiva de um sujeito europeu, civilizado, desenvolvido, neutro, objetivo e universal. Portanto, o currículo escolar, como tem sido concebido, mostra discordâncias com os pressupostos da Lei 10.639/03. Desse modo, propomos um olhar mais minucioso sobre ele, para não reproduzirmos e perpetuarmos essas visões. Para isso, a sugestão é analisar o que está descrito na base curricular e buscar alternativas nas práticas diárias a serem desenvolvidas em sala de aula, através de elementos que possam enegrecer essas abordagens.

Estas perspectivas eurocentradas escamoteiam diversas passagens importantes da história da humanidade, como os genocídios dos negros e indígenas e o epistemicídio de sua produção cultural e intelectual, o que fomentou a construção de estereótipos negativos acerca de pessoas negras, ou ditas não-brancas. Esse pensamento criou práticas espaciais capazes de negar e criar mecanismos legais para invalidar a cultura, religião e a compreensão africanas contemporâneas. Por conseguinte:

> A afrocentricidade surgiu em resposta à supremacia branca, a qual tem assumido diversas formas que certamente não são exclusivas entre si. Em sua forma mais óbvia, a supremacia branca se expressa como um processo físico de cura violência, muitas vezes extremamente brutal. A escravização, pelos europeus, de milhões de africanos durante várias centenas de anos, o extermínio dos povos indígenas na América, assim como a matança e o aprisionamento de milhões de africanos durante o período da colonização vivo são apenas exemplos de uma lista aparentemente interminável de atos de terror perpetrados os supremacistas brancos em todo o planeta (Mazama, 2009, p. 111 e 112).

Idealizar uma educação afrocentrada para o ensino de geografia é propor novos espaços de conhecimento rompendo com a lógica hegemônica do eurocentrismo, que ainda se

perpetuam em algumas salas de aula, e construir práticas baseadas em uma epistemologia educacional mais democrática. Nesse sentido, é preciso ir além dos limites impostos pelo pensamento eurocêntrico e debruçar-se sobre perspectivas que valorizem as culturas e saberes do povo africano e afro diaspórico, reconhecendo suas contribuições para a formação histórica, política, social e econômica da humanidade. Para isso, é fundamental questionar as estruturas de poder, como o currículo, que perpetuam a desigualdade racial.

Para Asante, os currículos escolares devem, entre outros aspectos, incluir temas ligados à experiência africana nas disciplinas escolares, e não somente privilegiar apenas a visão eurocêntrica. Em síntese, evidencia-se a relevância de pessoas afrodescendentes e da cultura africana em se firmarem como centro das práticas educacionais (Silva, 2016). Currículos escolares homogeneizados tendem a aprisionar e fomentar o epistemicídio. Por isso, acreditamos que as práticas pedagógicas na perspectiva afrocentrada possam contribuir na oferta de uma nova maneira de compreender e interpretar o mundo para os alunos.

A educação colonial, fundamentada na epistemologia ocidental, teve um papel crucial para que os europeus conseguissem dominar, saquear, expulsar e deslocar os povos africanos de seus próprios espaços enquanto protagonistas da história (Asante, 2014 *apud* Correia e Reis, 2023). Buscar novas epistemologias para educação das relações étnico-raciais é fundamental para a superação da colonização do saber e uma possibilidade de recentralizar a história e a cultura do povo negro.

As práticas educacionais afrocentradas têm por objetivo a valorização da pluralidade e a busca por estabelecer um diálogo com a diversidade de pensamentos e epistemologias. Propõe-se a abordagem de uma linguagem que seja antirracista e a ampliação para outros olhares que não somente os eurocentrados. Enquanto a geografia seguir reproduzindo discursos coloniais, não avançaremos, por isso, é preciso pensar em uma geografia antirracista rompa com as estruturas, lógicas, práticas pedagógicas e discursos. Por isso, a apropriação da afrocentricidade no ensino de geografia é fundamental, pois está teoria sugere que a educação seja fundamentada nas experiências históricas e culturais africanas, valorizando suas epistemologias e priorizando as necessidades dos povos africanos e da diáspora. Para construir essa outra perspectiva de educação no ensino de geografia, construímos sugestões de como podemos tornar os eixos temáticos, propostos no currículo, capazes de privilegiar outros olhares além dos branco-hegemônicos. Sendo assim, sugerimos um plano de aula com perspectivas afrocentradas e apontamos possíveis caminhos de como abordá-lo em sala de aula.

Para garantir prática educacionais afrocentradas que deem conta de descontruir estereótipos e promover uma educação antirracista nos respaldamos da Lei 10.639/03 como ferramenta que garanta que seja possível aplicar temáticas ligadas a história e cultura africana e afro-brasileira e tornar o currículo enegrecido, através de outras epistemologias. A partir da aplicabilidade de saberes afrorreferenciados, os alunos poderão entender-se como protagonistas na construção da sociedade brasileira. Nesse sentido, Santos (2013, p. 23) afirma que os aspectos ligados à questão racial devem integrar os conteúdos do ensino escolar e, para isso, apropriar-se da Lei 10.639/03 é essencial pois,

> A Lei busca rever currículos, rever conteúdos rever práticas pedagógicas. Ela enseja uma reflexão crítica acerca de como essas questões são tratadas dentro do ensino da Geografia, no intuito de que este saber fundamental na construção de visões de mundo e comportamentos e posicionamentos, contribua com o projeto de "educar para a igualdade racial" (Santos, 2013, p. 23).

É essencial repensar as práticas curriculares para atender a diversidade sociocultural, política e econômica da escola, sobretudo, porque ela atende um público majoritariamente negro. Com o objetivo de superar as barreiras de uma educação que é eurocentrada, discriminatória e excludente, é primordial apoiar e valorizar as individualidades e coletividades que emergem na escola, só assim será possível construir identidades sociais, culturais e pessoais que dialoguem com as perspectivas dos africanos e afro-brasileiros.

A educação afrocêntrica perpassa por um ideário que visa colocar os alunos em suas próprias referências culturais para que possam relacionar-se com outras culturas, sejam elas sociais ou psicológicas. A revisão de práticas curriculares baseada na afrocentricidade é mais um caminho que permite que os jovens negros se enxerguem como cidadãos capazes de contribuir para a sociedade e construir seu próprio caminho, como afirma Noguera (2010):

> [...] recorrer à afrocentricidade para dar subsídios para um currículo que favoreça a diversidade étnico racial e contribua na desconstrução de desigualdades sociorraciais pode se configurar como uma possibilidade interessante para combater o racismo antinegro. Uma educação que esteja assentada em paradigmas afrocêntricos pretende contribuir para que maioria da população brasileira se reconheça na produção histórica e cultural do Brasil (Noguera, 2010, p. 14).

Esta pesquisa, ao utilizar a epistemologia da afrocentricidade como perspectiva, propõe valorizar a diversidade das culturas africanas e afro-brasileiras, a fim de desconstruir narrativas estereotipadas. Além disso, se propõe a apresentar práticas curriculares que não se limitam aos descritores do currículo oficial, objetivando trazer outros olhares sobre as representações de narrativas históricas e culturais sobre populações negras, que por vezes, na educação brasileira foram baseadas em princípios universalistas, sobretudo no ensino de geografia, que em determinadas abordagens fomentou distorções sobre indivíduos negros.

A geografia, como tem sido concebida nos espaços acadêmicos e escolares, por alguns pesquisadores e autores, que ainda estão sob a égide do eurocentrismo, demostra um viés universalista e neutro, com muitas lacunas e ausências quando se trata da questão racial, não valorizando a diversidade. Dentro da perspectiva geo-histórica, por exemplo, como afirma Geny Guimarães (2019), os negros trazidos da África não são lidos como migrantes, mas somente como escravizados. Esse tipo de abordagem não cria ferramentas de combate ao racismo e insiste na valorização do conhecimento branco-hegemônico. Para romper com essa reprodução no ensino de geografia, a autora sugere uma forma de escrever sobre a geografia, através das Geo-grafias negras (vai além da escrita, mas perpassa todas as simbologias sobre conhecimento e pensamento de grupos socioculturais negros), onde valoriza-se a produção negro-brasileira e negro-africana ancestrais (Guimarães, 2019).

A autora faz algumas conjecturas acerca do pensar geográfico sobre as questões raciais, pois estes estudos ainda são recentes e não há uma abordagem que seja completamente cabível dentro do que se está proposto para enegrecer a geografia. Por isso, propõe "pensarmos em termos de métodos, metodologias, epistemologias afrocentradas para a Geografia que possam ser aplicadas tanto nas pesquisas, nas formações de novos docentes e nas práticas pedagógicas" (Guimarães, 2020, p. 307). A autora ainda complementa afirmando que:

> Vivemos um quadro na Geografia de ainda, uma forte invisibilidade de propostas não tradicionais, que discutam ampla e diretamente questões raciais e de maneira antirracista, logo propor que repensemos a história do pensamento geográfico é no sentido de descortinar os racismos propostos até então para pesquisas e eliminá-los de novas pesquisas daqui pra frente. Não podemos apagar o passado, por isso a ideia de desconstrução é ineficaz, mas podemos escrever o presente e futuro de maneira apropriada, ou seja, construir as Geografias Negras, que já estão em curso faz algum tempo, por isso não é nova e muito menos outra, mas uma forma própria de entender o espaço geográfico (Guimarães, 2020, p. 307-308).

Urge ampliarmos nossas percepções geográficas sobre africanos e povos afrodiaspóricos a partir de uma experiência que não seja limitada ao Ocidente, sendo necessário resgatar as contribuições de nossos antepassados africanos. Para isso, é fundamental dialogar com o paradigma proposto por Asante, que tem como foco a centralidade, que quando concebida, seria a forma mais eficaz de ensinar aos alunos, em qualquer cultura, a colocar seu grupo no centro do contexto da construção do conhecimento. Dessa maneira, haveria o reconhecimento das pessoas negras como sujeitos epistêmicos.

Nesse contexto, há uma tentativa de resgaste de quem somos, pois embora a colonização tenha provocado algumas rupturas com o passado e elementos da ancestralidade negra, é essencial a busca incessante para libertar-nos do aprisionamento mental, resultado da vivência

colonial e por nos conhecermos e reconhecermos como protagonistas e sujeitos de nossas histórias (Guimarães *et al*., 2023). Sendo dessa forma, fundamental e urgente diversificarmos nossa perspectiva e o entendimento do mundo, saindo do olhar hegemônico ocidental. Esse caminho será possível se recentralizarmos a existência do povo africano e afro diaspórico a partir do paradigma da afrocentricidade.

Renato Emerson dos Santos (2013) propõe a ideia de que "ensinar a Geografia é se posicionar no mundo", de maneira que o indivíduo se reconheça, se posicione e se coloque no processo de construção e reconstrução do mundo. Essa participação do sujeito no processo de ser e agir está em concordância com a proposta de Asante (2009) sobre a localização, que tem como ponto de interesse o reposicionamento da pessoa africana e afrodiaspórica como protagonista da sua história e cultura. Ambos os autores trazem a questão da centralidade de pessoas negras como uma forma de emancipação dentro do sistema mundo.

Ao examinar o pensamento afrocentrado, nota-se que ele abre caminhos para repensar a maneira como a geografia pode atuar na escola. Sua proposta de ruptura com as origens coloniais eurocêntricas busca criar práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos a vivência em um ambiente mais plural, que valorize a diversidade nacional, solidificando esses saberes como uma alternativa ao sistema vigente. Sobre pontos a serem reformulados pela geografia, Noguera (2010) aponta que:

> A escolha de uma ou outra configuração não é neutra, nem um ato isolado de um suposto "sujeito universal" de conhecimento. Mas, uma ação política, e como tal, pode e deve ser lida a partir de olhar afrocentrado, com o intuito de enriquecer o debate em torno da geograficidade subjacente ao conceito de raça. Por essa razão, é mais decisivo se sulear ao invés de se nortear; porque os termos estão inseridos num contexto geopolítico que elegeu o norte e, especificamente, a Europa como o centro civilizatório mundial (Noguera, 2010, p. 11).

É fundamental adotar uma perspectiva pluriversal que permita a inclusão de temas que frequentemente são negligenciados na Geografia. Isso implica em reconhecer a presença de povos que enfrentaram epistemicídios, avançando além da etapa de transição caracterizada pela descolonização. O foco deve ser a busca pela liberdade, promovendo a reflexão sobre as diversas maneiras de vivenciar o espaço (Silva, 2021).

Para ampliar o debate é importante salientar que há outras abordagens sendo gestadas a fim de romper com a dominação do paradigma eurocêntrico, perspectivas essas que valorizam a Filosofia Africana. Há estudos nos campos das epistemologias negras e afro epistemologias em desenvolvimento. Damos destaque a ideia de afroperspectiva, desenvolvida por Renato Noguera (2012). Ele desdobra o conceito de afrocentricidade de Asante, trazendo termo que em

sentido simples, aborda o “conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (Noguera, 2012, p. 147). De acordo com o autor (2019), afroperspectividade representa uma abordagem para analisar, interpretar, investigar, pesquisar, refletir, redigir ensaios e propor alternativas diante dos desafios e questões que a vida nos traz. O autor define sua perspectiva como “uma abordagem filosófica que tem como referências a afrocentricidade, o quilombismo e o perspectivismo ameríndio (Noguera, Duarte e Ribeiro, 2019, p.437)”. Compartilha ainda que

> De modo bastante resumido, a afroperspectividade lança mão de categorias chave da afrocentricidade, a saber: localização e agência, propondo uma articulação ontológica por meio do perspectivismo ameríndio e operando com elementos afro-pindorâmicos e quilombistas (Noguera, Duarte e Ribeiro, 2019, p.438).

A filosofia afroperspectivista pode ser entendida como um termo abrangente que engloba várias perspectivas e visões. Nesse contexto, refere-se à "união de obras filosóficas provenientes da África, da diáspora africana e que se dedicam ao enfrentamento do racismo epistêmico’ (Noguera, 2011, p. 44).

Seja através da afrocentricidade ou de outras epistemologias que estão em desenvolvimento, acredita-se que o caminho para uma educação comprometida com a luta antirracista e decolonial, que valorize as ancestralidades silenciadas e que desafie o status quo está em curso e, ela contribui para desconstruir o racismo e promover a valorização de culturas até então marginalizadas.

Nesse contexto, propomos intervenções pedagógicas baseadas em princípios da afrocentricidade que possam garantir maior visibilidade a população africana e afrobrasileira como agentes de sua história. Como foco principal, buscamos a desconstrução da ideologia de subalternidade, que foi amplamente propagada ao longo da diáspora pelo pensamento branco-hegemônico. Essas considerações visam criar narrativas que coloquem pessoas negras africanas e afrodescendentes como protagonistas: em sua história, em suas vivências e na construção de espaços de expressão, funcionando como ferramentas que fortalecem formas de superar diversos estigmas opressivos. Assim, abordar as questões raciais nas práticas educacionais é uma via para a elaboração de uma educação afrocêntrica.

4 – Enegrecendo o currículo de geografia do 7º ano: caminhos para práticas afrocentradas

O currículo de geografia vigente na rede municipal do Rio de Janeiro apresenta em alguns momentos, elementos que podem vir a corroborar com a colonialidade e a contínua marginalização de "outros" povos. Isso ocorre quando existem conteúdos que contribuem com a tentativa de silenciamento de povos que não sejam os hegemônicos**.** Diante dessa percepção e do fato de sermos um país dotado de saberes e conhecimentos plurais, é inegável que há necessidade de estabelecer um currículo com uma abordagem afrocentrada e antirracista, visando romper com a naturalização do lugar socialmente atribuído aos negros e negras, e para isso, é fundamental respeitar e incorporar como parte do conhecimento universal os valores civilizatórios das sociedades africanas e sua reinvenção na diáspora.

Constatou-se que matriz curricular analisada, que foi desenvolvida pela Secretaria de Educação do Munícipio do Rio de Janeiro, dialoga pouco com a realidade dos maioria dos alunos, uma vez que ele omite as questões raciais. Isso se estende pelo sistema educacional e se reflete no dia a dia da escola de várias formas: através de práticas pedagógicas que promovem o racismo, a falta de representatividade do povo negro na história do Brasil e a perpetuação de estigmas e estereótipos associados aos alunos negros. Diante de uma perspectiva curricular que representa o negro de forma negativa ou incompleta, é fundamental que o professor promova um debate crítico com seus alunos, problematizando essas representações (Silva, 2020).

Compreendemos que o eurocentrismo ainda está subjacente a muitas práticas educativas, colocando a cultura europeia como centro e referência, desvalorizando e marginalizando outras culturas, como as culturas afro-brasileiras e indígenas. A ausência de referenciais negros no currículo fomenta as tentativas de invisibilizar, silenciar e estereotipar, e pode provocar nos alunos um sentimento de inferioridade relativamente ao nosso papel na história e na memória deste país. Percebe-se, então, que ainda há omissão da temática racial no componente curricular de geografia. Contudo, acreditamos que essa disciplina tem potencial de se tornar um instrumento de enfrentamento dos processos discriminatórios e proporcionar aos alunos aprender a ler e pensar o espaço geográfico situando-se no mundo sob a ótica das questões raciais.

A falta de abordagem de conteúdos curriculares sobre questões ligadas à população negra impede que os alunos compreendam plenamente sua condição humana. Essa carência

dificulta a reflexão e a ressignificação dessa realidade com base nos saberes técnicos, científicos e filosóficos abordados na escola. Os currículos escolares seguem ações hierarquizadas e racializadas que implicam na isenção de grande parte da população brasileira, neste caso, a negra. Como resultado, estereótipos e estigmas acabam sendo reforçados, o que afeta negativamente a vida dos estudantes negros, contribuindo para a perpetuação do racismo escolar que se reflete em toda a sociedade (Silva, 2020).

Nesse contexto, Gomes (2012) afirma que a abordagem da questão racial no currículo e as possíveis mudanças decorrentes da implementação da Lei nº 10.639/2003 só serão significativas se não forem desenvolvidas de forma superficial, com a simples inclusão de novos conteúdos ou disciplinas, pois é preciso abrir caminhos que rompam com a epistemologia curricular dominante e amplie para outros horizontes. Assim será possível promover uma mudança profunda, que afete a estrutura, os conceitos, a epistemologia e a política da educação brasileira. Dessa forma, a geografia e as relações étnico-raciais, fundamentadas em documentos e legislações, devem ser incorporadas aos planos de aula e à abordagem teórico-prática das aulas de geografia. É fundamental abordar temas geográficos com discussões que tenham o recorte racial, pois como afirma Anjos (2006, p.339), "a geografia é, portanto, uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial".

A geografia escolar como tem sido concebida, em determinados aspectos mostra-se colonizada, não levando em consideração a questão de mais da metade da população brasileira (55,5%) é preta ou parda, de acordo com o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Silva, 2020). Por isso, é crucial incluir as contribuições dos africanos e seus descendentes nos eventos históricos e geográficos do Brasil, bem como em sua formação econômica, social e cultural. Isso abrange ressaltar o papel dos negros em diversas áreas do conhecimento, no mundo do trabalho, na inovação tecnológica e artística, além de suas lutas sociais, integrando esses temas nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas.

A afrocentricidade é o caminho proposto nessa pesquisa como princípio suleador para as práticas curriculares de geografia do 7º ano, e é adotado em função da necessidade de ampliação da diversidade cultural, combate ao racismo, democratização de saberes e foco nas identidades de povos africanos. A pesquisa toma como foco a escola pública por ter a maior parte da população discente, principalmente, formada por negros. O objetivo a ser alcançado é pensar em formas de ser ler e entender o currículo, propondo perspectivas afrocentradas para as práticas pedagógicas. Este caminho será possível através da contraposição ao silenciamento

e à exclusão de pessoas negras, considerando os sujeitos das escolas como atores do processo educacional, levando em conta seu modo de estar no mundo, seus conhecimentos e práticas sociais. Dessa maneira, apresentamos possibilidades para além dos conhecimentos geográficos tradicionais, extrapolando o conhecimento científico branco hegemônico.

Neste sentido, observando-se a necessidade de se pensar o currículo à luz das questões étnico-raciais, propomos refletir sobre a importância de afrocentrar o currículo e as atividades que se desdobrarão a partir dele, no intuito de que haja que valorização da cultura negra. Para isso, apresentaremos perspectivas que, ao nosso ver, serão capazes de transformar a sala de aula em um palco para a construção de um ensino de geografia mais inclusivo e engajador. Ao incorporar a visão afrocêntrica nas práticas escolares, abrimos espaço para que vozes silenciadas pela história sejam ouvidas, promovendo o reconhecimento e a valorização de diferentes culturas e experiências. Assim, poderemos construir nos educandos as competências e habilidades necessárias para compreender, analisar e interpretar o espaço geográfico, considerando seus elementos físicos, humanos e sociais, como também étnico-raciais.

A fim de direcionar novos caminhos dentro da perspectiva curricular e das práticas pedagógicas, é preciso relacionar o pensamento decolonial e afrocentrado com o ensino de geografia. Para isso, analisaremos contribuições de Rafael dos Anjos, Arnóbio Sousa Júnior, Geny Guimarães, Marina de Mello Souza, no campo da geografia e história e suas contribuições que possibilitara a construção de uma proposta de prática pedagógica com foco nas relações étnico-raciais.

Neste contexto, o propósito deste estudo é repensar como a geografia sob a perspectiva afrocêntrica pode auxiliar no avanço do ensino sobre as questões étnico-raciais, especificamente no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, com base no que é garantido pela Lei 10.639/03. Para isso, utilizaremos a análise do Currículo Carioca da Secretaria de Educação do munícipio do Rio de Janeiro, no componente curricular de Geografia, nos anos finais do ensino fundamental, para observar e estabelecer relações com a legislação vigente e apontar caminhos para desenvolver a temática racial a partir das habilidades já existentes.

4.1 (Re)pensando a proposta curricular

Embora exista uma forte conexão entre o Brasil e o continente africano, a riqueza da história e da cultura desses povos ainda é amplamente ignorada em nosso país. Muitas vezes,

suas tradições são desconsideradas ou, quando são lembradas, são retratadas de maneira estereotipada, ocupando uma posição secundária no imaginário nacional. Nesse contexto, é fundamental destacar a importância do ensino de Geografia. Com sua abordagem teórica e crítica, esse campo do conhecimento pode desempenhar um papel essencial na promoção da compreensão das dinâmicas históricas e geográficas que se estendem desde o período colonial até os dias atuais (Neves e Santos, 2019).

Por isso, é fundamental pensar e propor outras perspectivas para tornar as práticas pedagógicas afrocentradas. Em vista disso, buscamos investigar de que forma os conteúdos de geografia são abordados nos documentos de referência, a fim de desvendar a estrutura e os objetivos do ensino da disciplina e, assim, construir estratégias pedagógicas mais adequadas ao processo de ensino-aprendizagem. Marcelino (2018) argumenta que diversos conceitos e questões fundamentais da disciplina podem ser interpretados e examinados sob diferentes perspectivas ao incluir a questão racial, resultante do colonialismo. Possibilitando uma geografia que contemple outros sujeitos.

Nesse sentido, destaco um documento normativo da educação brasileira que regulamenta as necessidades curriculares a serem desenvolvidas nas escolas: A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que foi promulgada em 2017, e se configura como um marco histórico na educação brasileira. Este documento norteador das políticas curriculares nacionais define as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes ao longo da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Mais do que uma lista de conteúdos, a BNCC apresenta um conjunto de competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar de nove anos.

Salientamos, porém, que a BNCC atual não é capaz de superar os padrões branco-hegemônicos ocidentais que moldam a visão de mundo, ocultando e desconsiderando a realidade racial do Brasil. Ela não desafia os saberes que foram tornados invisíveis nem os mecanismos de controle de poder que, como estratégia, se baseiam na dominação fundamentada em conceitos de raça, gênero e classe. Há, nesse sentido, a perpetuação do apagamento do conhecimento, história e narrativas produzidos pelos povos não-brancos, dando continuidade ao epistemicídio. “Sendo assim, trata-se de um currículo colonial usado para que os sentidos hegemônicos de mundo e de dominação persista na educação brasileira” (Campos e Nascimento Júnior, 2023, p. 14).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) disponibiliza aos professores, como instrumento norteador para o ensino de geografia, uma proposta curricular que se denomina

Currículo Carioca. As competências e habilidades propostas nesse documento estão baseadas na BNCC e sua estrutura está organizada em cinco unidades temáticas: “Representações do espaço geográfico; Espaço, lugar e paisagem. Sujeito e identidade; Natureza e sustentabilidade; Sistemas técnicos e produção do espaço; Redes, escalas e conexões”. De acordo com os objetos de aprendizagem e sua forma de organização, a proposta curricular de geografia da SME aproxima-se do que é proposto pela BNCC. Conforme o descrito no documento da Jornada de Planejamento de Formação pedagógica da SME (Rio de Janeiro, 2024, p. 04),:

> O Currículo Carioca da SME é resultado das discussões e do trabalho colaborativo de professores da rede e, em consonância com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), foi aprovado no ano de 2020 e segue vigente. O documento apresenta um repertório de habilidades que orienta as práticas pedagógicas nas unidades escolares, sendo organizadas em diferentes componentes curriculares. Essas habilidades possibilitam o trabalho com as identidades culturais e sociais da nossa cidade, respeitando a diversidade e, ao mesmo tempo, a especificidade de nossa rede municipal de ensino.

Ao consultar o currículo proposto, evidenciou-se que havia uma geografia conteudista excessivamente descritiva, carente de ampliação de visões plurais, dividindo os eixos curriculares em temas que nem sempre se alinhavam com a proposta de inclusão da história e cultura africana e afrobrasileira proposta pela Lei 10.639/03. Deste modo, o atual currículo de Geografia proposto para o ensino de geografia é potencialmente excludente, pois está centrado no conhecimento eurocentrado.

Poucos instrumentos legais e formais foram desenvolvidos para promover ações decoloniais, como podemos constatar em relação a BNCC e o Currículo Carioca. No âmbito da educação, a implementação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, sem dúvida funciona como um mecanismo que impulsiona e possibilita a decolonialidade no processo de ensino-aprendizagem. Isto sugere que os currículos de geografia precisam ser repensados e adaptados, com as práticas de ensino seguindo o mesmo padrão. Por isso, enxergamos a geografia como uma possibilidade de avanço no debate das questões étnico-raciais, pois:

> essa disciplina assume grande importância dentro da temática da pluralidade cultural no processo de ensino, planejamento e gestão, principalmente no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais que convivem no espaço nacional, assim como permite apontar as espacialidades das desigualdades socioeconômicas e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, possibilitando um contato com um Brasil de uma geografia complexa, multifacetada e cuja população não está devidamente conhecida (Anjos, 2006, p. 339).

Contudo, ao explorar as unidades temáticas e suas respectivas habilidades, percebeu-se

que há a ausência de abordagens voltadas para a questão das relações étnico-raciais, sendo contempladas somente na unidade temática "Espaço, lugar e paisagem. Sujeito e identidade" restrita à habilidade: "Conhecer a cultura dos diferentes povos indígenas e da população quilombola que habitam diversas áreas do território brasileiro". Por isso, selecionamos essa unidade para ser investigada com mais profundidade nesta pesquisa, pois acreditamos que ela necessita de uma leitura crítica-reflexiva problematizando a pluralidade de culturas e saberes.

Abaixo segue um quadro evidenciando a unidade temática "Espaço, lugar e paisagem. Sujeito e identidade." Contendo as habilidades propostas no Currículo Carioca da SME na íntegra e ao lado são apresentadas algumas sugestões, elaboradas por mim, com desdobramentos e possibilidades antirracistas para ampliar o desenvolvimento da temática, no que tange às relações étnico-raciais, com base perspectivas afrocentradas e em consonância com a Lei 10.639/03.

Quadro 01: Proposta curricular para o 7º ano com intervenções afrocentradas

Unidade temática	**Habilidade da matriz curricular da SME (RJ)**	**Possíveis desdobramentos antirracistas**
Espaço, lugar e paisagem. Sujeito e identidade.	Descrever a formação da sociedade brasileira, indicando suas diversidades étnicas, culturais e patrimoniais.	− Desmistificar o Brasil como país homogêneo, apresentado aspectos multirraciais; − Problematizar a miscigenação através da eugenia; − Apresentar a formação do povo brasileiro, incluindo os diversos grupos étnicos dos povos originários e os que vieram da África; − Investigar o protagonismo dos povos africanos e indígenas e suas contribuições para a cultura, agricultura e economia do país.
	Analisar a constituição histórica e política do território brasileiro.	− Reconhecer o protagonismo dos povos indígenas e africanos para o povoamento do Brasil (setores como: mineração, medicina, agricultura, nutrição, arquitetura, construção etc.); − Reconhecer, na atualidade, os territórios e as territorialidades dos povos indígenas e das comunidades remanescentes de quilombos.
	Discutir as condições dos fluxos migratórios internos e externos do território brasileiro.	− Apresentar a diáspora negro-africana como um dos principais fluxos migratórios existentes no Brasil por mais de 300 anos.
	Conhecer a cultura dos diferentes povos indígenas e da população quilombola que habitam diversas áreas do território brasileiro.	− Abordar a questão dos quilombos (desconstruir os preconceitos, ideias e imagens distorcidas); − Apresentar o processo de formação dos quilombos no passado para entendê-los no presente; − Abordar a questão da titulação de terras quilombola e indígena; − Apresentar as comunidades remanescentes de quilombos e os povos originários, suas lutas por direito a terras, a autodeterminação e à preservação de suas culturas. − Apontar que a produção de gêneros alimentícios tinha como a produção quilombola e negra como primordial no abastecimento do Brasil Colônia.

	Reconhecer fatos e situações importantes das alterações nas relações de trabalho ocorridas desde o início da colonização portuguesa no Brasil.	− Relacionar o tráfico negreiro aos ciclos econômicos; − A compra e venda de escravizados como um ciclo econômico de longa duração; − Expor a participação dos negros na economia colonial como peças fundamentais nos ciclos do pau-brasil, da cana de açúcar, exploração de ouro e diamante e nas fazendas de café; − Problematizar a desigualdade salarial, o acesso a cargos e empregos, a divisão social do trabalho pelo viés racial; − Difundir o papel dos movimentos sociais negros na luta por direitos trabalhistas; − Apresentar os desafios enfrentados por pessoas negras e indígenas no mercado trabalho atualmente.

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações divulgadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=geografia&pdf=../arquivos/pdf_05085_curriculo-carioca-geo-anos-finais-corrigido.pdf&id=5085. Acesso: 20/06/2024.

Com base nessas perspectivas, a geografia deve adotar uma postura antirracista, rompendo com a lógica de ensino eurocêntrica e colonialista através de referenciais positivos. Devemos repensar as habilidades sugeridas com um olhar para a educação das relações étnico-raciais, reconhecendo, assim, a presença da pluralidade que existe em nosso país (Sousa Júnior, 2021). Portanto, é crucial que a escola seja capaz de enfrentar desafios através da transformação interna, alinhado os documentos normativos como o PPP e Currículo Carioca, produzindo aulas capazes de promover a visibilidade da cultura e história dos negros. Portanto,

> É dever histórico abordar estas temáticas na escola uma vez que devemos desconstruir os achismos dos estudantes, buscar entender o processo de construção territorial do Brasil (palco de exploração, saqueamento e hostilidades), fomentar um posicionamento crítico-reflexivo, o que permite evitar o anacronismo e a alienação, combater toda e qualquer forma de opressão (racismo, discriminação, preconceito) e fazer construir um pensamento espacial ancorado numa leitura geográfica que entenda o que seja o território, região, lugar, espaço, paisagem e que possa refletir na consciência espacial (Sousa Júnior, 2021, p. 03).

No quadro acima (quadro 01), são apresentadas algumas questões relativas aos indígenas no Brasil e aos afrobrasileiros, relacionando-as com a história, cultura e economia do país. O objetivo ampliar as visões acerca da situação desses grupos em relação à sua distribuição e localização no território brasileiro durante o período colonial aos dias atuais. Destacando situação presente das comunidades dos povos originários e comunidades remanescentes de quilombolas, incluindo os direitos adquiridos e as desigualdades associadas à questão étnico-racial. Existem vários outros elementos que podem ser destacados a partir desta tabela, mas traremos uma habilidade para uma discussão mais aprofundada: discutir as condições dos fluxos migratórios internos e externos do território brasileiro.

Uma proposta didática afrocêntrica baseada em Asante (2009) fundamenta-se em conceitos essenciais como: agência, onde o indivíduo se coloca no centro de sua própria perspectiva, permitindo que os alunos se vejam como protagonistas de suas histórias; cosmovisão – destaca a diversidade de culturas e narrativas, mostrando que diferentes olhares podem interpretar o mesmo mundo de maneiras diversas; e centricidade, que posiciona as pessoas negras como agentes ativos e influentes na produção do conhecimento. Portanto, a afrocentricidade visa conectar a educação aos sujeitos envolvidos nela, fomentando nos educandos um sentimento de reconhecimento e pertencimento.

Sendo assim, propomos um plano de aula que dê conta dessas demandas.

4.2 Quadro 02 – Plano de aula

<table>
<tr><th colspan="6">Plano de Aula</th></tr>
<tr><td colspan="2">Professora: Daiane da Silva Gonzaga</td><td colspan="2">7º ano do Ensino Fundamental II</td><td colspan="2">Tempo de aula: 2 (50’)</td></tr>
<tr><td colspan="6">TEMA DA AULA: Fluxos migratórios no Brasil: a diáspora negro-africana</td></tr>
<tr><td colspan="6">OBJETIVO DA AULA: Compreender a diáspora negro-africana como um dos principais fluxos migratórios externos e forçados pelo qual o Brasil passou ao longo de mais de 300 anos.</td></tr>
<tr><th>Momento da Aula</th><th>Cronograma</th><th>Conteúdo</th><th>Abordagem</th><th>Procedimentos</th><th>Recursos</th></tr>
<tr><td>Introdução</td><td>20’</td><td>- O que é migração, emigração e imigração;
- Porque se (e/i) migra;
- Tipos de migração.</td><td>- Motivos para imigração;
- Apresentar os diferentes tipos de deslocamentos que envolvem populações estrangeiras: migração forçada (diáspora negro africana), migração voluntária (italianos e japoneses) e os deslocamentos forçados (haitianos);</td><td>- Exposição oral;
- Projeção de slides.</td><td>- Lousa;
- Projetor.</td></tr>
</table>

			- Desmistificar o tema migração a apresentar outras possibilidades de abordagem.		
Desenvolvimento	25’	- Rotas dos fluxos migratórios dos escravizados da África para o Brasil; - Principais grupos étnicos escravizados que migraram da África para o Brasil.	- Utilizar mapa e representações geográficas para interpretar as informações sobre as rotas e fluxos migratórios.	- Exposição oral; - Projeção de mapa temático dos fluxos migratórios África- Brasil. _ Projeção de mapa interativo.	- Lousa; - Projetor.
Considerações finais e encaminhamen-tos	15’	- Consequên-cias dos fluxos migratórios forçados.	- Apontar quais as principais contribuições dos povos que imigraram; - Refletir sobre o apagamento histórico e geográfico desses imigrantes.	- Exposição oral; - Reflexão coletiva.	- Projetor; - Material de apoio (roteiro de estudo domiciliar).
Sugestão de atividade	40’	De onde emigraram para onde migraram.	Dividir a turma em grupos e cada grupo fica responsável por um grupo étnico africano.	- Exposição oral com orientações; - Divisão da turma em grupos.	Papel A3. Mapa da África e do Brasil; tesoura, cola, lápis de cor e canetinhas.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3 Repensando as práticas

Repensar as práticas torna-se fundamental, visto que o currículo proposto está em consonância com a BNCC e em discordância com as demandas requeridas pelo movimento negro, refletindo não democratização dos conhecimentos, ou seja, um documento que universaliza, homogeneiza, tenta invisibilizar e silenciar a população negra. Quando vamos pensar esse currículo a partir do chão da escola, inserido em um contexto específico, que é uma escola pública, situada no Rio de Janeiro, em área periférica e com um público-alvo majoritariamente negro, percebemos que a superficialidade deste documento não problematiza questões que deem conta do combate a discriminação e não há promoção de uma educação antirracista. Desse modo, é fundamental que as abordagens dadas a partir do currículo estejam em consonância com a realidade dos alunos, sendo necessária a perspectiva sob a ótica das questões étnico-raciais nos debates da sala de aula. Sobretudo, porque vivemos em um país com a população de maioria negros, mas que segue altamente racista.

Acredita-se que durante as aulas de geografia, ao tratar dos conteúdos étnico-raciais, é fundamental reconhecer que tanto mulheres quanto homens, assim como as populações negras e indígenas, são agentes de transformação do espaço geográfico. Eles também desempenham um papel na construção de suas próprias espacialidades, territórios e territorialidades, além de contribuírem para a formação de paisagens e lugares impregnados por culturas ancestrais.

Para pensar a partir dessa perspectiva, devemos considerar que população brasileira é composta por várias etnias e nacionalidades que se estabeleceram aqui, contudo, quando historicamente se fala de formação da população brasileira há um reducionismo para três grupos: africanos, indígenas e europeus. As causas desses movimentos populacionais, que trouxeram essas pessoas para o Brasil são diversas e estão inseridas nos contextos socioeconômicos de cada período, continuando a existir na atualidade, embora em menor escala.

Os estudos sobre população são muito difundidos pela geografia e tema central de diversas discussões no campo dessa ciência, mas apresenta algumas lacunas quanto a abordagem dentro do campo racial. A ideia principal desse subitem é reposicionar o negro no cenário da geografia e apresentar possibilidades de afrocentrar o conteúdo a ser debatido a partir da abordagem discutida na perspectiva de Geny Guimarães (2018) sobre geografias

negras (apresentar de forma positiva a população negra sem ignorá-la das perspectivas geográficas). Nesse sentido, visa-se ultrapassar a visão eurocêntrica de uma história única, posicionando o continente africano e sua diáspora como elementos fundamentais para a compreensão do mundo.

A fim de superar as representações negativas sobre a população negra e as imagens hegemônicas sobre as pessoas que constituem a população brasileira, o enfoque nesta temática busca inserir o negro na sociedade brasileira para além da marginalização que permeia o imaginário social, marcas do passado colonial escravagista. Por isso, a prática pedagógica sugerida está alinhada com as reflexões da afrocentricidade, pois oferece uma oportunidade para expandir o conhecimento através do "compromisso com o refinamento léxico", produzindo novos significados e "novas narrativas sobre a história da África" e dos povos afro diaspóricos (Asante 2009, p. 96). Além disso, essa abordagem mantém um compromisso com a produção de significados que desafiam as hegemonias e promovem a justiça social, levando em conta o tipo de linguagem utilizada no dia a dia. E insere-se no contexto da Lei 10.639/03 que estabelece o estudo da história da África e dos afro-brasileiros. Busca-se compreender a África como um vasto continente, repleto de culturas e sociedades diversificadas, proporcionando o aluno a oportunidade de compreender as similaridades do continente como um todo e a herança de afro-brasileiros e outros negros da diáspora.

Esta proposta de aula visa dialogar com questões relacionadas às migrações no Brasil e seus impactos na sociedade brasileira, bem como a trajetória da população afro diaspórica no país, suas contribuições para a cultura, a religiosidade, a literatura, os costumes, o saber e a organização de resistência contra o sistema escravagista, entre outros aspectos. Esta abordagem é relevante, pois visa combater a visão uniformizante dos povos africanos, que resulta na perpetuação de preconceitos raciais. Desse modo, dialoga com Asante (2009) que sugere que haja "compromisso com uma nova narrativa da história da África" e aponta a emergência das representações da negritude em seu projeto afrocêntrico.

Nesse sentido, a proposta pedagógica a ser desenvolvida busca entender e traçar um panorama da Diáspora Africana no Brasil, como uma forma de migração externa e forçada, reconhecendo nas rotas de tráfico de escravizados e as várias nações envolvidas. Para tal abordagem, trazemos a participação dos negros como espaços de visibilidade nos aspectos sociais, espaciais, culturais e econômicos, tendo como horizonte a releitura da proposta curricular da SME. Busca-se suprir suas lacunas e meios para modificá-las. Isto pode se

dar através da leitura decolonial do mundo. Para tanto, apresentaremos, incialmente, um contexto dos assuntos que serão expostos na proposta de aula.

O aluno negro representa a maioria na educação pública, contudo, sua representação, a produção de conteúdo e de discursos no ambiente escolar em geral, não são voltados para esse estudante. Por isso, consideramos importante introduzir outras narrativas como um caminho ou alternativa para superar a invisibilidade e o apagamento de perspectivas negras que são ausentes nos currículos escolares. É essencial que o aluno, em todas as etapas do ensino fundamental tenha contato com visões críticas, onde possam desconstruir estereótipos, num ambiente de respeito as diferenças e a diversidade.

A proposta curricular de geografia da SME para o 7° ano, em linhas gerais, enfoca em conteúdos sobre diversos aspectos do Brasil. É uma abordagem que proporcionaria muito ao aluno conhecer mais profundamente nosso país e seus referenciais de formação, porém se mostra muito limitada quanto às perspectivas das questões étnico-raciais. O que se observa é que há lacunas na construção e na seleção das temáticas abordadas, nas sugestões de quais conteúdos devem ser priorizados, direcionando-os a apenas olhares mais eurocentrados. Sob essa ótica, acreditamos que é essencial refletir sobre práticas curriculares que vão além do formato convencional e tradicional, apresentando conteúdos que se originem de perspectivas afrocentradas.

É fundamental implementar currículos genuinamente democráticos, que redefinam valores, conceitos e princípios que foram rigidamente moldados pelo pensamento ocidental, e que se recusa obstinadamente a renunciar a sua posição central. E que, ao invés de encontrarmos na escola recursos que nos ajudem a desconstruir essas ideias, percebemos que ela ainda adota e propaga essas concepções. O foco principal deve ser o de proporcionar aos alunos, mesmo que de maneira inicial, algumas informações que os ajudem a adquirir um conhecimento fundamental para eliminar estereótipos. Assim, poderão interagir com os colegas negros de maneira respeitosa, compreendendo-os e superando os preconceitos que transformam tudo o que vem da África em uma simplificação que se mantém sob a etiqueta de "coisa de negro" (Silva, 2005).

Portanto, para o fortalecimento do diálogo com epistemologias que conversam com as experiências vividas nos diferentes territórios, seja em África ou Brasil, e exemplificar o quanto a relação desses lugares é latente, selecionamos a temática da diáspora negro africana como uma forma de migração forçada. Assim, podemos ofertar conhecimento sobre a diversidade de povos, trazidos à força, mas que desenvolveram a sociedade

brasileira em aspectos culturais, étnicos, políticos, econômicos e religiosos. Aspectos que vão além da figura do escravizado.

Nesse sentido, refletimos que apresentar outras visões de mundo ajuda a desconstruir estereótipos negativos e preconceitos que perpetuam a desigualdade. Contribuindo para o empoderamento de sujeitos negros, fortalecendo sua identidade e autoestima. Torna-se uma ferramenta fundamental para transformar a sociedade, combatendo o racismo e promovendo o respeito a diversidade. Ao investir em uma educação antirracista, estamos tentando construir um futuro menos injusto e desigual.

4.4 Construindo o conhecimento – considerações teóricas para a prática curricular

4.4.1 A diáspora

A diáspora africana foi marcada pelo deslocamento forçado de milhões de negros escravizados. Os africanos não se deslocaram somente geograficamente, mas também passaram por um deslocamento cultural, psicológico, econômico e histórico (Asante, 2009). Segundo Hall (2003), a diáspora não se limita a uma mudança geográfica, mas também é um local de encontro e mistura de culturas. As pessoas que vivenciaram esse processo formam identidades híbridas, mesclando componentes de suas culturas de origem com as culturas dos países de acolhimento. A identidade que foi formada socialmente passou por transformações contínuas, sendo afetada por elementos históricos, culturais e políticos,

> por isso, o Brasil continental, plurirracial, multicultural e com uma historicidade em processo de reconstrução e uma diversidade étnica com conflitos, tem ainda, o desafio de assumir decisivamente a nação multiétnica resultante destes séculos de "conivência" com a África. Estes são pontos estruturais que preconizam a busca de equilíbrio na sociedade brasileira e no seu território e, sobretudo um tratamento ético. Por isso mesmo, se fazem necessário, interpretações mais consistentes das origens das suas populações nos primórdios das suas formações; de um melhor entendimento e representação da dinâmica desta diáspora no espaço e uma melhor configuração da sua identidade territorial ancestral (Anjos, 2011, p. 262).

Nesse sentido, podemos entender a diáspora como um fenômeno complexo e dinâmico que questiona os conceitos convencionais de identidade e cultura. A vivência diaspórica é marcada pela hibridização, pela batalha pela representação e pelo estabelecimento de novos modelos de comunidade. De acordo com o "Dicionário das

Relações Étnico-raciais Contemporâneas" (2023, p.122), o fenômeno da diáspora relaciona-se a:

> [...] diferentes papéis, num movimento marcado pelo dinamismo e pela transnacionalidade, a diáspora se produz e se renova a partir de uma referência de dispersão comum e ao mesmo tempo diversa, sobretudo na contemporaneidade, tendo como características fundamentais a produção de novas identidades e a transformação. A diáspora se faz e refaz, com base na própria maneira como as pessoas que a constituem promovem mudanças e criam novos referenciais no seu modo de viver e de produzir cultura e política.

A diáspora seria um processo que reestrutura a dinâmica cultural e histórica da identidade. As conexões surgidas a partir da diáspora promovem um circuito de comunicação que vai além das fronteiras étnicas do Estado-nação, possibilitando que as comunidades espalhadas se comuniquem, interajam e realizem intercâmbios culturais (Gilroy, 2001). Durante a diáspora, os africanos que atravessaram o Atlântico levaram consigo a essência da África, que se transformou no símbolo que os uniu na batalha contra a escravização, o racismo e o colonialismo.

Importante salientar que a diáspora africana é considerada um dos mais significativos deslocamentos forçados da história. No período compreendido entre os séculos XV e XIX, milhões de africanos foram subtraídos de suas terras natais e transportados para as Américas, Europa e Ásia, com o intuito de serem escravizados. Esse processo brutal e inumano deixou marcas indeléveis tanto nas sociedades africanas quanto nas americanas, influenciando a história, a cultura e a identidade de vários povos.

4.4.2 A imigração forçada de negros africanos

A diáspora negro africana, que se deu através do tráfico negreiro, perdurou do século XVI até a segunda metade do século XIX e pode ser classificada como uma forma de migração forçada, pois as pessoas que foram trazidas (principalmente da costa africana) não chegaram ao Brasil de maneira espontânea. Sobre tal passagem da historiografia brasileira, Anjos (2022, p.07) afirma que:

> O Brasil, por sua vez, apresenta uma posição particular, neste contexto global, por ser a unidade política contemporânea que registra na sua historiografia as maiores estatísticas de importação forçada nos distintos contingentes populacionais africanos ao longo dos séculos XVI a XIX. É no país mais africano fora da África também, que se mantém a mentalidade e as práticas escravagistas ao longo do século XX e configuradas ainda no século XXI, ou seja, verificamos que a estruturação geopolítica e geoeconômica escravocrata estabelecida na dinâmica

> territorial conseguiu estabilizar-se e desenvolver-se mesmo com os conflitos políticos e contradições sociais permanentes.

A migração forçada de populações africanas para as Américas constituiu, ao longo de quase quatrocentos anos, uma das mais significativas e lucrativas práticas dos comerciantes europeus. Isso chegou a um ponto em que se tornou inviável determinar a quantidade de africanos removidos de seu ambiente, levando consigo sua herança cultural, para serem, de maneira injusta, integrados às atividades essenciais para a criação de uma nova realidade (Anjos, 2011). Sobre tal fenômeno populacional, pode se afirmar ainda que:

> A imigração forçada de africanos, transformados em escravizados aqui, é o maior e mais significativo fenômeno social, econômico, populacional, cultural e político da história brasileira e possivelmente da história da humanidade. Durante três séculos e meio, milhões de africanos aprisionados na África aportaram em terras indígenas (depois denominadas como brasileiras) trazendo parte da experiência civilizatória africana para edificação da sociedade do atual Brasil (Cunha Júnior, 2023, p. 74).

Os africanos que foram forçados a migrar para o sistema escravista provinham de sociedades com características diferentes em aspectos sociais e econômicos, possuindo conhecimentos em várias áreas de produção e comércio. A chamada mão de obra africana não era rudimentar ou desprovida de saberes, como muitos ainda acreditam, nem era composta por povos primitivos que habitavam tribos incivilizadas e se sustentavam apenas por caça e coleta (Cunha Júnior, 2023). Os escravizados, ao serem trazidos para as Américas, eram selecionados com base em suas habilidades para realizar tarefas específicas. Aqueles com experiência em agricultura, por exemplo, eram destinados às plantações, enquanto outros, com habilidades artesanais, poderiam ser designados para trabalhos mais especializados. Essa seleção, porém, não anulava a brutalidade do sistema escravagista, que submetia os africanos a condições de trabalho extremamente duras e desumanas.

O Brasil recebeu africanos escravizados de diversas regiões da África, mas principalmente da região da Costa da Mina (região localizada entre as embocaduras dos rios Volta e Níger e que hoje corresponde a Gana, Togo, Benin e Nigéria), em geral vindos do Golfo do Benin; e também de Angola, de onde vinha a maioria – estes pertencentes ao grupo banto. Nessa região o comércio de escravizados foi muito ativo durante os séculos XVII e XIX, por isso, ficou conhecida como costa dos escravos. Os reinos pertencentes a essa região eram os: acãs, fantes, axantes, daomeanos, benis, oiós, hauçás, mandigas e iorubanos, no geral. Já no final do século XIX, vieram para o Brasil africanos bantos (bem

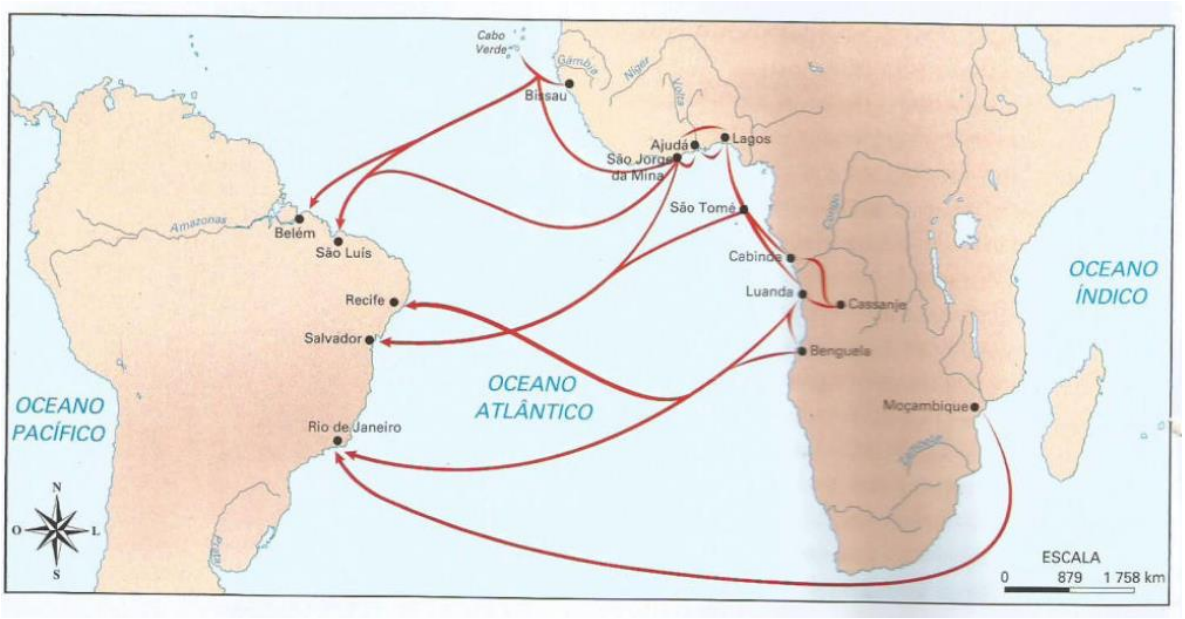
diferentes dos da costa atlântica) comercializados pela costa oriental, conhecidos como “moçambiques” (Souza, 2008).

Sudaneses são escravizados vindos da região chamada Sudão ocidental, que englobava uma série de etnias diferentes, como mandigas, hauçás, funanis, fons e os diversos grupos iorubás (Souza, 2008).

Os escravizados que eram trazidos ao Brasil foram embarcados em diversos portos africanos (como pode ser observado na figura 02) como Luanda (dembos, ambundos, imbangalas, quiocos ludas e lundas), Benguela (ovimbundos) e Cabinda (congos e tios) – todos pertencentes ao grupo banto; essas diferentes etnias foram, no Brasil, reagrupadas com nomes de angola, congo, benguela, cabinda e recebiam identificação de acordo com os portos que haviam sido embarcados ou pela região em que se localizavam. Mas a maioria dos africanos trazidos para o Brasil vieram da costa angolana (estavam presentes de leste ao oeste, de norte a sul, mas sobretudo na região Sudeste, onde há fortes influências de suas culturas). Além desses, vinham de outros portos como de Ajudá e Lagos, na Costa da Mina e posteriormente do porto de Moçambique. No nordeste brasileiro chegaram grupos escravizado de origem sudanesa e os de origem banto, ao sudeste. Ao norte do país, pelos portos de São Luís do Maranhão e Belém do Pará adentraram escravizados de Bissau, Cabo Verde e Angola (Souza, 2008).

Os que embarcaram no Golfo da Guiné, passaram a ser conhecidos como minas, a partir do século XVII. E mais tarde, os negros vindos da região mais a oeste da Guiné, que desembarcaram em solos baiano passaram a ser chamados de jejês e os iorubás das regiões mais a Leste, de nagôs (os escravizados desse grupo se concentraram mais na Bahia, Maranhão, Minas Gerais e posteriormente ao Rio de Janeiro, quando escravizados do nordeste foram vendidos para o sudeste com a proibição do tráfico negreiro). Já no século XIX, chegaram a Bahia os hauçás (Souza, 2008).

Figura 02: Mapa das principais rotas do comércio atlântico de escravizados para o Brasil do século XVI ao século XIX



Fonte: Souza (2008, p. 82)

O tráfico de escravizados, comercializados pelos portugueses, se analisado por uma ordem cronológica, pode ser dividido em três momentos:

> O primeiro, de 1440 a 1580, quando os africanos eram comercializados na costa da alta Guiné, a partir do apoio dado pelas ilhas do Cabo verde, sendo vendidos na Europa, nas ilhas atlânticas, no Caribe e na América espanhola; um segundo momento, de cerca de 1580 a 1690, no qual a maior fornecedora de escravos era a África Central, com o apoio da ilha de São Tomé e de São Paulo de Luanda; e um terceiro momento, de cerca de 1690 até o fim do tráfico no Brasil, em 1850, no qual os escravos comprados na Costa da Mina vieram se somar aos centro-africanos que continuaram sempre chegando. A esse terceiro momento deve-se acrescentar ainda a chegada dos "moçambiques", que se juntaram nos angolas e minas – termos associados às regiões de onde os africanos tinham vindo e pelos quais eram identificados (Souza, 2008, p.61-62).

Da área sudanesa, chegaram os Edos ou Binis do Reino de Benin (que se situava onde hoje é a Nigéria), os Fons do Reino de Daomé (que corresponde à atual República do Benin - que incluem os fon-jejes daomeanos e os mahi, entre outros) e os Iorubas do Império de Oyó (que incluí os oyó, ijexá, ketu, ijebu, egbá, ifé, oxogbô, entre outros), que se encontrava a oeste do Reino de Benin (também na atual Nigéria). Além desses, havia outros povos com menor coeficiente numérico, como os haussás, famosos, na Bahia os grúncis, tapas, mandingos, fântis, achântis e outros. A região sudanesa abrange os países que estão ao longo da costa atlântica ocidental da África, estendendo-se do Senegal até o Golfo de Benin, na Nigéria: Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau, Guiné Conacri, Serra Leoa,

Libéria, Burquina-Fasso, Costa do Marfim, Gana, Togo, Benin e Nigéria (Castro, 2005 *apud* Santos Filho, 2013; Prandi, 2000).

Os povos bantos, originários da Região Banta, situada abaixo da linha do equador, têm suas raízes principalmente em Angola e no Congo (as principais nações eram: Angolas, Congos ou Cabindas, Benguelas, Cassanges, Bángalas ou Inbángalas, Dembos, Macuas e Anjicos). Esse território da Região Banta abrange diversos países da África Central, Oriental e Meridional, incluindo a República Centro-Africana, Camarões, Guiné Equatorial, Gabão, Angola, Namíbia, República Popular do Congo (Congo-Brazzaville), República Democrática do Congo (RDC ou Congo-Kinshasa), Zâmbia, Burundi, Ruanda, Uganda, Quênia, Malaui, Zimbábue, Botsuana, Lesoto, Moçambique e África do Sul (Castro, 2005 apud Santos Filho, 2013; Prandi, 2000).

A demanda por mão de obra escravizada ocorria de acordo com as particularidades dos denominados ciclos de produção extrativista e agropecuária, como a mineração, a pecuária, o cultivo de cana-de-açúcar, cacau, algodão, fumo, dendê, fibras naturais, além de várias madeiras e pedras, resultaram em uma diversidade de mão de obra nas diferentes regiões do Brasil. Ademais, a imigração forçada de africanos trouxe consigo uma rica flora e fauna que impactaram de forma significativa o ecossistema brasileiro. A contribuição das comunidades africanas também é evidente nas atividades urbanas, como na construção de edifícios e escadarias de madeira, além da decoração e do mobiliário. Na arte sacra, muitos dos artistas reconhecidos eram de ascendência africana. Tiveram participação em atividades comerciais de produção e venda de diversos produtos (Cunha Júnior, 2023).

Em geografia, no Ensino Fundamental, contudo, não é usual esta perspectiva, pois convencionou-se abordar a questão dos fluxos migratórios com enfoque nas migrações internas (como por exemplo o êxodo rural, a migração pendular ou sazonal) e no que tange às externas, apenas na questão da migração internacional, envolvendo o deslocamento de pessoas de um país para outro, com seus principais motivos: questões econômicas, sociais e políticas. Como podemos compreender melhor com as contribuições de (Cracel, 2016, p. 1040):

> [...] os tipos mais comuns de deslocamentos: migração externa, quando a população se desloca de um país para outro; e migração interna, quando o deslocamento populacional ocorre dentro de um mesmo país. Esta última seria dividida em temporária, que é o deslocamento populacional que ocorre em determinados períodos do ano para locais em que há trabalhos temporários; pendular, que é o movimento diário de vaivém da população que se desloca de uma cidade para outra para trabalhar ou estudar; interregional, que corresponde à saída de uma região administrativa para outra; intrarregional, deslocamento que acontece entre estados de uma mesma região administrativa; e o êxodo rural, é o movimento migratório do

> campo para a cidade, bastante presente no Brasil a partir da década de 1950 com o processo de industrialização acelerado em nosso país.

Nas exemplificações mais adotadas nos materiais didáticos estão a questões mais contemporâneas. Relatasse situações como a imigração de europeus no início do século XX como mão de obra assalariada em substituição a mão de obra escravizadas, porém não é de praxe debater questões relacionadas a como essa imigração trouxe ao Brasil um contingente de pessoas marginalizadas da Europa, que eram famintas e analfabetas, mas valorizadas pela sua aparência e amparadas pelo Estado Brasileiro. No contexto social brasileiro, o imigrante europeu foi ideologicamente atribuído um status privilegiado. Eles eram vistos como mais capacitados, embora não fossem. Eram julgados como mais atraentes, organizados, trabalhadores, mais cultos e até mais inteligentes, enquanto a população negra foi relegada a uma constante exclusão social. Essa população teve que viver sem políticas sociais adequadas, sem compensações ou proteções de direitos relacionados ao trabalho que acumulava. As políticas de imigração resultaram em uma significativa substituição da mão de obra nacional, predominantemente negra, por imigrantes. Aqueles que deixaram suas terras devido à pobreza em regiões da Europa atrasada passaram a ser considerados símbolos de progresso no Brasil, conseguindo uma promoção social muito maior do que o que deveria ser assegurado por direito às populações negras (Cunha Júnior, 2023).

4.4.3 Os negros no Brasil

Os povos africanos são diversos, possuindo idiomas, religiões, tradições, costumes e características físicas variadas e, diferentemente do que aconteceu com europeus que imigraram para nosso país, tiveram suas particularidades não respeitadas. Não se pode reduzir a riqueza cultural desses povos apenas à cor da pele. A historiografia positivista tentou uniformizar os africanos, fazendo com que muitas pessoas, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental, passem a ideia equivocada de que a África é um "país" com apenas "pessoas negras" que compartilham a mesma cultura. Essa noção não representa a realidade e acaba por desconsiderar as particularidades de numerosos grupos que foram forçados a migrar para o Brasil. Portanto, o estudo dos povos africanos deve respeitar suas identidades culturais e pessoais (Rodrigues, 2022).

Os africanos trazidos da África para o Brasil, como já foi dito, provem de três regiões do continente: África Ocidental, África Centro-Ocidental e África Austral. Eles contribuíram significativamente em aspectos ligados a demografia, economia e cultural do nosso país. Em

relação à economia, foram força de trabalho escravizada nos ciclos econômicos. No campo da demografia, contribuíram para o povoamento do Brasil. E, culturalmente, agregaram palavras a língua portuguesa, difundiram aspectos da sua religiosidade, música, dança, arte e arquitetura (Munanga e Gomes, 2016). O olhar sobre aspectos contributivos do continente africano, proporciona um distanciamento da redução universalista do pensamento ocidental hegemônico, trazendo a centralidade proposta pelo paradigma afrocêntrico.

Sendo assim, consideramos fundamental conceber o mundo a partir de perspectivas do continente africano, que foi excluído da história da humanidade e colocar os sujeitos africanos e afro diaspóricos dentro de um contexto histórico que não seja somente a perspectiva branca. Como afirma Santos (2021, p. 283): "A valorização de uma agência africana na leitura do continente não significava apenas buscar menções positivas, mas sim uma tentativa de ver o mundo a partir de outros lócus e sujeitos de enunciação". Não devemos pensar em África, seus diversos grupos étnicos e população negra somente em determinados períodos da história, sendo ideal revisitá-los a todo momento, de modo a compreendermos o presente com um olhar mais apurado e honesto (Sousa Júnior, 2022). Por isso, o compromisso com essas abordagens deve perpassar por diversos atores nesse processo, como sugere Sousa Júnior em artigo publicado na Revista Continentes (2022, p.402):

> No âmbito da formação de professores e na escola, precisamos estar buscando enegrecer o currículo, o que irá incidir na construção de uma aprendizagem afro referenciada, que evidencie essas outras histórias que foram e ainda são ignoradas, bem como construir a visibilidade das vozes oprimidas e adjetivadas na academia.

Embora ainda exista uma considerável dificuldade no Brasil para pensar e reconhecer a cultura que emergiu da diáspora, frequentemente ignoramos ou não reconhecemos a presença africana na cultura afro-brasileira. Isso não é surpreendente, visto que nossa educação sempre nos direcionou a adotar uma perspectiva europeia. De modo geral, perpetuamos a ilusão de sermos uma nação branca, algo que nunca refletiu nossa verdadeira identidade (Santos, 2008). No entanto, os negros que atravessaram o Atlântico em contraponto a qualquer tentativa de desumanização e apagamento, se voltaram para a criatividade e a organização, seja por meio de resistência ativa ou de uma forma mais pacífica, preservando a cultura que carregava consigo muitos elementos de sua origem (Santos, 2008). Isso nos ajuda a compreender parte de quem somos, pois "os africanos que foram trazidos para o Brasil, contudo, não chegaram aqui sozinhos. Trouxeram suas divindades, visões do mundo, alteridades – linguística, artística, étnica, religiosa –, diferentes formas de organização social, diversos modos de simbolização do real e conhecimentos" (Neves e Santos, 2021, p. 208).

4.5 Proposta didática

A partir do exposto, a seguir apresento uma proposta de aula detalhada a partir do plano de aula apresentado anteriormente, na intenção de possibilitar a discussão sobre o tema com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Propõe-se dois tempos de aula de 50 minutos.

Nessa proposta de aula, pretende-se apontar uma prática pedagógica que favoreça a não apropriação uma única narrativa acerca do continente africano e dos povos afro diaspóricos, objetivando perspectivas afrocentradas e antirracistas. Essas informações podem contribuir para que nossos alunos percebam que os povos africanos não foram apenas os braços e pernas responsáveis pela construção do Brasil, mas também contribuíram em diversos setores como o do conhecimento técnico-científico, essenciais para o desenvolvimento econômico do país, como observado nos ciclos econômicos; nas religiosidades; festas; língua, vestimentas etc.

Há, por exemplo, uma forte propagação das características dos escravizados pelo viés de seus trabalhos nas lavouras e plantações, mas suas atividades não se restringiam ao campo, uma parcela significativa dos escravizados estavam ocupados em serviços nas cidades, alguns usavam sua força de trabalho pela cidade como vendedores, carregadores, e eram denominados escravos de ganho, pois faziam acertos com os seus senhores e parte de seus lucros deviam ser entregue a eles. Outros, faziam trabalhos domésticos como amas de leite e pajens; havia os que trabalhavam na administração pública, pavimentando ruas e construindo prédios; auxiliavam também artesãos, alfaiates, carpinteiros, seleiros, entalhadores e acabavam por aprender o ofício, estes tinham uma vida muito parecida com a de seus mestres. Com os valores obtidos por essa função os escravizados adquiriam uma certa autonomia como não morar na casa de seu senhor, não ter feitor e podiam circular livremente, e quando conseguiam adquirir uma quantia necessária compravam sua alforria (Souza, 2008).

Contudo, nem todos os escravizados aceitaram se encaixar na sociedade escravista, não enquadrando-se em nenhum tipo de relação com seu senhor. Eles resistiram de diversas formas a escravização, através da fuga ou da negociação para melhores condições de vida. Alguns dos que fugiam se juntavam aos outros escravizados em agrupamentos chamados quilombos. Outros, iam para longe de onde moravam, se diziam libertos e ofereciam seus serviços em troca de pagamentos. Essas fugas, serviam também como uma maneira de pressão e reivindicação por melhores condições de tratamento. Todas essas formas de resistência a opressão foram importantes para houvesse certos limites em relação as atitudes dos senhores e a forma como a

sociedade lidava com a escravização. Determinadas posturas e castigos passaram a não mais aceitos (Souza, 2008).

Destacamos, desse modo, que as representações do "outro", tanto no passado quanto no presente, revelam de forma implícita quem está verdadeiramente inserido na sociedade. Muitas vezes, grupos sociais se sentem inadequadamente representados ou ignorados, e buscam exigir representações mais justas ou respeitosas, seja para que sua própria identidade seja reconhecida, ou para que sejam incluídos na narrativa histórica.

Buscamos resgatar o valor histórico, social, cultural e econômico sobre a participação dos povos negros escravizados, pois foram grandes colaboradores na construção social do Brasil. Por isso, trazer informações sobre outros aspectos de sua participação é uma maneira de reconhecer a população negra como parte ativa e essencial na construção e transformação da sociedade, além de sua presença significativa no espaço geográfico brasileiro (Guimarães, 2020).

Quadro 03: Proposta de aula afrocentrada

Aula: Fluxos migratórios no Brasil: a diáspora negro-africana **Disciplina:** Geografia **Público-alvo:** 7° ano
Objetivo geral Evidenciar a diáspora negro-africana como um dos principais fluxos migratórios externos e forçados pelo qual o Brasil passou ao longo de mais de 300 anos.
Objetivos específicos • Identificar os diferentes tipos de migração e suas características; • Analisar as principais causas das migrações, como fatores econômicos, sociais, políticos e ambientais; • Definir o conceito de migração forçada e diferenciá-la de outros tipos de migração; • Identificar as principais rotas da escravização negro africana; • Compreender a diáspora africana como um processo que contribuiu para a diversidade cultural do Brasil; • Discutir a diáspora forçada dos africanos e evidenciar suas ações de resistência e seu papel ativo na história do Brasil; • Promover meios de superar o racismo na escola; • Valorizar e positivar a participação dos negros africanos e afro-diaspóricos na sociedade, exaltando sua contribuição para formação da nação brasileira.
Introdução Para introduzir essa aula, sugere-se uma breve discussão sobre quais são os tipos de migrações existentes e quais são os principais fatores para tais deslocamentos. Nesse momento, é importante apresentar como convencionou-se abordar os fluxos migratórios brasileiro – a partir de uma perspectiva de currículo eurocêntrica – e propor um outro enfoque sobre a questão das migrações forçadas e seus possíveis motivos, de acordo com as perspectivas afrocentradas. Possíveis pontos a serem discutidos: Conceito de migração e seus tipos (interna, externa, rural-urbana, sazonal, pendular, forçada); Causas das migrações: fatores de expulsão e de atração; impactos das migrações: econômicos, sociais, culturais e políticos.
Materiais e métodos A aula será desenvolvida de forma expositiva, apresentando conteúdo sobre a questão dos fluxos migratórios e a diáspora negro-africana. Além disso, propõe-se o uso de recurso visual com a

projeção de mapas, imagens e vídeos e a lousa para apontamento dos principais conceitos a serem trabalhados em sala.

Acreditamos que a utilização de equipamento multimídia para projetar os mapas que ilustrarão a aula, assim como a exposição de imagens, tornará o conteúdo mais atrativo e pode vir a favorecer o processo de ensino e aprendizagem, agregando um valor didático e educativo maior ao tema discutido e, portanto, deve incentivar os alunos a terem uma compreensão mais profunda do conteúdo.

A utilização de mapas tem, ao longo da história, sido as representações gráficas mais significativas do mundo real, estabelecendo-se como ferramentas essenciais para a interpretação e análise do território. Eles permitem desvelar a territorialidade das estruturas sociais e as características naturais do espaço. Por esse motivo, os mapas evidenciam os fenômenos geográficos e os conflitos que os cercam. Assim, eles ilustram graficamente as dinâmicas do espaço e se tornam cada vez mais indis pensáveis (Anjos, 2014). Por isso, sugerimos a utilização do mapa disponível no link:
https://www.slavevoyages.org/voyage/database#timelapse

Conteúdo

O conteúdo apresentado deve perpassar por abordagens fundamentais como:

- O que é migração, emigração e imigração;
- Porque se (e/i) migra;
- Tipos de migração;
- Apresentação do conceito de diáspora e como ele se aplica ao contexto histórico africano;
- Exposição das principais rotas do tráfico transatlântico e os locais de destino dos africanos escravizados;
- Discussão do legado da diáspora africana na música, dança, culinária, religião e outras manifestações culturais.

Considerações finais e encaminhamentos

A finalidade desta prática pedagógica é tentar desmistificar a perspectiva preconceituosa e as distorções acerca da África e sua relação com a formação da população brasileira. Assim, os estudantes são estimulados a valorizar as influências africanas em nossa cultura, economia e política, ressaltando suas contribuições e impactos na constituição de nossa sociedade.

Os encaminhamentos podem seguir por três pontos essenciais: as consequências dos fluxos migratórios forçados; apontamentos de quais as principais contribuições dos povos negro africanos que imigraram; e a reflexão sobre o apagamento histórico e geográfico desses imigrantes.

Para tais trajetórias, a afrocentricidade torna-se então, uma possibilidade de abordagem para que possamos valorizar os africanos dispersos - aqueles que foram deslocados ou despojados de suas raízes culturais e distantes das teorias e tradições africanas – e que estes consigam se reintegrar, ou seja, recuperar sua humanidade, história e legado que foram lhes cerceados, fazendo uma reapropriação desses elementos (Oliveira, 2018).

Para o desdobramento dessa proposta, sugere-se que se faça apontamentos que caminhem na direção do entendimento de os africanos e afrodescendentes brasileiros, não foram passivos ao processo da diáspora, pois houve muita luta e resistência antes, durante e após a abolição. É fundamental exaltar as contribuições dos africanos que foram escravizados, as organizações negras, a riqueza cultural, a estética, a religiosidade, o crescimento populacional, a participação política dos negros no Brasil, os avanços do Movimento Negro e a interconexão entre desigualdades sociais, raciais e de gênero no ambiente educacional.

Sugestão de atividade

A proposta é dividir a turma em grupos, distribuir mapas do Brasil e da África para que os alunos construam as rotas da dispersão dos africanos em diáspora, com o intuito de identificar a origem no continente africano (com a identificação do grupo étnico) e o seu destino no Brasil.

Essa atividade é importante para provocar o entendimento de que a África não é um lugar homogêneo; que existem influência de diversos grupos étnicos africanos na constituição de nossa identidade e cultura; superação do apagamento histórico de povos negros afro diaspóricos.

Avaliação

A avaliação considerará a participação dos estudantes ao longo de todo o processo desenvolvido durante as aulas, com a intenção de verificar se os alunos obtiveram um entendimento sobre a diáspora negro africana como uma forma migração forçada e seus desdobramentos para a formação do Brasil.

Busca-se observar também se houve uma alteração na percepção acerca da participação africana e suas contribuições para a economia e cultura brasileira.

Conclusão

A perspectiva afrocentrada contribui para a valorização epistêmica das vivências dos indivíduos, e acreditamos que pode ser utilizada no ensino de geografia. Assim, considerar a localização, agência, compromissos narrativos, aspectos culturais e posicionamento psicológico de indivíduos negros nas práticas de ensino é um caminho que favorece a ressignificação da imagem e cultura de pessoas negras e decolonizar a proposta curricular escolar baseada no eurocentrismo.

A proposta de aula aqui sugerida buscou atender as cinco características mínimas para um projeto afrocêntrico:

1) Interesse pela localização psicológica – Propõe apresentar a heterogeneidade africana e afro-brasileira, valorizando a diversidade cultural do nosso país, trazendo uma variedade de referências positivas intrinsicamente ligadas ao nosso cotidiano. Busca trazer a valorização do ser africano entendendo as raízes advindas da África, buscando assim, a construção das identidades sobre bases culturais africanas. Assim os alunos podem ter uma consciência histórica da participação dos povos africanos como protagonistas na construção da sociedade brasileira e reconhecer-se positivamente nesse processo.

2) Compromisso com a descoberta do lugar do africano/a como sujeito/a –Ao abordar a diáspora negro-africana como uma forma de migração forçada, podemos desmantelar a ideia de uma África monolítica, pois destacamos os diversos grupos étnicos que foram escravizados e suas amplas localizações geográficas pelo território africano, assim demonstrando uma África plural. Dessa maneira, é possível explicitar a participação e contribuição de diferentes grupos africanos na formação socioespacial brasileira e compreender a própria identidade, entendendo quem somos e porque estamos aqui.

3) Defesa dos elementos culturais africanos/as – Ao fortalecer a identidade negra, promovendo o orgulho racial e a consciência de si, é possível fazer o resgate da história e das culturas africanas como contribuição para a construção de uma identidade positiva e fortalecida entre as pessoas negras. Além disso, torna-se importante salientar que os africanos já possuíam suas práticas culturais antes da chegada dos europeus e que ao serem escravizados trouxeram diversos elementos de diversas partes da África. Desse modo, os alunos têm uma compreensão mais abrangente da diversidade e complexidade das vivências africanas ao longo da história. Destacando como as culturas africanas influenciaram diversas áreas do conhecimento, como a matemática, a astronomia, música, arquitetura etc.

4) Compromisso com o refinamento léxico – A proposta didática busca entender outras formas de abordar as narrativas e trajetórias de pessoas negras, buscando superar a visão eurocêntrica sobre uma África desumanizada, inferior e homogênea. Por isso, destacamos a importância de apontar os nomes dos lugares e dos povos africanos escravizados, pois eles revelam as territorialidades e as relações sociais e culturais racializadas.

5) Compromisso com uma nova narrativa da história – A proposta visa refutar as teorias de inferioridade e passividade relegadas aos negros africanos e afro diaspóricos e assim, romper com as narrativas hegemônicas. A maior parte das abordagens sobre o tráfico negreiro relaciona-se a questão das atividades econômicas realizadas pelos europeus e não nos esforços que os negros escravizados fizeram para resistir e quais foram suas contribuições, por isso, nessa proposta de aula buscamos romper com narrativas hegemônicas e apontar outras perspectivas sobre a diáspora negro-africana.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerações finais

Retornando à minha trajetória enquanto mulher negra, periférica e professora e, analisando os passos dados com essa dissertação, reflito o quanto é importante e significativo utilizarmos nossas experiências vividas para darmos corpo a um trabalho. Penso em quantas lacunas eu teria suprido se tivesse tido acesso a professores e a uma escola que me formasse para me entender no mundo, quantas situações poderiam ser encaradas de outras formas, o quão mais eu estaria preparada para encarar uma sociedade racista que nos diz o tempo todo onde não podemos chegar, quais lugares não temos direito de frequentar, que insiste em afirmar que nossos traços fenotípicos são fora do padrão branco hegemônico e criaram tantas outras falas e atitudes depreciativas e excludentes. Por isso, considero que a escrita sobre nossa realidade/experiência é um ato de resistência e uma forma de valorização das nossas potências enquanto negros, uma forma de reverenciar todos aqueles que lutaram e seguem lutando para o ter o direito de existir.

Com a construção dessa dissertação aprendi que seguir acreditando em uma educação plural, diversa, antirracista e democrática permanece sendo um dos principais caminhos possíveis para me manter nutrida no meu percurso enquanto docente. Não posso deixar de apontar que existem muitos atravessamentos negativos nesse processo, como: o tempo de aula reduzido, os materiais disponibilizados pela rede, ausência de um planejamento político pedagógico adequado da escola, a carga excessiva de aulas que devemos dar para completarmos nossa jornada, entre outras. Explorar novas rotas se mostrou um desafio complicado, porém estimulante. É essencial persistir e procurar outras opções. Essas transformações devem se refletir em nossa rotina, e a educação pode e deve ser o ambiente para fortalecer essas alterações. E, embora haja a Lei 10.639/03, que representa um importante avanço e conquista para a educação brasileira, a luta diária por sua implementação na escola por vezes é solitária e individual. Ainda estamos distantes de uma política curricular institucional que incorpore e implemente efetivamente a lei, garantido o direito a uma educação antirracista.

Salientamos que, pensar em práticas educacionais com perspectivas afrocentradas e decoloniais não é tarefa fácil, pois existem questões que ultrapassam nossos entendimentos teóricos e individuais sobre tais perspectivas. Repensar práticas pedagógicas requer estudo, dedicação, tempo, parcerias e um esforço de um conjunto de agentes e atores que precisam estar comprometidos com as transformações que estão por vir. Embora haja pares no ambiente

escolar dispostos a tornar a educação das relações étnico-raciais uma temática constante, há ainda aqueles que ignoram os esforços dos movimentos sociais negros e a legislação em tornar obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira, e seguem negligenciando tais esforços.

Acreditamos que a escola e a sociedade devem auxiliar na elaboração de estratégias para a valorização da identidade negra, colaborando com o rompimento dos modelos de epistemes eurocêntricas e hegemônicas, permitindo aos alunos que conheçam as vitórias e batalhas históricas do movimento negro. Esses direcionamentos caminham para que possamos evitar que: alunos negros se sintam inferiores ou tenham vergonha ou raiva de seus traços fenotípicos; haja perpetuação de ideologias racistas; aumente os casos de fracasso escolar de pessoas negras. Assim, podemos fortalecer a escola como espaço plural e menos desigual e que haja reconhecimento do Brasil e mundo de maneira mais justa com a história.

Sendo assim, reitero que é desafiador o caminho na tentativa decolonizar o currículo vigente com práticas pedagógicas em uma perspectiva afrocentrada, mas é ao mesmo tempo gratificante, pois é o meio que tenho de seguir o legado de luta por direitos das pessoas negras dentro e fora de sala de aula, já que a repercussão se dá para além do espaço escolar. E, embora pareça uma escala micro, acredito que cada passo dado é uma janela que se abre para possibilitar que meus alunos se enxerguem e se valorizem enquanto sujeitos negros. E que aqueles não-negros não reproduzam e naturalizem o racismo.

A história do Brasil revela que as disparidades têm marginalizado a população negra, os levando a um não-lugar, resultando em desigualdade e exclusão. Consideramos a educação como um fator de mudança e de reestruturação das informações e conteúdos que foram invisibilizados, estereotipados e distorcidos pela perpetuação das narrativas eurocentradas, sendo assim ela serve como instrumento e recurso para promover a transformação social, capaz de desmantelar as ideias que sustentam a inferiorização de negros e negras e para expandir o saber e reduzir a discriminação e o racismo. É fundamental que, no ambiente escolar, se incentive valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diversidades.

A partir das metodologias e discussões que propusemos, reconhecemos que a educação se apresenta como uma das principais estratégias na luta contra a marginalização das culturas africanas e afro diaspóricas. Através do debate sobre práticas pedagógicas afrocentradas, acreditamos que será possível fomentar uma consciência crítica, possibilitando que as pessoas socialmente marginalizadas pela lógica colonial se envolvam ativamente em suas próprias histórias e reivindiquem sua presença nos currículos escolares.

Nesse contexto, é essencial que a Lei 10.639/03 seja aplicada integralmente em todas as fases e modalidades de ensino, com o objetivo de desmantelar o mito da democracia racial e fomentar uma educação antirracista que valorize a cultura afro-brasileira em igualdade de condições com as demais. A implementação prática dessa legislação possibilita a desconstrução de uma visão hegemônica que está presente no contexto escolar e nos recursos didáticos e assegura que os estudantes possam acessar saberes científicos e diversas manifestações culturais.

Neste cenário, acreditamos que as batalhas dos movimentos sociais negros, além das ações individuais e coletivas, foram e ainda são essenciais para romper a barreira racial e superar a colonialidade do saber, o epistemicídio e o eurocentrismo que ainda mantém raízes profundas em nossa sociedade.

A afrocentricidade nos ajudou a pensar em maneiras de corrigir as interpretações e narrativas errôneas, bem como as visões distorcidas sobre os povos negros e afro diaspóricos. Esse entendimento foi essencial, pois implica na revalorização das agências africanas, com o objetivo de conquistar sua própria estabilidade. O paradigma afrocentrista nos ensina que, enquanto negros, devemos estabelecer nossas próprias instituições autônomas e progressistas, fortalecer nossa união e influência política, reestruturando e fortificando nossa comunidade para que possamos sobreviver. Portanto, o propósito é auxiliar africanos e afro-brasileiros a formar e, sobretudo, compreender suas identidades e suas interações com o mundo, contribuindo para a reestruturação de uma sociedade que, ao longo da história, tem desconsiderado esses grupos.

Ao enegrecer as propostas curriculares para o ensino de geografia, através de práticas afrocentradas, buscamos decolonizar o conhecimento e tornar visíveis as experiências e as contribuições da população negra, combatendo as representações negativas que são marcadas por estigmas e estereótipos, por isso, refletimos sobre o perigo de uma história única e as condições que incentivam o epistemicídio e a colonialidade do conhecimento de sujeitos negros. Nesse contexto, a geografia tem um papel importante, pois permite que os estudantes compreendam a formação do espaço geográfico brasileiro também sob a ótica racial e quais grupos, incluindo a população negra, estiveram envolvidos nesse processo.

O ensino de geografia pode possibilitar a desmistificação da África como um continente uniforme e homogêneo, pode expandir o entendimento sobre as várias mudanças territoriais e espaciais, que ocorreram ao longo do tempo, que influenciaram e continuam influenciando a formação socioterritorial do Brasil e de outros lugares do mundo, desde que haja

comprometimento em adotar outras epistemes para além da eurocêntrica. Nesse sentido, percebemos que adoção da afrocentricidade como perspectiva abre possibilidades para a descentralização dos currículos, valorizando a diversidade e dando ênfase e visibilidade aos africanos e afro-brasileiros, reconhecendo-os como protagonistas de suas histórias e culturas.

Vale ressaltar, por fim, que a educação tem um papel fundamental na transformação da realidade. Dessa forma, é crucial o envolvimento de todos com a educação antirracista para eliminar os resquícios históricos de discriminação que ainda se fazem presentes no contexto escolar. Embora essa educação não resulte em ações imediatas, ela estimula a consciência social dos alunos, capacitando-os para questionar a realidade e lutar por transformações.

Este estudo não pretende esgotar as discussões sobre o tema abordado. Assim como qualquer pesquisa científica, ele contempla um fenômeno específico, que certamente suscitará novos debates sobre as práticas pedagógicas afrocentradas para o ensino de geografia. Em resumo, é importante frisar que o trabalho não chegou ao fim, apenas encontra-se em constante desenvolvimento, já que o fazer do professor é diário, constante e sempre buscando atualizações e formas de adaptar-se as realidades plurais dos alunos.

Referências

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

AFIUNE, pepita de Souza. **A contribuição dos estudos decoloniais para o Orientalismo de Edward Said.** SOBRE ONTENS, v. 1, p. 78-88, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Yy44qFrB86q9_EHJV7bTD_lftDfI3h5v/view. Acesso: 16/07/2024

ANJOS, Rafael Sanzio Araujo dos**. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 173-184. Disponível em: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 20/07/2023.

_____. **Cartografia e quilombos: Territórios étnicos africanos no Brasil.** AFRICANA STUDIA, Nº 9, p. 337-355, 2006. Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, Porto - Portugal, 2006. Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/AfricanaStudia/article/view/7286/6676. Acesso: 04/10/2024.

_____. **Geografia, cartografia e o Brasil africano: algumas representações.** Revista do Departamento de Geografia, São Paulo, Brasil, n. spe, p. 332–350, 2014. DOI: 10.11606/rdg.v0i0.542. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/85558.. Acesso em: 23 out. 2024.

_____**. Apresentação - Ensino de geografia da África: Caminhos e possibilidades para uma educação antirracista.** Org. Rosemberg Ferracini; Jonathan da Silva Marcelino; Sávio José Dias Rodrigues. Quissamã - RJ: Revista África e Africanidades, 2022.

ALBUQUERQUE, Wlamyra. R.; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil.** Salvador/Brasília, DF: Centro de Estudos Afro-Orientais/Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/ wp-content/uploads/2014/04/uma-historia-do-negro-no-brasil.pdf. Acesso em: 15/07/2024.

ANTUNES, Davi José Nardi. **O Brasil dos anos 90: um balanço**. Leituras de Economia Política, Campinas, (9): 63-89, dez. 2001. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/LEP/L9/LEP9_04Davi.pdf. Acesso: 03/07/2024.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. In: NASCIMENTO, Eisa Larkin (org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 93-110.

_____. **Afrocentricidade como crítica ao paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia.** Ensaios Filosóficos, volume XIV, dezembro, 2016. Disponível em:

http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/00_Revista_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIV.pdf. Acesso: 31/10/2023.

_____. **A ideia afrocêntrica em educação.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 31: mai.-out./2019, p. 136-148. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28261/24244. Acesso: 06/11/2023

BATALHA, Ettore Schimid. **O Orientalismo, ou a afirmação do Discurso Hegemônico do Ocidente.** Argumentos - Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 177–198, 2020. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1126. Acesso em: 17 jul. 2024.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. **A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!** Civitas, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul.-set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/civitas/a/Gy3hNTtTpgyKWttsz4L674C/?format=pdf&lang=pt. Acesso: 21/02/2024

BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSFOGUEL, Ramón. **Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSFOGUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: autêntica, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Rio de Janeiro: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: Inep, 2022

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. In: Cadernos Cedes. Campinas, vol. 25, no 66. p. 227-247. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/abstract/?lang=pt#. Acesso: 08/09/2023.

CAMPOS, Margarida de Cassia; NASCIMENTO JÚNIOR, Lindberg. **As contradições da BNCC de Geografia na promoção de uma educação decolonial e antirracista** [online]. *SciELO em Perspectiva: Humanas*, 2023. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5956. Acesso em: 04/10/2024.

CANUTO, Lívia Torquato Ventura; HENAO, Nanny Zuluaga; NEVES, Roberta dos Santos Gregório; BALBINO, Selmara de Castro. **Afrocentricidade: Bases Teórico-Epistemológicas Africanas e Afro-Diaspóricas para Repensar a Educação Brasileira.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), *[S. l.]*, v. 17, n. Edição Especial, 2023. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1664. Acesso em: 28 ago. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade: A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Introdução.** In: BRASIL. Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais. Brasilia: SECAD, 2006.

_____. **Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação Na Educação Infantil.** 6. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. **Perfil do professor da educação básica.** Brasília: Inep, 2018. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, 41). Disponível em: https://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083/3625. Acesso: 27/01/2025

CORRÊA, Gabriel Siqueira; MONTEIRO, Gabriel Romagnose Fortunato de Freitas. **Branqueamento do território e colonialidade: reflexões a partir da Geografia.** Revista da ANPEGE, *[S. l.]*, v. 19, n. 38, 2023. DOI: 10.5418/ra2023.v19i38.15704. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/15704. Acesso em: 16 jul. 2024.

CORREIA, Carlos Horácio; REIS, Maria da Conceição dos. **Apropriação dos fundamentos da Afrocentricidade por uma Educação Antirracista e Libertadora.** Revista Educação e Emancipação, v. 16, n. 3, p. 361–384, 20 Nov 2023. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/21304/12126.

CRUZ, Valter do Carmo. **Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico.** In: CRUZ, V. C.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). Geografia e Giro Descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. **O escravismo criminoso no Brasil**. Revista Espaço Acadêmico, v. 23, n. 241, p. 72-88, 20 out. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Revista Tempo, Rio de Janeiro, v. 12, p. 100-122, n. 23, out/dez, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt. Acesso: 18/07/2024.

EVARISTO, Conceição. **A Escrevivência e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabela R. (org.). Escrevivência - a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo, 1ª edição, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EdUfba, 2008.

FILGUEIRA, André Luiz de Souza; SILVA, Mary Anne Vieira. **Afrocentricidade, Quilombismo e Colonialidade do Poder:: Saberes Insurgentes nas Textualidades de Abdias do Nascimento e Aníbal Quijano.** Revista Temporis[ação] (ISSN 2317-5516), *[S. l.]*, v. 19, n. 2, p. 17, 2020. Disponível em: //www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/9086.. Acesso em: 13 set. 2024.

FRANCO, Paulo Fernando Campbell. **A Trajetória do Movimento Negro Organizado e suas estratégias de Superação do Racismo na Sociedade Brasileira (1931-2003).**

Leopoldianum: revista de estudos e comunicações da Universidade Católica de Santos, ano 45, n.º. 125, 2019. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/884/745. Acesso: 19/07/2024.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência**. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora 34/Universidade Cândido Mendes, 2001.

GOMES, Nilma Lino**. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Educação e identidade negra** Aletria: Revista de Estudos de Literatura, 2002, p. 38-47. Disponível em: https://www.formacaocaleidos.com.br/files/Educacao-e-Indentidade-Negra.pdf. Acesso: 24/06/2024.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, *[S. l.]*, v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19971. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971. Acesso em: 11/06/2024.

_____. **O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos.** In: Bernardino-Costa, J., Maldonado-Torres, N. and Grosfoguel, R. (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 223-246.
GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Constantino. **Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. Educ. Soc**., Campinas, v. 39, n. 145, p. 928-945, out.-dez., 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpnDkCSRvDjmWyfL/?format=pdf&lang=pt. Acesso: 18/07/2004.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **Diversidade: a cultura afro-brasielira e a Lei n. 10.639/2003.** Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na geografia do Brasil. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinicius Oliveira**. O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades. E a Emergência do discurso "Racializado" no Sistema de Ensino: as possibilidades e desafios da Lei 10639/03.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 14, n. 34, p. 16, 2013. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24346. Acesso em: 13 ago. 2024.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **Geografia Antirracista: métodos, metodologias e epistemologias.** Anais XXXII ALAS, Lima, Peru, 2019.

_____. **Geo-grafias negras & geografias negras.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), vol. 12, no. Edição Especial, p. 292–311, 30 Apr. 2020. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/866

GUIMARÃES, Geny et al. **Editorial: Dossiê Geografias em Perspectivas Negras.** , [S.l.], v. 1, n. 21, p. 1-8, mar. 2023. ISSN 2317-8825. Disponível em:

<http://revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/437>. Acesso em: 11 set. 2024. doi: https://doi.org/10.51308/continentes.v1i21.437.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LIMA, Cledson Severino de. **Teoria da Afrocentricidade e educação: um olhar afrocentrado para a educação do povo negro.** Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 105p. 2020.

MAIA, Cinthia Nolácio de Almeida. **Movimentos negros e a Lei 10639/2003: alguns apontamentos da luta desses movimentos em torno da educação escolar.** In: XIII Encontro Estadual de História**, 2020 – online. Anais eletrônicos XIII Encontro Estadual de História: "História e mídias: narrativas em disputas".** ANPUH-PE, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1601414435_ARQUIVO_2a71509bf33936c1c1aba56f11fda474.pdf. Acesso: 17/07/2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade.** Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 75–97, jan. 2016.

MARCELINO, Jonathan da Silva**. Por uma Geografia Decolonial – as dimensões epistêmicas da raça e do racismo no pensamento geográfico.** Uberlândia. COPENE. 2019. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531340025_ARQUIVO_TrabalhoCompletoXCOPENE.pdf. Acesso em: 03/10/2024

_____. Geografia da África: **Possibilidades para uma Educação Antirracista.** Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 118–145, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8774. Acesso em: 11 set. 2024.

_____. **Por uma Geografia Decolonial: Elementos para o Ensino de África na Educação Básica**. VEREDAS DA HISTÓRIA, v. 14, p. 36 - , 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/51345/27643. Acesso: 12/08/2024.

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

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso: 10/03/2024.

MUNANGA, Kabenguele. **Por que ensinar a história do negro na escola brasileira?** NGUZU: Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos, v. 1, p. 62-67, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/revistas/nguzu_miolo_final.pdf. Acesso: 05/01/2021

_____. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt. Acesso: 14/06/2024.

_____. **Por que o racismo e suas práticas e qual é a responsabilidade social que se espera dos profissionais que lidam com as questões da sociedade?** Revista Brasileira de Psicologia, *nº 2*, Salvador, Bahia, 2015.

NEVES, Pedro Dias Mangolini; SANTOS, Aldenir Dias dos. **O ensino da geografia aplicado à lei 10.639.** Revista Contexto & Educação, *[S. l.]*, v. 34, n. 109, p. 203–214, 2019. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/849. Acesso em: 03/10/2024.

NOGUERA, Renato**. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado.** Revista África e Africanidades, v.3, n.11, p.1-16, 2010. Disponível em: https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/afrocentricidade-e-educac3a7c3a3o-os-princc3adpios-gerais-para-um-currc3adculo-afrocentrado.pdf

_____. **"Ubuntu como modo de existir: elementos geraispara uma ética afroperspectivista"**. In: Revista da ABPN. v.3. n.6. p. 147-150, nov./fev., 2012.

_____. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento - Diálogos em Educação**, *[S. l.]*, v. 28, n. 1, p. 127–142, 2019. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806. Acesso em: 12 set. 2024.

NOGUERA, Renato.; DUARTE, Valter; RIBEIRO, Marcelo dos Santos. **Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da Lei 10.639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico.** O que nos faz pensar. v. 28, n. 45, p. 434-451, 2019. Disponível: https://oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/oqnfp/article/view/693/620

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt. Acesso: 10/06/2024.

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. **Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil.** In: RATTS, Alex [et al] (org.). Espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero. Goiânia: Gráfica da UFG, 2018. p. 09-32. Disponível em: https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/conteudo/parte1/02.html

PEREIRA, Amilcar A. **O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. Tese (doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.historia.uff.br/stricto/td/1254.pdf

PEREIRA, Amilcar Araújo**. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil".** Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p25/3725. Acesso: 18/07/2024.

_____. **Memória, democracia e educação: reflexões sobre diversidade étnica e história oral.** Revista História Oral, v. 16, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2013.

PRANDI, Reginaldo. **De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade e religião.** REVISTA USP, São Paulo, n.46, p. 52-65, junho/agosto 2000.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponóvel em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso: 12/09/2023.

RABAKA, Reiland. **Teoria crítica africana. Afrocentricidade como um novo paradigma**. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 129-146.

REGIS, Kátia Evangelista; GOMES, Nilma Lino; NHALEVILO, Emília Afonso. **Possibilidades de fundamentos epistemológicos para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil: reflexões a partir do contexto africano.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 70-99, jan./mar., 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v20n1/1809-3876-curriculum-20-01-70.pdf. Acesso: 13/08/2024.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Orientações Curriculares de Geografia. 2020**. Disponível em http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884554/4268546/GEOGRAFIA.pdf. Acesso em: 02/10/2024

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Jornada de Planejamento e Formação Pedagógica 2024.** https://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_6123.pdf. Acesso: 02/10/2024

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Currículo Carioca Geografia Anual 2024.** https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=geografia&pdf=../arquivos/pdf_05085_curriculo-carioca-geo-anos-finais-corrigido.pdf&id=5085. Acesso: 15/07/2024.

ROCHA, Rosa Margarida de; TRINDADE, Azoilda Loretto. **Ensino Fundamental.** In: BRASIL. Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais. Brasilia: SECAD, 2006.

RODRIGUES. Vânia Carvalho de Araújo. **Resistência e memória: o grito do silêncio na diáspora africana.** DAS AMAZÔNIAS, Rio Branco –Acre, v.5, n.1, (jan-jun) 2022, p. 121-132. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/5408/3649. Acesso: 10/10/2024

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** Editora Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos.** In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, José Antônio dos. **Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida.** In: MACEDO, JR., org. Desvendando a história da África. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, pp. 181-194. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832.pdf

SANTOS, Renato Emerson dos. **O ensino de geografia no Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639.** In: Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil. (Org.). 2° edição. Belo Horizonte: editora Gutenberg, 2009.

_____. **Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639.** Revista Terra Livre, São Paulo, ano 26, v.1, n. 34, p. 141-160. Jan-jun, 2010. Disponível em:https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/315

_____. **A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação.** Revista Tamoios, v. 7, n. 1, p. 04-24, 2011.

_____. **A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia.** In. SANTOS, Renato Emerson dos (org.). Diversidade, Espaço e Relações Sociais: O Negro na Geografia do Brasil. 3ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

_____. **A lei 10.639 no PNLD de Geografia: um ensaio sobre as questões, mudanças e permanências.** In: TONINI, Ivaine Maria et all. Geografia e livro didáticos para tecer leituras de mundo. São Leopoldo: Oikos, 2018. Disponível: https://www.ufrgs.br/neegeo/wp-content/uploads/2020/08/Geografia-e-livro-didatico-e-book.pdf. Acesso: 09/08/2024.

_____. **Por uma geografia descolonial: dilemas epistêmicos de conhecimento no combate ao eurocentrismo do ensino de geografia na implementação da Lei 10.639/03.** In: Dillermando Cattaneo; Marcelo Argenta Câmara; Renata Ferreira da Silveira. (Org.). Geografias das R-existências. 1ed.Ponta Grossa: Monstro dos Mares, 2021, v. 1, p. 263-290

SANTOS, Mariana Fernandes dos; VALADARES, Flavio Biasutti; MACEDO, Yuri Miguel. (**DES)encontros para um currículo afrocentrado no ensino de língua portuguesa na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, N° 4, p. 204 - 231, Out/Dez 2019.

SANTOS FILHO, Valdemar José dos. **Uma análise histórica das influências da cultura dos povos de matriz africana sobre a identidade musical brasileira**. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anaissimposios/pdf/201901/1548875808_28595d7144148cd522913da559e27603.pdf.

SATURNO, R. O.; SACRAMENTO, C. B. **Afrocentricidade na educação: reflexões sobre o currículo da escola pública.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA DA UFS, 3., 2020, São Cristóvão, SE. Anais [...]. São Cristóvão, SE: PPGS/UFS, 2020. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13858. Acesso em: 08/09/2023.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola.** Educação Anti-racista Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC , 2005. Coleção Educação Para Todos.

SILVA, Maurício**. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola.** Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 21, núm. 2, pp. 255-261, 2016.

_____. **Educação afrocentrada como pedagogia decolonial no contexto educacional brasileiro.** Práxis Educativa, *[S. l.]*, v. 17, p. 1–14, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19343.075. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19343. Acesso em: 31 ago. 2023.

SILVA, Tiago Dionísio da. **Ausências e presenças da população negra no material didático de geografia para a educação de jovens e adultos da seeduc/rj: negligências, estigmas e estereótipos.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 20, p. 174-201, jul./dez., 2020.

SILVA, Rachel Cabral Da. **A escala do corpo-território das mulheres de axé: uma abordagem afrocentrada para uma geografia da liberdade.** Anais do XIV ENANPEGE... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA116_ID268319112021184552.pdf

SOUSA JÚNIOR, Arnóbio Rodrigues de. **A geografia e as relações étnico-raciais na BNCC: reflexões a partir de estudos formativos no programa residência pedagógica** Conexão Com Ciência, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/4817/3963. Acesso em: 03/10/2024.

_____. **Estratégias para a construção de uma geografia antirracista na escola.** Revista Continentes (UFRRJ), ano 11, n. 21, 2022. Disponível em: https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/347

SOUSA, Victor Pereira de; DIONISIO, Tiago. **Dispositivo de racialidade e a Lei 10.639/2003: implicações no ensino de geografia e na educação de jovens e adultos**. Boletim Paulista de Geografia, nº 111, p. 146-166, 2024. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3083. Acesso em: 13 ago. 2024.

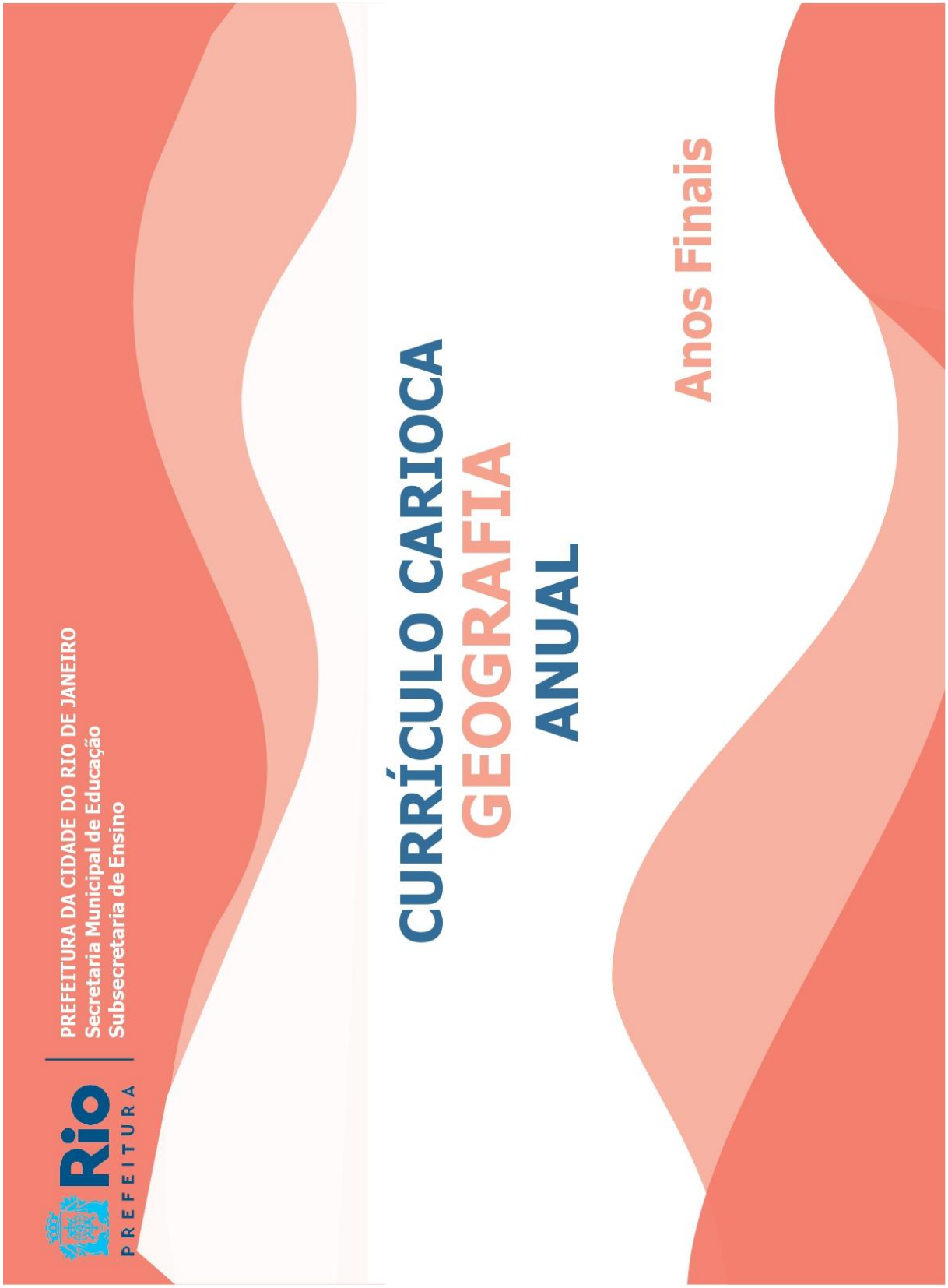
SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

SOUZA, Lorena Francisco de; SANTOS, Camila da Conceição Reis. **A Geografia Escolar e o Ensino das Relações Étnico-Raciais: Apontamentos a partir do currículo Referência do estado de Goiás.** Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), 12(Ed. Especial), 2020, p. 273–291. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/865/791. Acesso: 08/08/2024.

SOUZA, Lorena Francisco de; MACHADO, **Luiza Helena Barreira. O ensino das relações étnico-raciais a partir de conteúdos geográficos na educação básica.** Revista Signos Geográficos, *[S. l.]*, v. 3, p. 1–36, 2022. Disponível em: https://revistas.ufg.br/signos/article/view/71517. Acesso em: 13 ago. 2024.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 2018, p 1-12. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874/2102. Acesso: 19/06/2024.

Anexo A – Currículo de Geografia Prefeitura do Rio de Janeiro - Adaptado



Queridos professores,

De acordo com a BNCC (2017), ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes devem compreender o espaço geográfico através de representações e devem saber "responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais?". Já para os anos finais do Ensino Fundamental, aos quais se direciona este currículo, espera-se, ainda de acordo com a BNCC, "garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço".

Nesse sentido, pensar espacialmente conduz o aluno para uma compreensão mais plena de seu ambiente, podendo a partir disso mobilizar os objetos de aprendizagem para: comparar e diferenciar as características locais com as demais; compreender a extensão, localização e arranjos espaciais de diferentes fenômenos naturais e humanos. Esse movimento cognitivo faz com que os estudantes, desde seus processos de alfabetização, enxerguem a Geografia como possibilidade de leitura do mundo (Callai, 2005), servindo como ferramenta fundamental para a produção de transformações sociais em seus espaços.

Na medida em que compreendem a formação de seus próprios lugares como áreas de sistematização desses termos (Straforini, 2005), podem se empoderar e construir espaços de esperança (Harvey, 2004), principalmente nas realidades onde a desigualdade socioespacial é mais presente, sobretudo em grandes metrópoles

7º ANO	HABILIDADES	BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	**Localizar, em diferentes tipos de representações, o atual território brasileiro.**	X			
	Conhecer as diversas formas de regionalização do Brasil.	X			
	Identificar em tabelas e gráficos as principais características geográficas dos estados eregiões do Brasil.	X			
	Refletir sobre os elementos da paisagem presentes em diferentes regiões do Brasil.	X			
	Representar a partir de diferentes modelos a superfície do território brasileiro.	X			
	Interpretar indicadores sociais de diferentes regiões do Brasil.	X			
ESPAÇO, LUGAR E PAISAGEM. SUJEITOE IDENTIDADE	**Descrever a formação da sociedade brasileira, indicando suas diversidades étnicas, cultu-rais e patrimoniais.**	X			
	Analisar a constituição histórica e política do território brasileiro.	X			
	Discutir as condições dos fluxos migratórios internos e externos do território brasileiro.	X			
	Conhecer a cultura dos diferentes povos indígenas e da população quilombola que habitamdiversas áreas do território brasileiro.	X			
	Reconhecer fatos e situações importantes das alterações nas relações de trabalho ocorri-das desde o início da colonização portuguesa no Brasil.	X			
NATUREZA E SUSTENTABILIDADE	**Problematizar as dinâmicas dos ambientes naturais do território brasileiro com sua distri-buição geográfica e biodiversidade.**		X		
	Compreender as características dos diferentes biomas pertencentes ao território brasileiro.		X		
	Perceber a importância da implementação de uma política sustentável para uso e ocupa-ção do solo.		X		
	Reconhecer, em diferentes tipos de mapas, as características naturais do território brasileiro.		X		

7º ANO	HABILIDADES	BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
SISTEMAS TÉCNICOS E PRODUÇÃO DO ESPAÇO	**Estabelecer relações de causa e consequência das transformações espaciais com ênfase na produção territorial.**	X			
	Analisar os principais problemas urbanos e agrários do Brasil.	X			
	Conhecer as inter-relações do espaço agrário com o espaço urbano: o agronegócio, a agricultura urbana e a pe-riurbana.	X			
	Compreender que as atuais questões industriais envolvem inovação, inclusão e sustentabilidade.	X			
	Reconhecer benefícios e malefícios da industrialização na modernidade.	X			
	Entender os fatores locacionais no Brasil e no mundo.	X			
	Estabelecer relações entre a cadeia produtiva, os impactos ambientais causados e a distribuição desigual dasriquezas.	X			
	Perceber a importância da implementação de uma política sustentável de ocupação do solo no campo e nacidade.	X			
	Identificar os principais problemas da mobilidade no espaço urbano brasileiro.	X			
	Compreender o desenvolvimento da hierarquia urbana no Brasil	X			
	Identificar o papel da cidade do Rio de Janeiro na hierarquia urbana do Brasil				
REDES, ESCALAS E CONEXÕES	**Analisar os impactos socioambientais provocados pela concentração técnica, econômica e demográfica naregião Sudeste.**		X		
	Identificar em diferentes tipos de mapas as características físicas da região Sudeste e Sul		X		
	Identificar em diferentes representações gráficas as principais características socioeconômicas da região Sudestee Sul.		X		
	Discutir as causas e consequências dos fluxos migratórios para as regiões Sudeste e Sul.		X		

7º ANO	HABILIDADES	BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
REDES, CONEXÕES E ESCALAS	**Interpretar os indicadores sociais das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste apartir dos processos de ocupação desses espaços.**				X
	Identificar em diferentes tipos de mapas as características físicas das regiões Nor-deste, Norte e Centro-Oeste.				X
	Identificar em diferentes representações gráficas as principais características so-cioeconômicas da região Nordeste, Norte e Centro-Oeste.				X
	Discutir as causas e consequências dos fluxos migratórios para as regiões Nordes-te, Norte e Centro-Oeste.				X
	Destacar a influencia e o papel das redes de transportes e comunicação na confi-guração do território brasileiro.				X
	Refletir sobre a produção agrária e industrial no desenvolvimento local e regionalem diferentes tempos históricos.				X

Anexo B – Projeto Político Pedagógico

ESCOLA MUNICIPAL 03.13.036 RIO GRANDE DO SUL

PPP: “RECONSTRUINDO IDENTIDADES”



“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para
sua produção ou a sua construção.”
(FREIRE, 1978, p.22)

2021

Escola Municipal 03.13.036 Rio Grande do Sul
Projeto Político Pedagógico - 2021

Título do projeto: “Reconstruindo Identidades”

“Quiça a perfeição seja a descoberta de sua identidade, e não há nada mais perfeito do que descobrir-se” (James Oliveira)

IDENTIDADE DA ESCOLA

A Escola Municipal Rio Grande do Sul é uma das Escolas Tipo Platoon idealizada por Anísio Teixeira, Secretário de Educação do Prefeito Pedro Ernesto na Era Vargas (1931-1945), inaugurada no dia 07 de março de 1936.

Situada na rua Adolfo Bergamini, no bairro do Engenho de Dentro, Zona Norte do Rio de Janeiro, a escola possui uma área de, aproximadamente, 5000m^2 que abriga um prédio com três pavimentos, composto por 4 corredores e um amplo terceiro andar, além de duas quadras poliesportivas e um extenso pátio. O acesso a todos os ambientes é garantido a todos os alunos, inclusive aos portadores de deficiência física, pois dispomos de rampas de acesso na entrada e um elevador que conduz até o segundo andar. Possuindo também um auditório amplo com mezanino; uma sala de leitura com vasta literatura juvenil; duas salas de recursos que atendem nossos alunos incluídos; um laboratório de informática que vem sendo reestruturado; uma sala de artes ambiente; uma sala de projeção equipada tecnologicamente no auxílio das atividades pedagógicas e outra sendo equipada. No momento, o laboratório de ciências está desativado por danos estruturais, causados pelas constantes infiltrações que geram mofo e bolor. O amplo terceiro andar, dividido em uma sala com capacidade de 50 alunos e um extenso salão, hoje, está sendo ocupado pela Biblioteca Agripino Grieco; antes era um espaço de atividades extra-classe; aulas de Educação Física para os dias de chuva, além da ampla sala ambiente de Artes, que precisou ser desfeita; suas mesas largas foram guardadas e hoje, seu material ocupa uma das pequenas salas de aula comum do segundo andar com capacidade de 30 alunos.

O prédio encontra-se em condições básicas de conservação estrutural, e o mais grave problema físico reside na instalação elétrica, extremamente antiga, comprometida e fora dos padrões atuais de segurança. Incapaz de fornecer energia suficiente para o funcionamento adequado de computadores, projetores, caixas de som, refrigeradores, ventiladores, iluminação e todos os apetrechos.

tecnológicos essenciais a nossa atualidade o que revela um perigo em potencial à toda comunidade escolar. Apesar da amplitude da estrutura, a falta de climatização, a lotação da maioria das turmas e o aumento de temperatura pela proximidade exagerada entre os estudantes ocasionam uma situação desconfortável e inquietante, além de insalubre, no ambiente escolar. Esta situação está sendo minimizada, neste momento, com as medidas do protocolo sanitário da Covid-19, já que, em função do distanciamento, a turma está sendo dividida em grupos para o atendimento presencial.

Sendo uma escola de grande porte, dotada de infraestrutura original, à época de sua construção, nosso maior desafio é tentar garantir a manutenção mínima essencial com a verba recebida para tal fim. Setores cruciais como eletricidade e esgoto são extemporâneos ao nosso atual quantitativo de alunos e funcionários.

O quadro docente possui cerca de sessenta professores que dão o suporte pedagógico que, em sua maioria, são engajados e motivados, sempre dispostos a contribuir com a equipe gestora, apesar de ainda haver um grupo resistente e doze funcionários que auxiliam na organização de nossa Unidade Escolar: um agente de administração; um agente auxiliar de administração; um agente de apoio a educação especial (AEE); três agentes educadores; três merendeiras e sete funcionárias readaptadas (quatro funcionários e três professores).

São atendidos, aproximadamente 700 alunos, distribuídos em 21 turmas: 1 classe especial; 2 turmas do programa de correção de fluxo idade/série e 18 turmas do 6º ao 9º ano regular. Ademais, dispomos de 2 Salas de Recursos Multifuncionais que atendem os 28 alunos incluídos em nossas classes regulares. Nosso público discente é composto de famílias de classe social vulnerável a pobre, dentro dos critérios adotados pela Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (ABEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) desde 2015. A faixa etária do nosso alunado é de 11 a 16 anos, onde é vivenciado a defasagem idade/série, em larga escala, e, de maneira mais preocupante: série/conteúdo, ou seja, a baixa proficiência nas disciplinas básicas. Percebemos que os fatores que agem diretamente nesta questão são: as condições sociais adversas do aluno; a ausência de acompanhamento ou interesse familiar e a falta de recursos material e humano para reverter o quadro de maneira significativa para o nosso público, além de uma comunidade escolar muito ausente e descompromissada, onde poucos responsáveis se interessam e se envolvem, verdadeiramente, na vida escolar (e até social) de seus filhos. Tal ausência é, frequentemente, percebida nos distúrbios comportamentais, emocionais e de relacionamento interpessoal de nossos alunos afetando o rendimento escolar e, a longo prazo, sua permanência na escola.

I- MARCO REFERENCIAL:

Desejamos aumentar o desempenho escolar do nosso aluno através do desenvolvimento de atividades e projetos adequados à sua necessidade e dificuldade, para que estes proporcionem um ambiente agradável a fim de que toda comunidade escolar se sinta acolhida e protagonista desta tarefa.

A. MARCO SITUACIONAL:

Atualmente vivemos em um mundo repleto de diversidades, no qual a sociedade evoluiu, e o homem potencializou sua inteligência e capacidade, criando diversos recursos materiais e tecnológicos para melhorar sua condição de vida. As pessoas estão vivendo em uma sociedade hierarquizada, individualista, capitalista, consumista, excludente, em constantes mudanças tecnológicas, sociais, econômicas e culturais, que enfrenta grandes desafios como a globalização, a questão ambiental, a má distribuição de renda, a mudança de valores, os conflitos raciais e étnicos, o desemprego, a urbanização e a qualidade de vida, a violência, o tráfico e o consumo de drogas. Esta sociedade excludente, para tentar compensar isso, acaba muitas vezes se tornando paternalista, por meio de projetos e doações que mantêm os indivíduos ainda mais submissos, desmotivados, sem interesses e sem perspectivas.

Em nossa escola temos alunos com muita dificuldade em construir a linguagem escrita. Observamos que o baixo nível de alfabetização do nosso aluno influencia diretamente na sua habilidade de compreender o mundo que o rodeia. Na Matemática, a falta de domínio das quatro operações básicas é regularmente observada. Percebemos que apresentam maior quantidade de insucessos, notadamente no 6º e 7º anos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

B. MARCO DOUTRINAL:

Desejamos uma sociedade mais humana, atenta às necessidades básicas do indivíduo, na qual todos tenham assegurado o pleno exercício da cidadania, participando e interferindo na elaboração de um projeto de transformação social. Acreditamos numa sociedade inclusiva, democrática, plural e justa; ecologicamente sustentável, humanizada, solidária, pacífica e feliz; articulada e mobilizada popularmente; consciente e reflexiva; na qual exista uma juventude responsável, em que os valores sejam elevados e o respeito impere, acima de tudo, em que todos tenham igual acesso às boas condições de vida, à educação,

à saúde e à moradia de qualidade, lutando pelos seus ideais, buscando melhorias e direitos dignos para todos; na qual possam ser vistos como seres capazes, mais humanos, com amor e afetividade. E para isso, pretendemos desenvolver competências nos alunos para prepará-los para a vida na sociedade moderna. A Escola busca gradativamente a melhoria do ensino-aprendizagem, valorizando o potencial humano, formando cidadãos críticos e conscientes de sua missão na sociedade, acreditando que a educação é fundamental no processo de sua transformação.

Pretendemos tornar nossos alunos capazes de: dominar a leitura, a escrita e as diversas linguagens utilizadas pelo homem; fazer cálculos e resolver problemas; analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; compreender seu entorno social e a biodiversidade do meio em que vivem e atuar sobre eles; avaliar criticamente os meios de comunicação; localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; planejar, trabalhar e decidir em grupo, além de se apropriar das novas tecnologias.

C. MARCO OPERATIVO:

Desejamos oferecer uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno, proporcionando uma educação significativa e formando cidadãos competentes para atuar em sociedade.

Entendemos que os valores que devem permear nosso trabalho são: o companheirismo que é observado na proatividade das tarefas em grupos; a ética que nos leva a fazer o correto ainda que ninguém esteja observando; a honestidade que proporciona sensatez aos atos; a justiça nas decisões e a responsabilidade no agir onde percebemos que uma ação ou a falta dela afetam todo o conjunto e a equipe.

Nosso projeto tem por finalidade o desenvolvimento de capacidades e competências que busquem dar conta de uma participação produtiva na sociedade que são: desenvolver altas competências em leitura e escrita; desenvolver altas competências em cálculo matemático e solução de problemas de toda a ordem; desenvolver altas competências em expressão escrita como descrever fenômenos e situações; analisar, comparar e expressar o próprio pensamento; capacidade em analisar o ambiente social; analisar criticamente os meios de comunicação; desenvolver habilidades em planejar, trabalhar e decidir em grupo; capacidade para localizar, acionar e usar a informação acumulada e desenvolver competências no uso das novas tecnologias.