

**III Congresso Internacional e V Nacional Nacional Africanidades e Brasilidades em Educação 23, 24 e 25 de novembro de 2020
Universidade Federal do Espírito Santo. GT Africanidades e Brasilidades em Educação e Relações Étnico-Raciais.**

A EXPERIÊNCIA DE TRABALHO DE CAMPO NA BAIXADA FLUMINENSE: DISPUTAS EPISTÊMICAS NA GEOGRAFIA

Vinícius de Luna Chagas Costa¹
Diomario da Silva Junior²

Resumo

O presente artigo discute as contribuições do trabalho de campo como metodologia de ensino da Geografia a partir dos preceitos da Lei 10.639/03, ao oportunizar visões plurais na leitura do espaço por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A atividade foi realizada em março de 2020, fruto da campanha 21 dias de ativismo contra o racismo, que engloba uma série de eventos organizados de forma coletiva pelo movimento negro e propõe reflexões sobre o enfrentamento do racismo em diversos âmbitos sociais. Da necessidade de analisar as toponímias e as marcas históricas de territórios apagados pelo branqueamento, surge a iniciativa descolonizadora de pesquisar um roteiro geográfico que pudesse de fato contribuir para a construção de novos referenciais posicionais dos estudantes em contraposição as narrativas e epistemes eurocentradas. O trabalho de campo foi realizado na região do Recôncavo da Guanabara, especificamente nas antigas freguesias de Nossa Senhora da

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor dos anos iniciais da rede pública na cidade de Mesquita-RJ. Professor de Geografia da rede particular de ensino da cidade do Rio de Janeiro. E-mail: viniciusgeografo@gmail.com

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Geografia da rede pública na cidade do Rio de Janeiro. E-mail: doma.kli@hotmail.com

Piedade do Iguaçu e de Santo Antônio de Jacutinga. A partir dessa prática concreta buscamos sistematizar o conhecimento histórico e geográfico envolvido e, mais precisamente, apresentar breves reflexões sobre as questões que giram em torno da escolarização de jovens e adultos trabalhadores. A relevância da pesquisa se ancora no fato de acreditarmos que prática de campo deva ser uma ferramenta teórico-prática capaz de ocorrer em qualquer nível educacional, inclusive na EJA. Os relatos de experiência apresentados registra o conjunto das atividades realizadas pela equipe pedagógica no referido campo. Por meio do exercício de análise da prática de campo proposta aos estudantes pertencentes ao nono período da Escola Municipal Rotariano Arthur Silva em Mesquita, no estado do Rio de Janeiro e da visão de diferentes autores que debatem a questão racial na educação, buscamos distinguir pontos básicos necessários ao reconhecimento do ensino de Geografia como elemento constitutivo de narrativas que reconheçam as lutas históricas dos negros na Baixada Fluminense.

Palavras-chave: Racismo; Colonialidade; Geografia.

Introdução

A pretensão é tecer algumas considerações sobre o ensino de geografia na educação de jovens e adultos, sobre o trabalho de campo (do ponto de vista conceitual e teórico metodológico) e sobre saberes de fundo geográfico que ganhem sentidos e relações com as experiências e vivências dos estudantes jovens, adultos e idosos. O dínamo para este início de trabalho vem de múltiplas contribuições: Rafael Sanzio dos Anjos (2010), e seu reconhecimento cartográfico sobre os territórios negros; Renato Emerson dos Santos (2009), e sua visão sobre o papel fundamental da geografia enquanto disciplina formadora de subjetividades, identidade dos grupos sociais, referenciais e raciocínios de abstração espacial, envolvendo uma complexidade de relações permeadas pelas relações raciais, como definidora material e simbólica; e de Antônio Carlos Malachias (2006), e seus esforços para demonstrar que existe uma hierarquia racial nos arranjos espaciais e que a forma como negros e brancos aprendem é desigual.

Nosso foco aqui será: Como a experiência de campo, uma prática pouco utilizada na educação de jovens e adultos por conta de sua oferta majoritariamente noturna e, portanto, impeditiva para os estudantes trabalhadores, pode se tornar um instrumento que contribua para uma formação antirracista? A questão central nos parece esta: como este tipo de prática dialoga com expectativas de seus professores e alunos e que conhecimentos geográficos são mobilizados neste contexto?

Iniciamos por questionar o próprio roteiro geográfico, desconhecido por uma grande parcela dos quase trinta estudantes de nono período da Escola Municipal Rotariano Arthur Silva, moradores de Mesquita, como também docentes, limitados cotidianamente pelo espaço e tempo escolar reduzidos na EJA.

Geografia e a questão racial

Começamos por problematizar a geografia aprendida e ensinada na Educação de Jovens e Adultos. Do ponto curricular em âmbito nacional, as orientações curriculares³ datam do ano de 2002, ou seja, um período anterior à lei 10.639, implementada somente um ano depois. Ao considerar a dinâmica do município de Mesquita, a partir do currículo escolar oficial, isto é, aquilo que seus estudantes precisam aprender, o momento de falar sobre África, seus aspectos culturais e contribuições é reduzido ao oitavo ano⁴.

Ponderamos que a prática do campo escolar, objeto central deste trabalho como forma de interpretação e leitura, não figura como uma estratégia de aprendizagem a ser considerada. Temas relacionados à história e à cultura afro-brasileira, atribuídas à lei 10.639/2003 são meros objetos, aparecendo de forma simplista e encharcada pela visão universal, referência demonstrada por Boaventura Souza Santos (2002, p.37) como “ tradicional, o pré-moderno, o simples, o obsoleto, o subdesenvolvido” – como podemos observar nos objetivos descritos no currículo:

³ Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos, voltada para o segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) elaborada pelo Ministério da Educação. Nas páginas do documento oficial, não há nenhuma consideração sobre as questões étnico-raciais, bem como propostas que possam abordar o ensino de história da África no campo da Geografia.

⁴ A estrutura curricular dos anos finais da EJA é organizada em períodos e foi publicada em 2015. O nono período corresponde à oitava série.

- a) Localizar o continente africano;
- b) Identificar os países;
- c) Compreender o continente africano como um território diverso cultural e social;
- d) Papel da colonização;
- e) Domínio cultural dos países europeus;
- f) Desigualdades regionais;
- g) Raízes da segregação racial;
- h) Caracterizar aspectos naturais;
- i) Discutir e refletir sobre as principais causas da fome na África.

Devido a currículos como este, completamente referenciados numa concepção baseada no que Aníbal Quijano (2007, p.43) chama de “identidades geoculturais”, onde se funda o eurocentramento do poder mundial, é que as abordagens espaciais sobre o negro estão assentadas. Esta visão hierarquizada de mundo coloca o europeu em uma condição superior, responsável não só pela colonização africana, aspecto reforçado pelos objetivos acima destacados, como também por uma abordagem culturalista, estereotipada e completamente deslocada de qualquer contribuição econômica, política ou mesmo social africana ou diaspórica.

Desta forma, povos, culturas e territórios tornam-se meros objetos, remanescentes de uma África que, até os dias de hoje, é dependente da relação colonial, fruto dessa história de caráter universalizante. Abordar o que diz a lei no contexto da EJA reafirma a necessidade de considerarmos o direito à diferença, numa modalidade de ensino que também enfrenta a dificuldade do reconhecimento de direitos pela sociedade e é constituída majoritariamente por homens e mulheres negras⁵ que já frequentaram a escola mas não concluíram o ensino fundamental, justamente pela desigualdade social expressa em sua trajetória escolar e de vida.

O cenário descrito se opõe ao texto da lei, que é contundente quanto aos objetivos de valorização social da cultura e história negra:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos

⁵ Dados apresentados pelo INEP através dos cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais em 2018 com base na PNAD/IBGE, considerando idades entre 15 a 50 anos.

povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2003).

Mais do que um instrumento legal, para que esses direitos sejam efetivados, é preciso pensar em dinâmicas mais abrangentes que modifiquem a forma como se ensina sobre a Europa e América e seus reflexos políticos, econômicos e culturais, além da inserção de conteúdos que apresentem a África, fruto da história universal centrada na Europa e tida como a única história. Resta enfatizar a importância das lutas pela resistência e identidade como centralidade neste diálogo com a geografia, de atores sociais negros e negras presentes no território, como possibilidades de discutir sobre a trajetória das relações raciais no Brasil.

Trata-se, portanto, de uma busca por reposicionar o olhar dos estudantes da EJA, o que, no campo da geografia, exige um trabalho docente diferente - agora como agente implementador da lei - que não reproduza visões de mundo que reforcem as desigualdades raciais, mas reconduza o olhar de professores e alunos nos diversos âmbitos sociais, históricos e conseqüentemente educacionais, rompendo com o imaginário social presente que naturaliza essa desigualdade, referendado pelas obras de Gilberto Freyre.

A prática de campo na EJA

Entendemos a prática de campo como um instrumento didático que possibilita aos estudantes compreenderem a interação entre os vários fenômenos em suas diversas escalas de manifestações, a partir do sentido mais amplo do lugar e região com que os mesmos se expressam (FERRAZ, 2002). Nesse sentido, esta é uma geografia que passa a considerar fatores como a identidade, cultura e pertencimento na educação de jovens e adultos, contribuindo sobremaneira para uma leitura melhor da realidade ao romper a distância entre a escola e a realidade do educando.

Por este caminho, reconhece-se o quanto é necessária à concepção da EJA, composta por estudantes da classe trabalhadora em diversas situações de desigualdade, como expressa a socióloga Maria Amélia Giovanetti (2005, p.244), para quem o legado de educação popular influi no processo de formação humana e contribui sobremaneira para uma mudança social.

A experiência de campo de geografia apresenta singularidades concernentes à geografia científica e, no campo da educação de jovens e adultos, pode contribuir com o exercício da observação, sentido e reflexão sobre a paisagem, onde, na maioria das vezes, o ambiente em sala de aula não permite o contato direto com os temas abordados.

Essa valorização das práticas de campo aparece não apenas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia da EJA, porém o documento aponta uma autonomia do professor ao definir seus objetos de ensino e pesquisa:

(...) É preciso que o professor tenha clareza de como ensinar e para que ensinar Geografia, tendo competência para agir com eficácia pedagógica, facilitando o processo de ensino aprendizagem de cada aluno, respeitando as diferenças sociais, culturais e políticas. A competência do professor se completa com conhecimentos produzidos na área da psicologia do ensino e aprendizagem; de história da educação; de história do pensamento geográfico e suas contradições; de linguagens e métodos a serem utilizados em sala de aula. (BRASIL, 2000, p.2)

Por isso, postulamos que o trabalho de campo deva se fazer presente na EJA como protagonista de potencialidade formativa em relação à leitura de fenômenos geográficos sob o recorte racial, ao evidenciar a memória e luta da população negra brasileira, pautada historicamente pelo movimento negro.

A prática de campo, mesmo ainda incipiente em abordagens que contemplem estudos afro-brasileiros, merece atenção, pois promove para os docentes a oportunidade de reaprender e modificar os conhecimentos aplicados em sala de aula, desenvolvendo a complexidade do espaço geográfico ao superar preconceitos e lugares comuns, como salienta Santos (2007, p.17):

Esta compreensão deve, portanto, ser norteadora (ou suleadora!) da contribuição da geografia trabalhada dentro de sala de aula: as noções que aprendemos/ensinamos sobre geografia servem para saber interpretar esse mundo, conhecer a sua posição no mundo e agir neste

mundo. Isto implica conceber o espaço geográfico como sendo estrutura - e, a partir disso, estudar sua organização, seus elementos, seus objetos etc. -, mas também como experiência: as posições que os indivíduos e grupos sociais ocupam, bem como as relações que eles vivenciam. (...)

A sensibilidade metodológica aguçada por Santos estimula a percepção da amplitude de temas relacionados à história da África e na história e cultura afro-brasileira, pois traz o desafio da descolonização do ensino, onde não há uma referência documentada pelo Estado que indique esse percurso. Os conhecimentos válidos nos currículos atuais são insuficientes para uma abordagem consistente que atribua uma maior importância para refletirmos sobre a construção da sociedade brasileira sob o contexto africano.

Relatos de uma experiência de campo

Dentro das atividades programadas na agenda dos 21 dias de ativismo contra o racismo, estava prevista uma atividade de campo com os estudantes do nono período. O roteiro apresentado registra o percurso e conjunto de atividades realizadas pela equipe de professores durante a ação. A partir das aulas teóricas realizadas por professores de geografia e história na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva, os estudantes foram convidados a participar da atividade em horário diurno, ou seja, fora da rotina das aulas regulares, que são noturnas.

Houve um cuidado entre os professores de desenvolverem questões sobre a ocupação do território num momento anterior à visita, evitando o risco de os estudantes considerarem o campo como um passeio, ou interpretarem a atividade como não sendo um saber importante, e, portanto, inferiorizando-a hierarquicamente em relação aos demais conhecimentos da disciplina.

Em relação ao desenvolvimento da atividade, Steinberg (1946, p.17) aponta que o trabalho de campo, para ser significativo, precisa ser dividido em três etapas que são (1) o planejamento, (2) a realização e (3) a elaboração de resultados. Os professores buscaram organizar um roteiro para que os estudantes pudessem compreender essa dinâmica, que não se esgotaria no dia da experiência de campo.

A primeira fase contemplou a definição do local, considerando as variáveis de tempo e acessibilidade, visita prévia ao campo, elaboração do roteiro e orientação aos estudantes quanto ao vestuário e normas de segurança.

O roteiro contou com três paradas. A primeira delas, ainda em Mesquita, apresentou a antiga capela de Nossa Senhora da Conceição do Engenho de Cachoeira, uma das filiais da Igreja matriz da Prata - dedicada a Santo Antonio de Jacutinga. A importância do local, que hoje abriga um escritório de advogados na Rua Arthur de Oliveira Vechhi, altura do número 260, é a de que fazia parte do Engenho da Cachoeira, datado em 1767, e graças à estrada de ferro Dom Pedro II em 1858 as terras da fazenda são atravessadas. A estação ferroviária inclusive recebe o nome do proprietário que hoje dá nome à cidade, Jerônimo de Mesquita. O objetivo desta parada foi perceber a modificação temporal da paisagem, explícita pela urbanização, resultando na desfiguração territorial.

O segundo ponto de parada ocorre já no município de Nova Iguaçu. A fazenda São Bernardino está localizada na Estrada São Bernardino, s/nº, em Tinguá, Nova Iguaçu. Tombada pelo IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, foi um importante centro comercial marcando o período colonial como destacam Ribeiro e Teixeira (2018, p.3):

Com o passar do tempo, principalmente em torno do Rio Iguaçu, a região foi se modificando, a população aumentando e surgindo freguesias, destacando-se a de Nossa Senhora da Piedade de Iguaçu, cuja criação data de 1719. A proximidade com cursos fluviais tornava possível a fertilização das terras e o transporte de mercadorias para a cidade do Rio de Janeiro, tornando Nossa Senhora da Piedade de Iguaçu muito próspera e adquirindo sua autonomia no ano de 1833, passando a se chamar Vila de Iguaçu. A prosperidade da Vila de Iguaçu foi reafirmada quando em 1875, de estilo neoclássico e originalmente de posse do português Bernardino José de Souza e Melo, foi concluída a construção da Fazenda São Bernardino, constituída por Casa Grande, Senzala e Engenhos (Casa de Farinha, Alambique, Engenho de açúcar), grande exportadora de café, açúcar, farinha de mandioca e carvão.

O território está situado próximo à serra do Tinguá e faz fronteira com a nascente do Rio Iguaçu. Foi sendo ocupado por sesmeiros que durante o período colonial se dedicaram à extração de madeira, à produção açucareira, de aguardente e de farinha. Sobre essa atividade econômica ressaltam Bezerra, Souza e Nascimento (2013, p.390):

Quando a economia cafeeira se expandiu serra acima, no Médio Paraíba, o escoamento da produção cafeeira e as trocas comerciais se intensificaram pelos caminhos ora existentes e pelos abertos em 1817 (Estrada da Polícia) e Estrada do Comércio (1822). O aquecimento das atividades comerciais provocou uma valorização fundiária e a construção de edificações para armazenar mercadorias, para alojar os comerciantes e viajantes, para fabricar produtos artesanais e para prestar serviços às tropas. Casas comerciais como as de secos e molhados, de ferreiros, de alfaiataria, padarias, tecelagens, tabernas e boticário (farmácia de manipulação) foram contribuindo para o aparecimento de famílias de proprietários de terras com atuação nas atividades comerciais. Por sua vez, o contrário também aconteceu, comerciantes com alguma acumulação de capital investiram em empréstimos a juros e na aquisição de terras. Quando em 1850, a Lei de Terras foi aprovada, as propriedades rurais tornaram-se mercadorias valiosas de compra e venda.

As ruínas da fazenda representam a participação negra no cotidiano da região, bem como os locais de vivência e religiosidade das famílias escravizadas. O sítio arqueológico é de difícil acesso devido à destruição causada por um incêndio no ano de 1980 e sofre com as intempéries. O acesso ao conjunto arquitetônico é feito por meio de uma trilha de terra que levam até a parte superior da fazenda.

Foto 1: ruínas da casa grande São Bernardino



Fonte: dos próprios autores, 2020.

O terceiro ponto de parada foi o Cemitério dos Escravos, pertencente à antiga Freguesia da Piedade do Iguaçu, localizado no bairro de Tinguá. O local representa importante sítio histórico, aberto à visitação. É possível observar que o cemitério se mantém até hoje em bom estado de conservação. No Brasil colonial, era utilizado para enterrar os escravos, além de indigentes e protestantes, muitas vezes em valas comuns, ao passo que ricos não eram enterrados ali, mas sepultados sob o piso das igrejas.

Localizado no alto de uma colina, em um cenário que inclui, ao longo, as ruínas da antiga Vila de Nossa Senhora da Piedade do Iguaçu, composta pela torre sineira da igreja de Nossa Senhora da Piedade, pelo cemitério dos senhores de engenho Nossa Senhora da Piedade e pelo porto de Iguaçu. Embora fique nas proximidades do pouco que sobrou do conjunto arquitetônico da fazenda São Bernardino, o cemitério dos escravos é ainda mais antigo, pois já existia antes da construção da fazenda, em 1875.

Foto 2: Cemitério dos escravos



Fonte: dos próprios autores, 2020.

Assim, o trabalho de campo realizado de forma pontual na EJA, um recurso didático orientado pela observação e contato direto com os territórios que se

pretendia investigar, se mostrou eficaz no ensino de geografia, onde o professor desempenhou muitas vezes o papel de aguçar a curiosidade dos estudantes, de maneira a manter a atenção durante todo o percurso. Essa conceituação se mantém na verificação da aprendizagem, não aferida apenas através de instrumentos formais como as provas bimestrais. Os professores buscaram lançar mão de atividades que não terminassem em si, e, para isso, diferentes linguagens foram propostas, como as rodas de conversa e uma novidade para o grupo: o relatório de campo.

É importante que, ao propor o trabalho de campo, o professor analise e reflita sobre tal formato, procurando considerar o seu cotidiano e a melhor opção, considerando fatores comuns no cotidiano escolar, como a dificuldade em se obter o transporte, o horário da atividade, visto que é comum estudantes da EJA e o próprio professor trabalharem durante o dia, além das muitas turmas atendidas pelos professores, o que exigirá em algum momento definir quem será contemplado. Por isso, o trabalho de campo exige muito planejamento, e um tempo que o docente muitas vezes não possui pelas condições de trabalho, sendo fundamentais nessa proposta, para exercê-la com qualidade.

Considerações finais

Em síntese, nosso estudo revelou que, apesar da ampliação das políticas relacionadas ao currículo ao considerar a inclusão das temáticas das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas indicarem a redução das manifestações explícitas do racismo, a tarefa do professor comprometido em desnaturalizar estereótipos na educação de jovens e adultos depende fundamentalmente da forma como se qualifica através de visões consistentes na luta contra o racismo, a fim de desconstruir narrativas presentes no currículo.

Acreditamos que o conceito de cidadania só se constrói através dos espaços, daí a necessidade de abordar a região da Fazenda São Bernardino, a qual abriga marcas espaciais da quilombagem, expressões das lutas históricas dos negros, muitas vezes negadas pelo Estado no espaço presente.

Saber utilizar o trabalho de campo de forma produtiva e inclusiva torna-se uma possibilidade de vencer o enciclopedismo presente no ensino tradicional,

expressão da modernidade europeia. A geografia, como ciência acadêmica de ascendência francesa e alemã, carrega uma potência sobre a escrita, uniformizando-a como linguagem universal.

Pensamos que nesta conjuntura, onde cada vez mais as ciências se afastam do cotidiano, seja necessário um caminho epistemológico voltado para experiências de campo, pensando os sujeitos da EJA com capacidade para observarem os fenômenos de forma autônoma e direta, principalmente em uma região tão fortemente afetada pela cultura negra como é a Baixada Fluminense.

Em tempos de Lei 10.639, é fundamental que os professores de Geografia se articulem na perspectiva de ações suficientes para afrontar o racismo epistêmico, evitando que corporeidades e seus territórios sejam invisibilizados por um currículo eurocêntrico.

No contexto do PNL, não basta apenas inserir conteúdos positivos ao tratar da Lei 10.639 e continuar com uma matriz eurocêntrica, como formas possíveis e desejáveis de reprodução. É necessário rever as visões de mundo presentes no livro didático, pois afetam as tomadas de posição enquanto sujeito na sociedade, pensando a escola. Cabe então a crítica decolonial no ensino de geografia, ainda marcada pelo primado do eurocentrismo na construção curricular, eivado por formas e eleição dos conteúdos que dominam os saberes geográficos.

Avaliar o currículo, tendo como parâmetro uma concepção antirracista, torna-se, portanto, um pressuposto capaz de romper com um imaginário social que privilegia o modo de ser e de pensar do homem branco-europeu-cristão.

Conhecer critérios e objetivos específicos do currículo qualifica o próprio professor, ao permitir uma escolha que problematize as diversas áreas do conhecimento escolar num momento anterior ao cotidiano de seu trabalho.

O desafio gerado pela falta de condições estruturais, como ter tempo para planejamento, formação continuada e discussões pedagógicas sobre as legislações, colabora sobremaneira para que projetos vindos de maneira exógena e práticas descontextualizadas comprometam a condição docente de reflexão sobre o trabalho pedagógico, impedindo que a abordagem sobre África aconteça pontualmente e sem considerar a questão racial.

Referências bibliográficas

ANJOS, Rafael Sanzio. **Quilombos: Geografia Africana-Cartografia Étnica-Territórios Tradicionais**. Mapas Editora & Consultoria. Brasília, 2009.

BEZERRA, Nielson Rosa; SOUZA, MarluCIA dos Santos; NASCIMENTO, Aline Sousa. **Nas sombras da diáspora: patrimônio e cultura afro-brasileira na Baixada Fluminense**. Duque de Caxias, 2013.

FERRAZ, C. B. O. **Geografia e Paisagem: entre o olhar e o pensar**. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. p. 243-254. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NUNES, Flaviana Gasparotti (Org). **Ensino de geografia: novos olhares e práticas**. Dourados, MS: UFGD, 2011.

PEREIRA, Eduardo Rafael de Moura; FERREIRA, Gustavo Henrique de Almeida; SANTOS, Anderson Oramísio. Didática e Ensino de Geografia hoje: Possibilidades e Desafios. **Revista de Ensino de Geografia**. Uberlândia, v. 5, n. 9, p. 43-62, jul./dez. 2014.

QUIJANO, Aníbal. “o que é essa tal de raça”. *In*: Santos, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. *In*: Boaventura de Souza Santos (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Renato Emerson. **Rediscutindo o ensino de geografia: temas da Lei 10.639**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

REGUERA, Emilio; SERRA, Enio. **A geografia da Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro: breves reflexões**. *In*: XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina - EGAL, La Paz, 2017.

TEIXEIRA, Natália Maldonado Alves; RIBEIRO, Rosina Trevisan. **Reintegração de um patrimônio cultural em ruínas: considerações sobre a fazenda São**

Bernardino, suas patologias e potencialidades. Encontro sobre patologia e reabilitação de edifícios. Rio de Janeiro, 2018.