





PAN-AFRICANISMO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DAS AFRICANIDADES

Meryelle Macedo da Silva ¹, Márcia Aparecida de Souza ²

Rafael Ferreira da Silva ³ e Henrique Cunha Junior ⁴

Resumo

O objetivo principal desse ensaio é apresentar a relação entre o pensamento pan-africanista e educação a partir do ensino das africanidades. O fundamento metodológico utilizado foi a afrodescendência, através da qual adentramos os territórios e, ao investigar sua história e cultura, reconhecemos suas africanidades. A identificação e a compreensão das africanidades é um instrumento de enfrentamento ao pensamento eurocêntrico que é a base da educação brasileira. O eurocentrismo busca impedir um entendimento crítico da realidade, inclusive o açambarcar do protagonismo social negro, o que recai em formas equivocadas de tratar as diferenças étnico-raciais. A suplantação da perspectiva eurocêntrica só será possível com uma mudança de paradigma científico, como o Pan-Africanismo, que ao longo dos anos vem influenciando a emergência de referenciais teórico-metodológicos, como os percursos urbanos. Diante do contexto, propomos uma metodologia dos percursos urbanos objetivando a apreensão das africanidades através da técnica da taipa. Espacializamos nosso olhar e trouxemos um panorama do distrito de Ourânia, localizado no município de Natividade-RJ. Numa perspectiva transdisciplinar propomos um trabalho com as disciplinas Geografia, História, Língua Portuguesa e Artes. Compreendemos que os percursos urbanos nos levam a constatar e entender as africanidades de determinado lugar, sendo relevante para a efetivação da Lei 10639/03.

Palavras-chave: Pensamento pan-africanista; Percursos urbanos; Lei 10.639/03.

PAN-AFRICANISM AND EDUCATION: PERSPECTIVES FOR TEACHING AFRICANITIES

Abstract

The main objective of this essay is to present the relationship between Pan-Africanist thought and education from the teaching of Africanities. The methodological basis used was Afro-descent, through which we entered the

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

³ Graduado em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA).

⁴ Doutor em Engenharia Elétrica pelo Instituto Politecnico de Loraine. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).



territories and, when investigating their history and culture, we recognized their Africanities. The identification and understanding of Africanities is an instrument to confront the Eurocentric thinking that is the basis of Brazilian education. Eurocentrism seeks to prevent a critical understanding of reality, including the hoarding of black social protagonism, which falls into mistaken ways of treating ethnic-racial differences. The supplanting of the Eurocentric perspective will only be possible with a change of scientific paradigm, such as Pan-Africanism, which over the years has influenced the emergence of theoretical-methodological frameworks, such as urban routes. Given the context, we propose a methodology of urban routes aiming at the apprehension of Africanities through the technique of rammed earth. We spatialize our gaze and bring a panorama of the district of Ourânia, located in the municipality of Natividade-RJ. In a transdisciplinary perspective we propose a work with the disciplines Geography, History, Portuguese Language and Arts. We understand that the urban routes lead us to verify and understand the Africanities of a given place, being relevant for the implementation of Law 10639/03.

Keywords: Pan-Africanist thought; Urban routes; Law 10.639/03.

1. Introdução

O Pan-Africanismo é um movimento de profundo entendimento da produção do conhecimento realizado pelas populações africanas. Parte dos intelectuais pan-africanistas frequentaram escolas corânicas, que tratavam da base científica da cultura islâmica, que é um dos acervos das africanidades. Portanto o Pan-Africanismo produziu um conhecimento autônomo em relação aos marcos do conhecimento difundido pelos europeus (REIS, 2018; GOMES, 2014). O Pan-Africanismo está presente no movimento negro brasileiro desde 1904, e estabeleceu uma rede de pensadores e sindicalistas brasileiros socialistas, em sua maioria não marxistas (SANTOS, 2011).

Durante o período de 1950 a 1970, o Pan-Africanismo estabeleceu uma enorme rede de contatos e trocas de conhecimentos com os povos revolucionários da Índia, Malásia, Paquistão, Irã, Indonésia e Iêmen, formando uma base política de pensadores e governantes denominada Terceiro Mundista, cuja linha de pensamento era autônoma em relação à União Soviética, marxista e aos Estados Unidos e Europa, que detinham um pensamento capitalista espoliativo (HONGO, 2016). As esquerdas da América Latina se esforçaram para invisibilizar o movimento Terceiro Mundista, devido ao não alinhamento do mesmo com o marxismo. Entendemos que o desalinhamento significa apenas não considerar como fundamento único, o marxismo, mas relativizá-lo diante de conhecimentos diversos.

É importante destacar o conceito de pluralidade e diversidade do pensamento Pan-Africano, em oposição ao pensamento europeu dicotômico binário, de apenas dois conjuntos em oposição, a saber, a construção eurocêntrica do eu e do outro. Estabelecendo que os discursos de outras culturas

e outras epistemologias ainda é uma formulação reformada dos discursos eurocêntricos, atentamos que o Pan-Africanismo não é uma produção afrocêntrica; trata-se de um conjunto de ideias formuladas num amplo debate com o pensamento asiático, caribenho, latino-americano e africano, sintetizado, muitas vezes, dentro do pensamento Terceiro Mundista.

O Pan-Africanismo confronta e propicia a suplantação de ideologias racistas acerca das sociedades africanas e das populações negras em diáspora, condicionando a compreensão do protagonismo social de africanos e seus descendentes para as várias áreas do conhecimento. Uma das formas de conceber tal protagonismo é reconhecer e entender as africanidades, pois nos permitem visitar as bases civilizatórias africanas relacionando-as à atuação social africana e afrodescendente durante o escravismo criminoso, para reconectar os territórios brasileiros à realidade cultural africana, que marca os lugares e os complexifica sistemicamente.

O fato de a educação brasileira ser eurocentrada tende a dificultar a consciência das africanidades. Para haver o entendimento da realidade brasileira, evidenciando a essencial contribuição da população africana e afrodescendente na formação do país, faz-se necessário nos pautarmos em referenciais teórico-metodológicos não eurocêntricos. Acreditamos que essa é uma das maneiras efetivas de trabalhar com a diversidade étnico-racial dentro da escola, confrontando concepções racistas, como a de que a África não possui história, que os africanos eram inferiores culturalmente e que os escravizados se limitavam à força braçal.

Diante do exposto, o objetivo principal desse ensaio é apresentar a relação entre Pan-Africanismo e educação a partir do ensino das africanidades. Consideramos nessa empreitada o estabelecimento da normativa 10.639/03 que torna obrigatório o Ensino da História e da Cultura Africana e Afrodescendente no currículo da educação básica.

Para tanto, utilizamo-nos do método da afrodescendência, pelo qual adentramos os territórios e, ao investigar sua história e cultura, reconhecemos suas africanidades no intuito de suplantar a perspectiva eurocentrada de entendimento da realidade. Um fator singular da pesquisa afrodescendente é a não separação entre o pesquisador e o espaço da pesquisa. Trata-se de um olhar sistemático, sensível e político de visibilização e utilização das produções negras (CUNHA JUNIOR, 2006).

A suplantação do pensamento eurocêntrico só será possível mediante uma mudança de paradigma científico, a exemplo do Pan-Africanismo, que ao longo dos anos vêm requerendo a emergência de referenciais teórico-metodológicos, como os percursos urbanos, que nos levam a adentrar nos espaços de vivência cotidiana e reconhecer suas africanidades. Por sua base pan-africanista, os percursos urbanos se convertem num caminho pedagógico possível para açambarcar as trajetórias negras locais, sendo um instrumento de efetivação da Lei 10.639/03.

Espacializamos nosso enfoque e refletimos sobre uma proposta metodológica para o município de Natividade-RJ, especialmente para o distrito



de Ourânia. Em razão do distrito possuir casas de taipa em uso pela população, resolvemos apresentar o protagonismo negro local através das mesmas, num processo que envolve técnicas, tecnologias e valores civilizatórios. Numa perspectiva transdisciplinar trabalhamos com as disciplinas Geografia, História, Língua Portuguesa e Artes.

Compreendemos que os percursos urbanos podem contribuir para gerar nos alunos negros e nos familiares desses, um sentimento de pertencimento e valorização de sua cultura. Além de proporcionar a todos os alunos, negros e não negros, a possibilidade de um diálogo com sua comunidade sobre a origem e importância da tecnologia da taipa trazida pela população africana para a construção do município.

Espera-se incitar nos estudantes a curiosidade e o gosto pelo conhecimento e proporcionar subsídios para relacionarem os saberes adquiridos, aos dos mais velhos e assim tenham um olhar crítico acerca dos conhecimentos apresentados pelos livros didáticos.

Em relação aos professores das diversas disciplinas a proposta apresentada pode ser adaptada consoante a realidade e demandas de cada disciplina e ano de escolaridade, tornando-se facilitadora do trabalho docente, além de promover a construção de conhecimentos acerca da população negra local, auxiliando na desconstrução de ideias racistas propagadas pelas instituições formais e não formais de ensino, incorporando novas referências e metodologias às práticas educativas.

2. Pan-Africanismo e educação

A educação brasileira é eurocentrada, o que significa vislumbrar a realidade através das lentes europeias, pelas quais a história sociológica é entendida de modo superficial, arraigada a ideários racistas de inferiorização dos grupos étnicos não europeus. A superação do eurocentrismo é uma necessidade no sentido de uma compreensão ampla das transformações sociais ao longo do processo de invasão e dominação europeia, bem como das consequências desse fato para o atual momento histórico. Acreditamos que a suplantação do pensamento eurocêntrico só será possível com a mudança dos paradigmas científicos, propiciadores de estruturas de pensamento realmente críticas e comprometidas com a transformação da sociedade.

No caso de pesquisas acerca das sociedades africanas e populações afrodescendentes, temos no paradigma científico pan-africanista essa perspectiva de entendimento e transformação social por meio do enfrentamento ao eurocentrismo. Segundo Cunha Junior (2022) o Pan-Africanismo é um movimento de re-existência do pensamento científico africano no mundo – modo coletivo de produzir ciência para além dos paradigmas da cientificidade moderna – que reproduz a centralidade científica europeia a partir da invasão ao continente africano e da diáspora forçada.

O Pan-Africanismo corresponde a “uma teoria geral da história africana sobre um processo cíclico, contínuo e total da organização social global africana”



(GOMES, 2014), sendo um pensamento autônomo frente ao eurocentrismo, suas concepções universalistas e racistas, como as de que a África era a-histórica, não possuía escritas e era isolada comercialmente; concepções essas que decorrem das tentativas sistemáticas de inferiorização de africanos e de seus descendentes em diáspora.

De modo oficial, o Pan-Africanismo foi institucionalizado em 1900, tendo em vista a realização do Primeiro Congresso Pan-Africano ocorrido na França. Os intelectuais fundadores do movimento foram Henry Sylvester-Williams e Edward Wilmot Blyden, apoiados por vários outros intelectuais, como Marcus Garvey, William Edward Burghardt Du Bois e Booker Taliaferro Washington. Em nossa análise, o Pan-Africanismo tem suas raízes no movimento intelectual em prol da independência haitiana entre 1791-1804, que procede até 1915, quando os Estados Unidos invadem o Haiti (CUNHA JUNIOR, 2022). Uma das grandes contribuições da revolução haitiana e do pensamento pan-africanista a ela atrelada foi o entendimento das populações negras a partir da sua origem étnica, nos conectando, enquanto afrodescendentes, ao território africano, por meio da história e da cultura.

No Brasil, as influências pan-africanistas foram percebidas desde 1900, conforme apontam os trabalhos de vários intelectuais, como Henrique Cunha Junior (CUNHA JUNIOR, 2022, 2021, 2010, 2006, 2001), Luiz Gama (GAMA, 2021), Beatriz Nascimento (NASCIMENTO, 2018), Virgínia Bicudo (BICUDO, 2010), Guerreiro Ramos (RAMOS, 1995), Clóvis Moura (MOURA, 1988) e Manoel Querino (QUERINO, 1918). Não é tarefa deste ensaio realizar um amplo apanhado histórico do Pan-Africanismo, mas em linhas gerais compreender sua relevância para revalorização da ciência africana produzida ao longo de milênios, relacionando-a com a educação e as práticas pedagógicas. Julgamos que é fundamental para o entendimento do pensamento pan-africanista açambarcar as ideias de unidade cultural do intelectual senegalês Cheikh Anta Diop.

A África é composta por uma diversidade cultural que ensina a sociedade uma nova forma de experienciar as sociabilidades em diversos setores, os quais são constituidores de unidades culturais especificadas na produção da ciência reverberada na complexidade filosófica, na economia, nas técnicas construtivas, nos domínios da escrita, na oralidade, nas tecnologias e nas rotas comerciais. A análise das unidades culturais africanas viabiliza a construção de perspectivas contrárias ao pensamento limitante europeu sobre a África (DIOP, 2014).

A diversidade cultural africana unificada por valores sociais civilizatórios nos leva ao reconhecimento e ao entendimento da concepção de "Africanidades" teorizada pelo intelectual Henrique Cunha Junior. A diversidade cultural africana realizou-se também no Brasil em razão do grande contingente de africanos que, forçadamente adentraram o território. Entretanto, é preciso salientar que a espacialização da cultura africana ocorre seguindo os imperativos do escravismo criminoso e do capitalismo racista. Logo, nesse processo a concepção de reelaboração é fundamental, tendo em vista que "As Africanidades Brasileiras são reprocessamentos pensados, produzidos no coletivo e nas individualidades, que deram novo teor às culturas de origem" (CUNHA JUNIOR, 2001, p.12).

As africanidades constituem o espaço geográfico brasileiro e condicionam o reconhecimento da complexidade sistêmica dos conhecimentos africanos amplamente difundidos no período afrodiásporico que compreendem o legado africano no Brasil. Tais conhecimentos estão na forma coletiva dos quilombos, na base material e imaterial do urbanismo, nas especificidades culturais dos bairros negros, nas comunicações comerciais, nos terreiros religiosos de matriz africana, nas sociabilidades e ambiências negras representadas por filosofias de vida africanas. Através do estudo das africanidades podemos visitar as bases civilizatórias africanas e compreender como africanos e afrodescendentes colonizaram o território brasileiro.

O estudo das africanidades, na educação, favorece a desconstrução de ideais racistas eurocêntricos à medida que nos permite compreender o protagonismo social de africanos e de seus descendentes para as várias áreas do conhecimento. A escola, seja através dos materiais didáticos ou dos seus espaços, reproduz o racismo sempre que invisibiliza e/ou inferioriza a história e a cultura negra. Dentre as diversas questões que devem ser superadas nas instituições de ensino, destacamos, a concepção do escravizado como fator produtivo e a suposta passividade dos escravizados frente ao escravismo criminoso.

No que concerne ao processo escravista criminoso, ainda é comum os livros didáticos apresentarem uma imagem estereotipada dos escravizados, onde estes são vistos em navios negreiros ou em situações de violência física. O trabalho desenvolvido por africanos e afrodescendentes são apresentados de modo superficial, limitados a uma força braçal, descontextualizada de um pensamento racional (SILVA, 2022). Desse modo, os alunos negros sentem-se envergonhados, não se reconhecem na história dita oficial, o que dificulta o seu reconhecimento étnico-racial, além da possibilidade de serem alvo de olhares discriminatórios por parte de estudantes não negros.

O sobrepujamento desse conteúdo racista é possível através do movimento de retorno ao continente ancestral mediante análise profunda da história, marcada por diversidades culturais unidas por um pensamento comum em torno dos valores civilizatórios, como coletividade, comunitarismo, oralidade, espiritualidade, pertencimento a natureza e circularidade.

Uma análise efetiva da história africana é reveladora de uma complexidade técnica e tecnológica desenvolvida de modo milenar por vários grupos sociais. Segundo Cunha Junior (2021, p. 153) desde a antiguidade clássica, a África é um espaço de transformação social. Antes mesmo da era cristã, no período da Antiguidade Clássica, o Egito, a Núbia e a Etiópia eram civilizações poderosas, no que tange ao desenvolvimento cultural. Dominavam "escritas, matemática, filosofia, artes, construções e ciência". A partir dessas civilizações, conhecimentos complexos se enraizaram por todo o continente, a exemplo das "tecnologias do ferro, da mineração, da construção, da agricultura, da pecuária, da tecelagem, da náutica e astronomia". Outro fator de destaque foram as sociabilidades comerciais, ocorridas a nível local e internacional. A

organização do comércio e de outras atividades econômicas esteve atrelada às ações de reinos e sistemas de governo presentes em todo continente.

Entretanto, não é esse panorama da África que a escola revela, uma vez que se limita ao período de invasão europeia ao então território americano, o que ainda é colocado como “descobrimento”. Não havia nada escondido para ser descoberto. Nas Américas já haviam populações organizadas socialmente, a saber, os povos indígenas. O que de fato ocorreu foi uma invasão, exploração, genocídio e aculturação dos povos aqui estabelecidos. Não obstante, e diante da sua limitação tecnológica, os europeus formularam um projeto de tráfico e escravização de africanos e de seus descendentes que perdurou por séculos.

Os africanos trazidos forçadamente para o Brasil eram possuidores de uma variedade de conhecimentos necessários para o desenvolvimento econômico, como mineração, arquitetura, pecuária, agricultura, tecelagem e comércio. Entretanto, o fato da escola começar a narrar a história africana no Brasil a partir de 1500, portanto, desconectada da história milenar africana, impede o reconhecimento de todo o legado africano no território brasileiro.

É preciso sempre enfatizar que a população negra não descende de africanos “escravos”, mas de uma parcela de africanos que foram escravizados, trata-se de um processo e não de um dado natural. E mesmo em regime cativo, essa camada da população produziu e transformou o espaço geográfico através do trabalho especializado movido por um pensamento racional.

Uma série de tecnologias foram produzidas no Brasil devido ao conhecimento especializado de africanos em diversas áreas, tais como produção têxtil, carpintaria, medicina, agricultura, engenharia, navegação, mineração, metalurgia e arquitetura. Esses conhecimentos estiveram fortemente presentes no período do escravismo criminoso, continuaram no pós-abolição e estão presentes nos territórios enquanto africanidades (CUNHA JUNIOR, 2010).

Temos africanidades que precisam ser reconhecidas e compreendidas e para que isso ocorra cabe a escola ir além da ideia dos escravizados como fator de produção. Não se trata de esconder as violências físicas, psíquicas, morais e culturais sofridas por nossos ancestrais ao longo de mais de 300 anos de escravismo, porém, evidenciar um lado que o eurocentrismo impede de ser mostrado, a saber, o da contribuição de africanos e seus descendentes para a formação sociológica do país, por meio de técnicas e tecnologias, do trabalho especializado, de valores civilizatórios, de religiosidades, de dança, canto e várias formas de artes e sociabilidades.

Questão também plausível de enfrentamento é a de que as pessoas escravizadas aceitaram passivamente a escravização, isto é, que não houve movimentos de resistência. Se a escola não argumenta contra isso, ela continua superficial em sua análise, tornando o racismo velado do ponto de vista epistemológico, pois a suposta passividade dos escravizados passa a existir no imaginário social, reproduzindo a concepção de uma inferioridade da população negra quanto aos processos de organização social.

Dentre os movimentos de resistência da população escravizada, a formação de quilombos se configura como a mais expressiva. Os quilombos eram constituídos por pessoas escravizadas do campo e da cidade que se “rebelavam e promoviam queimas das fazendas e fugas em todas as partes do Brasil” (CUNHA JUNIOR, 2021, p. 155). Diante desse fato, é sempre necessário enfatizar que os quilombos não eram simplesmente um lugar para escravizados fugidos, eram territórios organizados socialmente (NASCIMENTO, 2018), além de constituírem uma forma urbana em África, transferida e reelaborada no Brasil (WEIMER, 2014).

Houve quilombos que “abrigaram milhares de moradores e tinham uma estrutura de Estado dentro do território dominado pelos portugueses”, como o Quilombo de Palmares, Quilombo de Quariterê e do Quilombo do negro Cosme Bento das Chagas. O Quilombo de Palmares, localizado em Alagoas, esteve ativo entre 1620 a 1710, sob a liderança de Ganga Zuma e, posteriormente, de Zumbi. O Quilombo de Quariterê foi formado no Estado de Mato Grosso, existindo de 1730 a 1795, e tendo como líder a rainha Teresa de Benguela. Por sua vez, o Quilombo do negro Cosme Bento das Chagas, situado no Maranhão, foi espaço de sociabilidade negra de 1831 a 1841. Importa frisar que Cosme Bento das Chagas participou da revolução da Balaiada, movimento de resistência ocorrido entre 1838 a 1841, na então província do Maranhão (CUNHA JUNIOR, 2021, p. 155).

A resistência da população escravizada também é verificada pela necessidade do governo português de instituir a força e o pelourinho como instrumentos de punição para com os escravizados que se rebelassem contra o sistema escravista. Embora a história brasileira não forneça detalhes sobre o funcionamento desses instrumentos, no período colonial e imperial, todas as cidades possuíam uma praça onde eram colocados. Nessas praças “milhares de negras e negros foram enforcados e espancados por se rebelarem de diversas formas contra o escravismo criminoso, o que demonstra que de forma nenhuma a população negra aceitou o escravismo” (CUNHA JUNIOR, 2021, p. 155).

O fato é que, a escola, devido sua base eurocêntrica, continua a propagar ideologias racistas, como as que foram apresentadas aqui. As crianças e jovens negros ainda sofrem com estereótipos que não tornam o espaço escolar prazeroso e propício ao processo de humanização, o que possibilita atraso no aprendizado e contribui para evasão escolar.

Sabemos que a escola é permeada por diferenças, sejam elas étnico-raciais, de gênero, de classe, de sexualidade, dentre outras. Ideias universalistas tendem a homogeneizar os processos educativos e, com isso, as diferenças são ofuscadas, vistas com receio ou mesmo negadas. Acreditamos que os apontamentos que fizemos até aqui nos permitem afirmar que a escola não aprendeu a tratar as diferenças étnico-raciais, em especial no que diz respeito às sociabilidades negras.

Trabalhos sobre a cultura africana, quando desenvolvidos, ainda são superficiais, por vezes, nos remetendo a uma cultura excêntrica, distante e de menor importância frente àquilo tido como europeu. Muitas instituições,

sobretudo privadas, não valorizam as estéticas negras, que são postas como fantasia nas festividades carnavalescas até mesmo na semana da consciência negra. As manifestações artísticas negras, como as danças, quando introduzidas na escola, são vistas como movimento sem pensamento, pois não há um apanhado histórico que conecte a arte negra brasileira ao continente ancestral africano. Tem-se, então, uma reelaboração da ideia do escravizado como fator de produção.

Reafirmamos a necessidade de mudança dos paradigmas científicos para superação do eurocentrismo, atentando-se ao fato de que, atualmente, muitas conceitualizações e epistemologias se apresentam como revolucionárias, mas suas análises são superficiais e não produzem transformações realmente efetivas na sociedade por terem o eurocentrismo como base. É importante ressaltar que, ideias postas como novidade, a exemplo dos Movimentos Sul-Sul e a perspectiva da decolonialidade, já há muito tempo vem sendo discutidas sistematicamente pelo Pan-Africanismo.

Dentre os conceitos da moda, o da diversidade merece destaque, já que muitas vezes é limitado à concepção de reconhecimento e tolerância das diferenças. A diversidade existe porque somos diferentes. E não basta apenas tolerar ou mesmo respeitar a diferença, mas compreendê-la em seu processo histórico. Nesse contexto, cabe problematizar quais ideologias racistas foram criadas pelos europeus para justificar o escravismo criminoso? Como era a África antes da invasão europeia? Quais conhecimentos africanos foram transplantados para o Brasil e constituem as africanidades brasileiras? Como o Estado brasileiro atuou para a manutenção das hierarquias sociais no pós-abolição?

As respostas a essas e outras questões irão influenciar o reconhecimento da identidade afrodescendente, mesmo em meio à consciência da existência de um projeto racista que não estaciona no tempo, mas se atualiza continuamente no intuito de manutenção, no caso brasileiro, de uma elite brancocêntrica. Percebemos que identidade e diferença são construções sociais e estão profundamente ligadas. Afirmar nossa ancestralidade africana, nos leva ao encontro com pessoas que comungam de uma história, cultura e estética comum, ao passo que nos diferencia daqueles que não possuem a mesma história, cultura e estética.

Muito mais que respeitar a diversidade, a escola deve buscar compreender as especificidades que formam o diverso, investigando como os demarcadores sociais das diferenças são construídos, sobretudo quando o foco é a legitimação de uma dominação, como o racismo, promovendo espaço para diálogo em que as identidades possam ser reconhecidas histórico, cultural e esteticamente. Entretanto, sabemos que isso exige uma mudança nos processos educativos decorrentes de políticas educacionais favoráveis à transformação dos currículos.

Para articular políticas afirmativas para a população negra que favoreçam uma mudança estrutural nos currículos educacionais de base eurocêntrica, é preciso lançar o olhar para as especificidades sociais que constituem as diferenças da sociedade brasileira. A Lei 10.639/03 auxilia nesse processo,

quando versa sobre a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Africana e Afrodescendente na educação básica. No entanto, para que haja uma articulação de um pensamento que supere o paradigma científico eurocêntrico na escola, os docentes necessitam aprender em sua formação inicial e continuada sobre a história africana e afrodescendente na constituição sociológica e cultural brasileira.

Estudos de Nunes (2011, 2010), Santos (2018) e Silva (2019) afirmam que é essencial olhar para a cultura brasileira atentando-se para as marcas da afrodescendência e das especificidades das africanidades, às quais estão refletidas na manifestação cultural de um grupo de reisado, de congada, na dança, na formação das irmandades negras, na oralidade e na constituição do urbanismo africano no Brasil, bem como no domínio de tecnologias do ferro, da madeira e das sociabilidades quilombolas. Esses marcadores culturais de base africana devem estar inseridos nos currículos educacionais formais para a construção do conhecimento sobre a história da população negra. Essa inserção como centralidade do conhecimento formal pode favorecer a construção social identitária dessa população.

Nesse contexto, é preciso pensar ações pedagógicas na escola que promovam a construção de uma educação antirracista. Diante desse escopo, defendemos a realização dos percursos urbanos, os quais propiciam o reconhecimento das africanidades no espaço geográfico. Para Silva e Cunha Junior (2022) através dos percursos urbanos podemos vislumbrar o pensamento negro na elaboração da materialidade e imaterialidade, considerando os processos de sociabilidades e a constituição dos artefatos da cultura negra reconfigurados no tempo-espaço.

3. Percursos urbanos e a construção de práticas pedagógicas antirracistas

Sendo fruto da sociedade, o currículo escolar não é neutro, é constituído por ideologias positivas e negativas que objetivam transformação ou manutenção de determinadas realidades. Desse modo, o currículo constitui um território de poder em que forças diferentes atuam e buscam sistematizar processos educativos diversos. O eurocentrismo é a base do currículo, o que consideramos um fato negativo, que propicia a constância de um pensamento de inferioridade negra e como consequência, a continuidade do racismo. O eurocentrismo influencia também na elaboração e seleção dos livros didáticos, estes, em geral, não apresentam visões positivas do africano e afrodescendente na história sociológica brasileira.

Mecanismos de desestruturação do eurocentrismo sempre foram buscados pelo Movimento Negro, que atua para a implementação de políticas educacionais antirracistas por parte do Estado brasileiro, como é o caso da Lei 10.639/03. A introdução dessa normativa é relevante para a transformação do currículo e do imaginário social, nos dando subsídios para um diálogo efetivo com as diferenças étnico-raciais. Mas para que haja mudanças estruturais, ainda

que a longo prazo, a lei precisa ser cumprida permanentemente e não apenas na semana da Consciência Negra, como ocorre em muitas instituições, muitas vezes sem conhecimento crítico acerca da história e da cultura negra.

A sistematização da lei exige de professores e gestores, a utilização de referenciais teórico-metodológicos comprometidos com o reconhecimento e compreensão das africanidades como, por exemplo, os recursos urbanos, pelo qual ao percorrer determinado lugar, os professores levam os alunos a perceberem a influência africana no espaço geográfico.

Durante a realização dos percursos urbanos são demonstradas as escritas geográficas deixadas pela população negra. Para tanto, é realizada uma observação sistemática, primeiramente da aparência dos objetos geográficos “[...] para posteriormente analisar seus aspectos sociais constitutivos [...]” a fim de conhecer e reconhecer as trajetórias e artefatos da cultura negra presentes na arquitetura, no conhecimento dos mais velhos, nos ritos, cantos e danças entre outras evidências de origem africana que estão inscritas na história e cultura dos lugares (SILVA; CUNHA JUNIOR, 2022, p. 6).

Ao trabalhar com o referido referencial teórico-metodológico, os professores concorrem para que a escola se torne um lugar que promova ensino de qualidade, formando cidadãos conscientes quanto à participação da população negra na construção econômica e sociocultural do Brasil. Além de tornar o processo ensino-aprendizagem mais eficiente, pois parte da realidade do aluno, de elementos significativos de seu cotidiano. É necessário ressaltar que essa possibilidade decorrerá do acesso e compreensão de autorias negras que trabalham sob uma perspectiva crítica da história sociológica brasileira, verdadeiramente não eurocêntrica.

Dito isso, trouxemos uma proposta metodológica de desenvolvimento dos percursos urbanos. Para tanto, espacializamos nosso enfoque e refletimos sobre o distrito de Ourânia, localizado no município de Natividade-RJ, que no período de 1850 a 1880, teve grande presença de africanos e afrodescendentes escravizados, cuja mão de obra especializada e conhecimentos técnicos construtivos foram a base para o urbanismo local e regional (SOUZA; SILVA, 2022).

Um das várias técnicas construtivas africanas existentes nas construções do distrito de Ourânia é a taipa, sobretudo a taipa de mão. Embora convivam com esse conhecimento tecnológico cotidianamente, a maioria dos alunos não o reconhece como africanidades, muito menos como um conhecimento relevante. Nesse contexto, a finalidade norteadora dos percursos urbanos seria compreender a técnica da taipa como parte das africanidades locais.

A África domina diversas técnicas de taipa, ou seja, que utiliza a terra como matéria prima principal (WEIMER, 2014). No Brasil, duas técnicas merecem destaque – a taipa de pilão e a taipa de mão – ambas foram trazidas durante o escravismo criminoso e constituem parte significativa do urbanismo, tanto na cidade como no campo (CUNHA JUNIOR, 2010). De acordo com o referido autor:



A taipa de pilão, utilizada para alicerces e para paredes, se produz da massa de terra crua socada como no pilão. A massa de terra crua se acrescentam esterco animal, fibras vegetais, óleos e sangue de animais. Estes são emparelhados em formas de madeiras de onde vem o nome de taipa. A taipa de mão é uma versão menos elaborada e menos trabalhosa da taipa de pilão. Esta também recebe o nome de "pau a pique". Sobre a trama de galhos de árvores amarrados com arame, cipó ou fibra vegetal, é aplicada massa igual à da taipa de pilão, mas com a mão tendo uma menor compactação. (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 29).

O distrito de Ourânia possui casas de taipas de mão habitadas por alunos que estudam na escola pública local, sem, no entanto, compreendê-las como construções que requerem uma técnica, um pensamento racional e sistemático e mais ainda que esse pensamento é uma continuidade histórica e cultural da África, uma historicidade cíclica e não linear. Nesse contexto, faz-se necessário um trabalho docente amparado no reconhecimento da cultura negra local através da técnica da taipa, considerando os vários campos disciplinares, e atuando para o cumprimento da Lei 10.639/03.

Para a elaboração de nossa proposta metodológica – dos percursos urbanos – nos respaldamos nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é uma das diretrizes utilizadas nas instituições escolares do município de Natividade-RJ. Para tanto, realizamos um exame crítico, sob a ótica do referencial teórico-metodológico escolhido, identificamos potencialidades e aproveitamos as "brechas" como possibilidades de combate ao eurocentrismo por meio de habilidades e competências a serem desenvolvidas, fundamentadas no próprio documento.

Propomos um percurso urbano transdisciplinar, visto que é necessário que os professores de todas as disciplinas escolares efetivem a Lei 10.639/03. Tratamos coletivamente de quatro disciplinas: Geografia, História, Língua Portuguesa e Artes, tendo como foco os anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente o 9º ano. A escolha desse nível de ensino foi por este fazer parte da atuação docente de uma das autoras deste texto, mas ressaltamos que os percursos urbanos podem ser trabalhados em qualquer nível de ensino.

Para fundamentar teoricamente nossos percursos sugerimos três referências gerais, a saber, os artigos *Percursos urbanos em Natividade-RJ: perspectiva para o reconhecimento do patrimônio cultural negro* (SOUZA; SILVA, 2022), *Percursos urbanos como forma de pesquisar o patrimônio afrocratense* (SILVA; CUNHA JUNIOR, 2019) e o livro *Tecnologia africana na formação brasileira* (CUNHA JUNIOR, 2010).

Na primeira referência, as autoras problematizam a historiografia oficial do município de Natividade-RJ, que por seu caráter eurocêntrico, nega ou invisibiliza a presença de africanos e afrodescendentes. Por meio do reconhecimento do patrimônio cultural negro, especialmente a arquitetura rural, aponta-se para a construção de novas narrativas em que a população negra figure como protagonista social (SOUZA; SILVA, 2022).

Na segunda referência, os autores, mesmo refletindo sobre um lugar específico, nos dão a base teórico-metodológica para olhar criticamente os nossos espaços vividos e reconhecer suas africanidades, em especial no campo da arquitetura e urbanismo, e mais ainda nos levam a pensar sobre o reconhecimento das africanidades como parte de uma educação antirracista (SILVA; CUNHA JUNIOR, 2019).

Já no terceiro referencial, o autor nos fornece um panorama sobre a influência de africanos e afrodescendentes para a história sociológica brasileira a partir dos ciclos econômicos em maior ou menor escala, inclusive abordando as técnicas construtivas, nos permitindo entender que o escravizado era muito mais que uma força braçal (CUNHA JUNIOR, 2010).

Com base no objetivo dos percursos urbanos, para a disciplina de Geografia, optamos pela seguinte habilidade proposta pela BNCC:

(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares (BNCC, 2008, p. 393).

Dentre os fatos históricos que podem ser apresentados a partir da habilidade citada, considerando os vários contextos sociais, temos o escravismo criminoso. Ao ampliar essa habilidade, cabe ao professor de Geografia dialogar sobre os reais motivos que levaram os europeus a executarem o seu projeto criminoso, incluindo a sua limitação tecnológica. A ideia é superar a ideologia racista do escravizado como uma simples força braçal. Nesse processo, cabe também problematizar as concepções errôneas de que os africanos se mostraram passivos quanto à escravização, colocando em pauta movimentos de resistência tanto em África como no Brasil.

É importante ressaltar que a Geografia é a ciência da consciência espacial, e que por meio dela, estudamos o passado no presente através dos objetos geográficos, como a arquitetura. Nesse processo é que o professor pode adentrar ao objetivo comum dos percursos, dialogando sobre as casas de taipas existentes no distrito como objetos geográficos constituídos por uma técnica africana, que nos fala sobre a especialidade da mão de obra africana e de seus descendentes. Desse modo, tanto os alunos que moram em casas feitas em taipa quanto os alunos que estão recebendo a informação sobre essa técnica poderão compreender o conhecimento materializado como válido e mais do que isso, necessário para a história sociológica do município.

No caso da disciplina de História, a habilidade norteadora definida foi: "(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil" (BNCC, p. 429). Essa habilidade dialoga com a anterior, por possibilitar a continuidade do estudo das contribuições dos africanos e de seus descendentes para a formação social brasileira, do ponto de vista econômico, político, social e também cultural, desde que o professor de História, ao falar sobre os ciclos econômicos presentes na

história do Brasil, o faça com foco no trabalho desempenhado pela população negra e nos conhecimentos técnicos materializados.

Nesse processo é necessário evidenciar que a economia, a política, a cultura, a espiritualidade e as perspectivas filosóficas são elementos intrínsecos na constituição das sociabilidades africanas, inclusive das construções arquitetônicas. Portanto, as casas de taipas, podem ser compreendidas como fruto de uma complexidade sistêmica, arraigadas a valores civilizatórios que continuam a enraizar-se pelos territórios brasileiros como africanidades.

No que tange a disciplina Língua portuguesa, associamos aos objetivos do percurso, a habilidade:

(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática (BNCC, p. 181).

Os percursos urbanos propiciam a valorização da oralidade como valor civilizatório, à medida que incentiva conversas com os moradores dos territórios pesquisados, especialmente os mais antigos, no intuito de rememorar fatos relevantes sobre sua história que não se dissociam do seu espaço vivido e que são essenciais para a “construção de narrativas sobre a história do lugar, seus lugares da memória, seus símbolos e cotidianidade” (SILVA, 2022, p. 13). Nesse sentido, se configura como importante instrumento de sistematicidade das habilidades, a realização de uma reportagem midiática. Aqui a proposta é conversar com os moradores do distrito que moram ou que já moraram em casas de taipas, sobretudo, aqueles que têm conhecimento sobre a construção dessas casas, visto que a oralidade tem grande valor civilizatório africano.

Hampaté Bâ (2010, p. 169), apresenta a tradição oral como a principal referência da cultura africana. Ela é a “grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos [...] é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação”.

A oralidade tem a capacidade de nos aproximar do continente africano, pois os aprendizados adquiridos do outro lado do oceano foram reproduzidos no Brasil e continuam sendo passados de geração a geração. Assim, por meio de entrevistas realizadas durante o percurso, os alunos podem conhecer, e reconstruir a história do lugar, além de entenderem melhor o mundo a seu redor,

suas semelhanças, diferenças e porquês e, ao editarem o áudio ou vídeo para compartilharem e publicarem, estarão garantindo que relevantes informações atinjam um público maior para manter viva a história da população negra local.

No que diz respeito ao ensino de Artes, nos baseamos na habilidade:

(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

A finalidade é compreender a técnica da taipa como patrimônio cultural de matriz africana. No Brasil as técnicas de taipa foram reelaboradas e ganharam novos sentidos sociais sem perder a conexão com as filosofias de vida africanas. As especialidades do trabalho africano expresso nas escritas dos lugares são reconhecidas na estrutura do pensamento eurocêntrico como ações sociais de menor importância e/ou inserida numa lógica homogênea de cultura popular. O eurocentrismo invisibiliza as diferenças culturais e os processos tecnológicos da matriz africana às quais formam o patrimônio cultural negro na constituição material e imaterial das cidades brasileiras (SILVA; CUNHA JUNIOR, 2019).

Após a realização dos percursos, os professores deverão conversar com os estudantes, incentivando-os a falarem sobre suas experiências, aprendizados, dúvidas, pontos positivos e negativos dos percursos. Sugerimos ainda um trabalho coletivo com os estudantes, como a elaboração de uma maquete, organização de uma exposição fotográfica, criação de um curta-metragem e realização de pintura dos patrimônios culturais negros do distrito, especialmente as casas de taipa. O que tornaria essas atividades ainda mais interessantes seria a participação de alguém da comunidade, que conhecesse a técnica e tivesse disponibilidade para ensinar, bem como de lembrar como a técnica foi aprendida.

Uma síntese da nossa proposta metodológica pode ser observada no quadro abaixo:

Quadro 1: Síntese metodológica dos percursos urbanos.

| Objetivo principal dos percursos urbanos Compreender a técnica da taipa como parte das africanidades locais | | |
|---|--|--|
| Referências Gerais Artigo "Percursos urbanos em Natividade-RJ: Perspectiva para o reconhecimento do patrimônio cultural negro" (SOUZA; SILVA, 2022); Artigo Percursos urbanos como forma de pesquisar o patrimônio afrocratense (SILVA; CUNHA JUNIOR, 2019); Livro "Tecnologia africana na formação brasileira" (CUNHA JUNIOR, 2010). | | |
| Disciplinas | Habilidades | Atividade coletiva |
| Geografia | (EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares. | Construção de uma maquete de determinada rua do distrito com foco na edificação de uma casa de taipa. |
| História | (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. | Organização de uma exposição fotográfica evidenciando a participação da população negra para a formação econômica, política e social do Brasil. |
| Língua Portuguesa | (EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., para obtenção de dados e informações sobre os fatos cobertos acerca do tema ou questão discutida ou ainda temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. | Criação de um curta-metragem a partir de entrevistas realizadas com os moradores mais antigos. |
| Artes | (EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. | Realizar uma pintura dos patrimônios culturais negros do distrito, especialmente as casas de taipa. Para tanto seria interessante utilizar uma parede da própria escola ou um muro de algum morador do distrito. |

Fonte: Elaborada pelos autores.



Compreendemos que a realização dos percursos urbanos propiciará o conhecimento da cultura negra local, da história de pessoas negras que lutaram pelo seu povo, da história de afrodescendentes guardiões dos conhecimentos de matriz africana, bem como da participação da população negra para as transformações econômicas, políticas, culturais e sociais da localidade. Esses resultados são efetivos no que tange a sistematicidade da Lei 10.639/03, em razão do enfrentamento ao eurocentrismo, o qual fomenta ideologias racistas acerca da população negra no passado e no presente.

4. Considerações finais

Por buscar o reconhecimento e a compreensão das africanidades brasileiras, o que exige uma análise histórica da sociedade conectada às sociabilidades africanas, os percursos urbanos se inserem na lógica pan-africanista de compreensão da realidade. Nesse processo, consideramos sua relevância para a efetivação da Lei 10.639/03, que introduz na educação brasileira a obrigatoriedade do conhecimento acerca dos africanos e do legado africano na sociedade brasileira.

Nesse contexto, realizamos uma proposta metodológica dos percursos urbanos, especificamente para o distrito de Ourânia, localizado no município de Natividade/ RJ. Ourânia possui um acervo tecnológico de matriz africana, em parte representado pela existência de casas de taipa. Entretanto, tal técnica não é reconhecida pelos estudantes enquanto africanidades e menos ainda como um conhecimento válido, o que torna necessário a existência de um trabalho pedagógico favorável à transformação da respectiva realidade, incluindo nesse arcabouço teórico o trato com as diferenças étnico-raciais.

Acreditamos ter demonstrado a potencialidade dos percursos urbanos como perspectiva teórico-metodológica de rompimento com padrões normativos racistas, incluindo nos resultados da pesquisa a visibilização da memória afrodescendente e as inscrições africanas no espaço geográfico que se apresentam no presente.

Reafirmamos que o Pan-Africanismo é uma dentre as diversas correntes de pensamento que pode introduzir a autonomia necessária para um rompimento com os paradigmas científicos europeus e a obtenção de enfoques enraizados nos conhecimentos produzidos por africanos e afrodescendentes. Entendemos que a dominação política, econômica, cultural, social, científica e psicológica produzida pelo eurocentrismo permanece como uma barreira fortíssima para o desenvolvimento da educação brasileira no que tange a produção de abordagens filosóficas, conceituais e práticas necessárias para entendimento das diversas realidades e para transformação das nossas relações sociais.

Os métodos e trabalhos relatados nesse artigo, tendo como base o pan-africanismo, são indicadores da potencialidade das africanidades e dos percursos urbanos na produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Virgínia Leone. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. Introdução e edição de Marcos Chor Maior. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso: em 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em debate**, Fortaleza, v.2, n. 42, p. 1-11, 2001.

CUNHA JUNIOR, Henrique. História dos Afrodescendentes: Disciplina do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico** (Online), v. 21, p. 10, 2022.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Resolvendo o problema de como tratar o dia 13 de maio nas escolas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 226, ano XX, jan./fev. 2021.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

CUNHA JUNIOR, HENRIQUE. Texto de trabalho na disciplina de Etnia e gênero e educação na perspectiva dos Afrodescendentes, **Mimeo**, 2006.

DIOP, Cheikh Anta. **A unidade Cultural da África Negra**: Esferas do Patriarcado e do Matriarcado na Antiguidade Clássica. Luanda: Edições Mulemba, 2014.

GAMA, Luiz. **Liberdade 1880–1882**. São Paulo: Hedra, 2021.

GOMES, Fábio Florenço. **Pan-africanismo, historiografia e educação**: experiências em Cabo Verde e no Brasil. 2014. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

HONGO, Joseph. **The Asian-African Conference (Bandung) and Pan-africanism**: the challenge of reconciling continental solidarity with national sovereignty. *Australian Journal of International Affairs*, 2016.



MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**. Possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NUNES, Cicera. **Os congos de milagres e africanidades na educação do Cariri cearense**. 2010. 148f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

NUNES, Cicera; CUNHA JUNIOR, Henrique. Os congos de Milagres: a escola e o ensino da cultura de base africana no Cariri cearense. *In: Artefatos da cultura negra no Ceará*. CUNHA JUNIOR *et al* (Orgs.). Fortaleza: Edições UFC, 2011.p. 41-55.

QUERINO, Manuel. **O colono preto como fator da civilização Brasileira**. Disponível em:
<<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20815/13416>>.
Acesso em: 12 dez. 2022.

RAMOS, Alberto Guerreiro, 1982. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

REIS, Raissa Brescia dos. **África imaginada: história intelectual, pan-africanismo, nação e unidade africana na Présence Africaine (1947-1966)**. 523 f. 2018. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte (MG), 2018.

SANTOS, Ana Paula dos. **Educação escolar quilombola no Cariri Cearense: africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo**. 2018. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2018.

SANTOS, José Antônio dos. **Prisioneiros da história: trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional**. 2011. 281 f. Tese (Doutorado em História)– Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SILVA, Meryelle Macedo da. **O ensino de geografia e a efetivação da Lei. 10.639/03 nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2022. 44f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Departamento de Educação, Universidade Regional do Cariri-URCA. Crato, 2022.

SILVA, Meryelle Macedo da. **Patrimônio Arquitetônico Afrocratense: implicações educativas.** 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Cariri-URCA. Crato, 2019.

SILVA, Meryelle Macedo da ; CUNHA JUNIOR, Henrique. Alto da Penha: percursos urbanos e africanização dos currículos. *In:* REIS, Thiago S.; FERREIRA, Maria (orgs.). **Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania.** Porto: Editora Cravo, 2022, pp.262-273.

SILVA, Meryelle Macedo da; CUNHA JUNIOR, Henrique. Percursos urbanos como forma de pesquisar o patrimônio afrocratense. **GeoTextos**, vol. 15, n. 2, dez., p. 199-215, 2019.

SILVA; Meryelle Macedo da.; CUNHA JUNIOR, Henrique. O espaço urbano do Crato-Ce: a visibilidade de um patrimônio afroarquitetônico. *In:* **Afro patrimônio cultural.** SANTOS, Marlene Pereira dos; CUNHA JUNIOR, Henrique (Orgs.) Fortaleza, CE: Editora Via Dourada, 2019. p. 130-167.

SOUZA, Márcia Aparecida de; SILVA, Meryelle Macedo da. Percursos urbanos em Natividade - RJ: perspectiva para o reconhecimento do patrimônio cultural negro. *In:* REIS, Thiago S.; FERREIRA, Maria (Orgs.). **Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania.** Porto: Editora Cravo, 2022, pp.749-758.

WEIMER, Gunter. **Inter-relações afro-brasileiras na arquitetura.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

Recebido em: 21 de dezembro de 2022.
Aceito em: 10 de setembro de 2023.
Publicado em: 16 de novembro de 2023.