



O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA BÁSICA: partilhas para a construção de um Educação antirracista

Juliana Araújo Santos
julianageosial@gmail.com

Professora da Educação Básica da rede pública de ensino do estado da Bahia e Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3428-9538>

RESUMO

A escola é um espaço de múltiplas possibilidades, onde diferentes sujeitos com vivências e percepções diversas se encontram, a fim de produzir conhecimentos, sendo motor de transformação social. A intenção deste artigo foi discutir práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Básica, através da socialização dos resultados do Projeto *Freedom*, fruto da parceria estabelecida entre escolas pública e privada, situadas em municípios do semiárido baiano, cujo foco foi promover ações ligadas a uma educação antirracista, crítica, reflexiva e comprometida com mudanças sociais. O projeto foi estruturado em diferentes etapas, e se estendeu durante o ano de 2016, envolvendo turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental 1 até a terceira série do Ensino Médio, em um movimento em rede. Seus resultados foram imensuráveis, refletindo na mudança de postura entre os estudantes negros e negras da escola, assim como em toda comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Educação antirracista; Ensino de Geografia; Prática de ensino

THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN PRIMARY SCHOOL: sharing for the construction of an anti-racist Education

ABSTRACT

The school is a space of multiple possibilities, where different subjects with different experiences and perceptions meet, in order to produce knowledge, being an engine of social transformation. The intention of this article was to discuss pedagogical practices developed in the scope of Basic Education, through the socialization of the results of the Freedom Project, the result of the partnership established between public and private schools, located in municipalities of the semi-arid region of Bahia, whose focus was to promote actions related to An anti-racist, critical, reflective education committed to social change. The project was structured in different stages, and extended during 2016, involving classes from the first year of Elementary School 1 to the third year of High School, in a network movement. Its results were immeasurable, reflecting the change in attitude among the school's black students, as well as in the entire school community.

KEYWORDS

Anti-racist education; Geography teaching; Teaching practice

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA PRIMARIA: compartir para la construcción de una Educación antirracista

RESUMEN

La escuela es un espacio de múltiples posibilidades, donde se reúnen diferentes sujetos con diferentes experiencias y percepciones, con el fin de producir conocimiento, siendo un motor de transformación social. La intención de este artículo fue discutir las prácticas pedagógicas desarrolladas en el ámbito de La Educación Básica, a través de la socialización de los resultados Del Proyecto Libertad, resultado de la asociación establecida entre escuelas públicas y privadas, ubicadas en municipios de la región semiárida de Bahía, cuyo enfoque fue promover acciones relacionadas con la una educación antirracista, crítica, reflexiva y comprometida conel cambio social. El proyecto se estructuró en diferentes etapas, y se extendió durante el año 2016, involucrando a clases desde el primer año de Primaria 1 hasta el tercer año de Bachillerato, en un movimiento en red. Sus resultados fueron inconmensurables, reflejando el cambio de actitud entre los estudiantes negros de la escuela, así como en toda la comunidad escolar.

PALABRAS CLAVE

Educación antirracista, enseñanza de la geografía, práctica docente.

Introdução

A escola é espaço de múltiplas possibilidades, onde diferentes sujeitos com vivências e percepções diversas se encontram, seja de forma espontânea ou por condicionamento social, a fim de produzir conhecimento. Se a escola constitui uma expressão da sociedade na qual está inserida e é uma resposta a determinado momento histórico (Saviani, 2013), a sala de aula é a expressão do fazer docente, da relação que é estabelecida entre professor e aluno. Sendo assim, ela não é, mas está sendo em cada momento, e o que a marca é esse viés de mudança e ciclicidade, regido por cada aula, por cada docente, por cada troca estabelecida.

As práticas desenvolvidas em formato de projeto, que aqui serão destacadas, foram desenvolvidas através da parceria entre duas escolas, uma da rede privada de ensino e outra da rede pública estadual, ambas localizadas semiárido baiano. A centralidade está na tentativa de mostrar que é possível estabelecer parcerias entre essas duas instâncias de forma dialógica, horizontal e solidária, a fim de construir aprendizagens significativas e críticas.

Assim, entender que a escola é espaço de troca e que a sala de aula, enquanto escala menor nesse espectro, é espaço de possibilidades, é imprescindível para compreender a importância da conexão, no sentido que as práticas em sala são capazes de refletir a base orientadora que norteia o espaço escolar como um todo. Dessa maneira, os diferentes modos de vida dos diferentes sujeitos que interagem no ambiente escolar proporcionam trocas materiais e simbólicas (Abramovay, 2002), fomentando práticas sociais e se constituindo como um ato de liberdade de criação, de modo que o conhecimento sistematizado se traduza em prática (Saviani, 2013).

A escola, portanto, representa o espaço que permite o acesso ao saber elaborado como fonte de transformação social (Saviani, 2013; Almeida, 2019). Por conseguinte, a intenção deste artigo é discutir práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Básica, reflexo de uma construção escolar coletiva, sem perder de vista a singularidade do fazer docente em sala, a partir do contexto das aulas de Geografia e da implementação de projetos pedagógicos, com foco na promoção de ações ligadas à efetivação de uma educação antirracista, crítica, reflexiva e comprometida com mudanças sociais.

Saber geográfico e o olhar espacial

A leitura dos processos e dinâmicas que permeiam a construção do espaço geográfico deve estar alicerçada em uma noção *espaçotemporal* definidas, que não deve ser entendida como estática e imutável. Nesse sentido, entende-se o saber geográfico como resultado da delimitação da Geografia no espaço e no tempo, e da compreensão das relações de interconexão que o conhecimento geográfico mantém com outras ciências (Andrade, 1977; Araújo; Moaris e Silva, 2022). Outrossim, a compreensão de processos e dinâmicas resultado das interações sociais e da relação sociedade-natureza não deve estar desprendida do contexto histórico-geográfico.

A base do saber geográfico está na compreensão dos princípios geográficos, que, apesar de se estruturarem enquanto princípios de uma ciência específica, são capazes de dar sentido contextual aos diferentes conhecimentos, entendidos aqui como expressões da intelectualidade humana. Exercitar o olhar geográfico é uma forma de construir uma conexão do ser no mundo e do mundo (Marandola Junior, 2012).

Assim, se somos seres situados espaço temporalmente, somos sujeitos geográficos, cuja existência está intrinsecamente ligada à forma como agimos no mundo, sendo que a ação é própria do homem, e esta é pressuposto da corporeidade (Santos, 1996), e condição para a materialização dos sujeitos enquanto atores sociais (Lima, 2013).

As práticas pedagógicas construídas, enquanto abordagem dos fenômenos, do ponto de vista geográfico, é feita por princípios geográficos (Cavalcanti, 2019), e estão alicerçadas na premissa de fazer o estudante se entender enquanto sujeito situado, compreendendo-se no viés temporo-espacial, consciente de que só se cria espaço como ser humano, por estar no mundo, assim nos construímos e habitamos o mundo e nesse movimento construímos paisagens (Marandola Junior, 2012), as quais, assim como as demais categorias de análise da Geografia, são entendidas como um modo geográfico de existência (Heidegger, 2001).

Extensão, conexão, comparação, causalidade e evolução, são princípios geográficos, que devem ser usados como base para estruturar todo fazer pedagógico comprometido com a função social real do conhecimento crítico. É preciso auxiliar os jovens a entenderem a importância de se situar, saberem onde estão, desenvolver a competência de perceber os fenômenos que permeiam a realidade, entendendo que estes podem ser reflexo de movimentos construídos em outras escalas, que são capazes de

impactar modos de viver e agir locais, compreendendo para onde esses processos caminham e por quais forças eles são construídos.

A partir dessa premissa, busca-se construir um fazer em sala de aula comprometido com a leitura crítica e contextual do espaço e da realidade circundante, e para alcançar tais objetivos é imprescindível estruturar práticas de forma transdisciplinar, a partir da integração dos conhecimentos.

Entende-se que a construção de um ensino pautado na transdisciplinaridade se baseia na busca pelo rompimento da histórica fragmentação do ensino, num objetivo de ir além no pensamento e na forma de fazer o que está posto (Morin, 2000). Nesse contexto, a transdisciplinaridade consiste em produzir conhecimento incluindo uma visão racional, que seja capaz de contemplar a subjetividade do ser, com vistas a aproximar conteúdos disciplinares com as pessoas, as inteligências, as sensibilidades com intuito de integrar conhecimentos e estimular a análise da realidade de forma complexa (Morin, 2000).

Os fazeres em sala de aula e fora dela

As práticas em sala são, em grande medida, reflexo de concepções teórico-conceituais que norteiam a vida docente, imbuídas de intencionalidade. Assim, nenhuma prática docente é neutra, logo, é uma forma de transformação social (Freire, 1999).

A sala de aula e a escola, vistos como espaço de múltiplas possibilidades, devem aproximar o aluno da compreensão sobre a realidade que o circunda, sempre através da noção de dinamicidade e movimento, corroborando com Deleuze (1998), o qual sustenta que aprender importa mais do que saber, pois o saber é algo estático, enquanto o aprender é dinâmico e processual. Assim, é através do movimento da leitura da realidade na qual estão inseridos docentes, discentes e comunidade escolar, que propostas são delineadas e construídas de forma coletiva com intenção de promover transformação social.

As práticas que aqui serão destacadas, em formato de projeto, foram desenvolvidas através da parceria entre duas escolas, uma da rede privada situada no município de Teofilândia e outra da rede pública estadual situada no município de Serrinha, municípios do semiárido baiano, que distam entre si 18 quilômetros. A centralidade está na tentativa de mostrar que é possível estabelecer diálogos entre essas

duas instâncias de forma dialógica, horizontal e solidária, a fim de construir aprendizagens significativas e críticas.

Freedom¹: educação antirracista e construção do autoamor da escola

Este projeto foi realizado em 2016 e foi construído de forma transdisciplinar, buscando fomentar debates sobre questões sociorraciais no Brasil, embasado em fatos geohistóricos sobre as ações de grandes personalidades da luta antirracista, como Angela Davis, Patrícia Hill Collins, Nelson Mandela, Martin Luther King, Rosa Parks, Zumbi dos Palmares, Dandara, Lucas Dantas, Machado de Assis, Malcon X, Abdias Nascimento, entre outros.

O intuito primordial foi criar entre estudantes negros e negras, na faixa etária entre 6 e 17 anos da escola privada, através da parceria com a escola pública, uma atmosfera de orgulho e aceitação em função do reconhecimento da sua história e de grandes feitos realizados por aqueles que, assim como eles, advieram de um mesmo contexto étnico-histórico.

Entende-se que projetos devem ser reflexos de provocações da realidade, e o contexto racista em que a sociedade brasileira foi estruturada não permite que educadores se mantenham isentos a essa realidade, uma vez que crianças e jovens precisam, para sua formação social sadia, de referências positivas, uma vez que a mídia e a sociedade, em sua essência, negam a intelectualidade, a beleza e o impacto do negro nos diferentes espaços sociais e, assim, crianças e jovens crescem sem ter uma referência “positiva” do ser negro na sociedade atual (Pinheiro, 2023; Guimarães, 2020; Almeida, S., 2019).

Os principais objetivos traçados pelo projeto foram: i) desenvolver os conhecimentos e competências curriculares inerentes ao estudo da pluralidade étnico-cultural, visando valorizá-las e respeitá-las; ii) repudiar a discriminação baseada em diferenças de raça, religião, classe social e sexo; iii) fomentar a autoestima das crianças e jovens negros e negras da escola, através da valorização de seus fenótipos; iv) analisar as disparidades em relação ao acesso de jovens negros e negras ao ensino público privado, quando comparado à população branca e parda; v) trazer debates sobre a influência de negros e negras na história do mundo, principalmente no que se refere à liberdade e

¹ As escolas envolvidas no Projeto foram: Colégio Dominion de Teofilândia, que faz parte da rede privada de ensino e o Centro Educacional 30 de Junho, que fazia parte da rede estadual pública de ensino, a qual foi extinta em 2019, através da política de reordenamento de rede do Estado da Bahia.

igualdade entre os povos; vi) conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando o respeito entre todos de forma indistinta.

Sabe-se que a escola é o principal *locus* de manifestação de racismo e discriminação entre alunos, gerando constrangimentos e problemas de cunho emocional por parte daqueles que são afetados por tal violência. Como meio de minimizar tais questões no âmbito escolar, e de formar cidadãos mais conscientes frente ao respeito às abordagens sociorraciais, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, como meio de contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, respeitosa e igualitária.

Assim, como forma de envolver toda comunidade escolar, o projeto foi estruturado para que houvesse a participação ativa dos alunos e famílias em todas as etapas, desde a construção da metodologia e da parte visual artística do projeto (Figura 1) até os debates, as produções textuais, musicais e teatrais.

Figura 1 - Camisa do projeto Freedom



Fonte: Acervo da autora, 2016.

A confecção da blusa de apresentação do projeto foi resultado das discussões desenvolvidas em sala, nas diferentes disciplinas envolvidas no projeto, tendo como texto norteador dos debates o poema “O cabelo crespo é a coroa da mulher negra” de Débora Garcia, citado a seguir, o qual foi enviado para casa a fim de que os pais pudessem partilhar da leitura. A arte final da camisa foi construída por um dos alunos do ensino médio, hoje graduado em Artes Visuais e Cinema.

Resistência!
O meu cabelo é ... fonte da minha essência
e provou que a resistência não pode sucumbir
o meu cabelo é ... fonte da minha essência
e me diz que a resistência não vai deixar de existir
porque ele é resistente como as raízes que se firmam no chão
e é contundente como as cordas de um baixo
ele é a minha harmonia
ele é o meu compasso
é o canto alegre de um povo libertado
birote, black, dread e trança
é nossa diversidade
nossa riqueza e herança
solta ele mulher
solta ele criança
é nossa diversidade
nossa riqueza e herança
axé (Garcia, 2014).

O projeto estruturado para ser desenvolvido ao longo de todo o ano foi dividido entre etapas em sala de aula, de acordo com a idade-série, e momentos de debates coletivos no pátio. Em um desses momentos de discussão coletiva, foram convidados alunos e professores da escola pública parceira do projeto, assim como da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para partilhar suas experiências com os estudantes secundaristas da escola privada, onde o projeto estava sendo desenvolvido.

Figura 2 - Roda de conversa sobre racismo nos espaços educacionais e na mídia



Fonte: Acervo da autora, 2016.

A partilha de experiências envolvendo realidades distintas mostrou-se enriquecedora e aprofundou a compreensão dos estudantes secundaristas da rede privada, no que tange às diferentes formas como o racismo se apresenta. A fala da aluna da rede pública Thaylane Silva (na Figura 2 segunda pessoa da esquerda para a direita), através do seu texto construído a partir da releitura do poema de Ferreira Gullar “Não há vagas”, trouxe de forma lúdica, porém, crítica uma análise da realidade social à qual a população negra é submetida. O texto foi posteriormente encenado pelos alunos Alexandre Militão (centro), Raquel Ferreira (à esquerda) e Sara Moreira (à direita) (Figura 3).

Figura 3 - Apresentação teatral dos alunos do Centro Educacional situado em Serrinha/BA



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Enfocando o conceito de territorialidade na perspectiva da mulher negra, proveniente da zona rural e imposta à condição de empregada doméstica, Eliana (na Figura 2, terceira pessoa da esquerda para a direita) compartilhou sua experiência de escrita do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, enquanto a professora Marta Alencar (na Figura 2 quarta pessoa da esquerda para a direita), docente da UNEB, trouxe reflexões sobre a mídia e a propagação do racismo entre crianças e jovens, enfatizando como autores como Monteiro Lobato serviram para disseminar ideias preconceituosas e racistas, através de livros e desenhos infantis.

Aos estudantes da escola privada não coube apenas serem espectadores, eles fizeram apresentações, compartilharam práticas que estavam sendo construídas em sala,

assim como se posicionaram dando contribuições teóricas ao debate, orientados a partir de discussões teórico-conceituais realizadas em sala.

Figura 4 - Apresentação dos estudantes da escola privada Colégio Dominion em Teofilândia/BA



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Promover práticas pedagógicas por meio da parceria entre instituições público e privada (Figura 5) se mostrou como uma forma de partilhar realidades distintas e um meio eficaz de se construir, de fato, um conhecimento imbricado com o ideal de isonomia e respeito à diversidade. Essa construção só é possível quando docentes entendem a função social da escola, e extrapola o senso meramente curricular, priorizando a práxis, tendo como foco a formação integral do aluno.

Figura 5 - Integração entre escola pública e privada para uma educação antirracista



Fonte: Acervo da autora, 2016.

A formação integral traz como base de problematização o sentido de formação como desenvolvimento linear de um sujeito uniforme e rígido, entendendo-o como construção (Gallo, 2012), sustentado na perspectiva da possibilidade da mudança, portanto, tudo aquilo que é entendido como estático e se coloca como algo pronto, contraria a perspectiva de formação integral assentada na busca, no processo e nas transformações de cada sujeito imbricado no ato de educar.

Cabe destacar que o racismo, profundamente arraigado na sociedade brasileira, alicerça a estrutura socioeconômica e política do Brasil (Almeida, 2019), e as desigualdades raciais persistem e são reforçadas devido à permanência de sistemas de exclusão e inferiorização. Assim, o racismo estrutural não diz respeito apenas aos indivíduos racistas, mas também é sobre um sistema que perpetua desigualdades em todas as esferas da vida, incluindo educação.

Guimarães (2020) aponta a importância de repensar a Geografia por meio da construção de métodos e metodologias para que as histórias, culturas e conhecimentos de grupos sociorraciais colonizados e escravizados possam ser inseridos em perspectivas de análises espaciais afirmativas. Assim, cabe à escola construir no imaginário dos estudantes negros referências de existências, contrariando a visão eurocêntrica na qual o cerne está na subalternização e desumanização do povo negro.

Calcado nas premissas de combate ao racismo e com construção de uma prática antirracista, o projeto *Freedom* foi estruturado em diferentes etapas e se estendeu durante todo o ano de 2016, envolvendo turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental 1 até a terceira série do Ensino Médio, em um movimento em rede. Seus resultados foram imensuráveis em que se identificou mudanças notórias de postura entre os alunos e alunas. Meninas que nunca haviam soltado os seus cabelos na escola por vergonha passaram a usá-los soltos e a demonstrar orgulho de si, estudantes negros passaram a tomar a frente de apresentações que antes eram protagonizadas apenas por estudantes brancos, pais que se emocionaram e entenderam o significado político afetivo da ação pedagógica e enviaram mensagens de agradecimento.

Assim, o *Freedom* extrapolou os muros da escola e construiu um novo olhar de autoamor entre estudantes negros, conforme podemos perceber com o relato da Aluna 1 sobre o impacto do projeto para ela.

Mostrou não só a mim e outros alunos a valorizar nosso cabelo, a importância dele [...] não só pela beleza estética [...] mas por toda história de resistência que está por trás dele e a luta que nossos ancestrais tiveram. A gente não deve ouvir as opiniões dos outros, [...] quando falam que nosso cabelo é duro, é cabelo de bombril, é feio [...] Eles não têm experiência de nada, e nosso cabelo é incrível.

Através do *Freedom* mostrou a escola toda, a todo mundo o tão incrível nosso cabelo e nossa história é [...] Está no nosso sangue e a gente deve valorizar isso e reconhecer, que a luta dos nossos ancestrais contribuiu para o que somos hoje (Aluna 1, Colégio Dominionium).

O relato da estudante nos remete ao discurso de Collins (2000) ao destacar que a autodefinição é o poder de nomear a própria realidade e desafiar as opressões internalizadas. Ao ser capaz de orgulhar de si, da sua história, dos seus traços étnicos, ela tira de evidência a validação exterior e coloca seu sentir como base de autocuidado e autoamor, criando uma referência positiva sobre seu fenótipo e sua história.

Outro relato que merece destaque é de uma professora da instituição e mãe de aluno. Seu filho era alvo de racismo na escola e ela também narrou o impacto do projeto para sua família.

[...] a iniciativa do Projeto *Freedom* representou uma ressignificação de dimensão étnica, cultural e histórica ao possibilitar ao aluno negro destacar sua identidade racial sem precisar da incorporação de elementos culturais frutos do branqueamento, que, de uma forma ou de outra, lhe é imposto ao adentrar o espaço escolar. No projeto *Freedom*, o aluno foi a figura destaque que motivou a promoção de práticas pedagógicas inovadoras que corroboraram com a inclusão e a busca da diminuição da discriminação racial no cenário da vida em sociedade, cumprindo a função formadora da escola de criar cidadãos críticos e reflexivos para atuar num mundo igualitário e justo (Mãe de aluno e professora).

Relatos como esses evidenciam o quanto é preciso repensar a Geografia e as demais disciplinas, as quais devem evidenciar conhecimentos, práticas e culturas que valorizem os diferentes sujeitos e principalmente aqueles cuja história tratou de invisibilizar seus feitos e suas conquistas.

Portanto, a escola nesse âmbito é entendida como lugar singular, espaço que através da ação dos sujeitos que a constrói na cotidianidade deve ser capaz de gerar as mais profundas marcas de pertença e afeto, redirecionando olhares e contribuindo para a formação cidadã plena. Assim, ser professor de Geografia é poder evidenciar questões espaciais que trazem reflexos para o cotidiano das pessoas (Cavalcanti, 2019), sem perder de vista a noção de interseccionalidade ligada à questão de raça, classe e gênero, pois a Geografia não pode se isentar de trazer para a roda de debate questões que se sobressaem no espaço geográfico que é marcado pela desigualdade e exclusão.

Considerações finais

Se a escola, como afirma Freire (1999), é gente, feito por e para gente, seus objetivos devem se alicerçar na formação do sujeito em sua integralidade humana. Como ser social e político consciente. Dentre tantos objetivos curricularizados e colocados como balizadores de determinadas competências e habilidades, ter expertise e, acima de tudo, sensibilidade para compreender o papel holístico da escola que acolhe, ensina e transforma é imprescindível.

Nesse sentido, para que a escola alcance sua função social e atenda ao princípio da isonomia, deve-se priorizar práticas e um currículo que respeite a diversidade, garantindo a centralidade na urgência por desconstruir todo e qualquer sentido de hierarquização do saber, denominada por Arroyo (2014) como pedagogias desumanizadoras. Contrariando esse modelo, surgem pedagogias da resistência e da contestação, orquestrada pelos sujeitos organizados coletivamente, como resposta ao padrão pedagógico imposto, calcado na inferiorização dos coletivos populares, e assim, como reação, esses coletivos inventaram outras formas de pensar-se e de formar-se, instituindo um outro “pensamento sociopedagógico” (Arroyo, 2014, p. 39), que não pode e não deve ser invisibilizado pela escola.

Assim, valorizar o conhecimento e os saberes dos coletivos culturais e a pluralidade de ensino e aprendizagem é uma forma de conseguir construir uma nova produção do saber em diferentes espaços, sejam eles formais ou não formais, com intuito de desestruturar as práticas hegemônicas postas no contexto educacional propondo um novo meio dialógico, plural e diverso.

Portanto, é imperativo desenvolver, na escola, iniciativas com intuito de coibir ações que hierarquizam e inferiorizam indivíduos, promovendo espaços de diálogo, capazes de ressignificar a relação entre sujeitos, por meio de uma educação antirracista, que possibilitem um letramento racial (Guimarães, 2015), para que, assim, consigamos formar uma geração de jovens mais conscientes de seu papel enquanto cidadão do mundo.

Referências Bibliográficas

Abramovay, Miriam. **Escola e violência**. Brasília: Unesco, 2002.

Andrade, Manuel Correia O pensamento geográfico e a realidade brasileira. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 54, p. 5-28, 1977.

Almeida, Mônica Angélica Barbosa de. **Pedagogia histórico-crítica**: um guia para o planejamento do trabalho pedagógico. Anápolis: IFG, 2019.

Almeida, Silvío. **Racismo estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2019.

Araújo, Noême Martins de; Moaris, Hugo Arruda de; Silva, Alyne Karollayne Melquiades Souza da. Joaquim Nabuco e o saber geográfico: uma leitura a partir de Manuel Correia de Andrade. **Revista Rural & Urbano**, v. 7, n. 2, p. 32-59, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ruralurbano/article/view/255499>. Acesso em: 21 jan. 2024

Arroyo, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Cavalcanti, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

Collins, Patrícia Hill. **Black feminist thought**. New York: Routledge, 2000.

Collins, Patrícia Hill. Epistemologia feminista negra. *In*: Costa, Joaze Bernadino; Torres, Nelson Maldonado; Grosfoguel, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 77-82.

Deleuze, Giles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1998.

Deleuze, Giles. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Gallo, Silvío. Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa. **Educação e Filosofia**, v. 26, p. 41-72, 2012.

Garcia, Débora. **Coroações**: aurora de poemas. São Paulo: Autores Associados, 2014.

Gasparin, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

Gasparin, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

Guimarães, Geny Ferreira. Geo-grafias negras & geografias negras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, v. 12, p. 292-311, 2020.

Guimarães, Geny Ferreira. **Rio Negro de Janeiro**: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial. Tese (Doutorado em Geografia). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015.

Heidegger, Martin. Construir, habitar, pensar. *In*: Heidegger, Martin. **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 125-142.

Janata, Natasha Eugênia; Anhaia, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 3, p. 685-704, 2015.

Lima, Elias Lopes de. O lugar do sujeito em a natureza do espaço, de Milton Santos. **Revista de geografia**, v.3, n.2, p.1-8, 2013.

Marandola Junior, Eduardo. Heidegger e o pensamento fenomenológico em geografia: sobre os modos geográficos de existência. **Geografia**, v. 37, n. 1, p. 81-94, 2012.

Morin, Edgar. **Ciência com consciência**. Martins: Publicações Europa-América, 2000.

Pinheiro, Barbara Carine. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Editora Planeta, 2023.

Santos, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

Santos, J.A.

Saviani, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

Recebido em 16 de setembro de 2023.

Aceito para publicação em 28 de março de 2024.

