

POR UMA PEDAGOGIA DA ITINERÂNCIA: OS TERRITÓRIOS NEGROS COMO TEXTOS A SEREM LIDOS.

FOR A PEDAGOGY OF ITINERANCY: BLACK TERRITORIES AS TEXTS TO BE READ

Patrício Carneiro Araújo*
Thiago Moreira Melo e Silva*

RESUMO

Ao propor uma Pedagogia da Itinerância pelos territórios negros existentes na cidade como caminho para a implementação da Lei 10.639/03, partimos do pressuposto de que a cidade é um texto a ser lido e que a escola também tem a responsabilidade de cuidar desse "letramento" tão específico. Da mesma forma, acreditamos que a valorização dos territórios negros pode ser um rico dispositivo capaz de engendrar escolas cidadãs à medida que considera a cidade como educadora. Nesse sentido, escola cidadã, cidade educadora e territórios negros atuam de forma conjunta para que a história e a memória afro-brasileira sejam valorizadas e incluídas em um currículo que se pretende descolonizado. Além disso, uma Pedagogia da Itinerância pelos territórios negros existentes nas cidades apresenta-se como possibilidade de uma reparação simbólica àqueles e àquelas que deixaram sua marca nos nossos espaços urbanos de diversas formas, inclusive na composição étnico-racial da nossa população urbana e escolar.

Palavras-chave: Descolonização do currículo, Territórios negros, Cidade educadora, Pedagogia itinerante.

ABSTRACT

Assuming that the city is a text to be read and that the school also has the responsibility to take care of this specific "literacy", we propose a Pedagogy of Itinerancy around black territories in the city as a way to implement Law 10.639 / 03. Likewise, we believe that the valorization of black territories can be a rich device capable of engendering schools that promote citizenship, since the city acts as an educator. In this sense, schools promoting "citizenship", cities performing as educators and black territories act together to allow Afro-Brazilian history and memory to be valued and included in a curriculum that is intended to be decolonized. In addition, a Pedagogy of itinerance around black territories in the cities presents itself as a possibility of a symbolic compensation to those who have left their mark in our urban spaces in many ways, including the ethno-racial composition of our urban and school population.

* Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil, <patricio.carneiroa@gmail.com>.

* Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, Brasil, <thiago.mms02@gmail.com>.

Keywords: Decolonization of school curriculum, Black territories, Ctiy as educator, pedagogy of itinerancy.

Fundamentos de uma Pedagogia da Itinerância.

Feitas as devidas e necessárias considerações, podemos dizer que o ideal de uma pedagogia da itinerância remonta a Aristóteles e seus seguidores do século IV. Segundo consta, a escola peripatética, como ficou conhecida, teria surgido depois que Aristóteles retornou da Macedônia, onde permanecera na corte aproximadamente entre 342 e 336 a. C. A pedido de Felipe da Macedônia, o filósofo teria ido àquela corte a fim de cuidar da formação do seu filho Alexandre. Com a morte de Felipe, e a conseqüente ascensão de Alexandre ao trono, Aristóteles voltou para Atenas onde inaugurou uma nova forma de desenvolver seus trabalhos filosóficos, o *peripatetismo*. Assim Reale e Antiseri descrevem esse momento:

Finalmente, em 335/334 a.C., Aristóteles voltou para Atenas, alugando alguns prédios próximos a um pequeno templo sagrado dedicado a Apolo Lício, de onde provém o nome de “Liceu” dado à escola. E, como Aristóteles ministrava seus ensinamentos passeando pelas veredas do jardim anexo aos prédios, a escola também foi chamada de “Perípatos” (do grego *perípatos*, “passeio”) e seus seguidores denominados de “peripatéticos”. Assim, o Perípatos se contrapôs à Academia, inclusive eclipsando-a inteiramente por um certo tempo. (REALE e ANTISERI, 1990, p. 174).

Vemos então, no peripatetismo aristotélico, o embrião de uma modalidade de produção de conhecimento que aponta na direção da eficácia de um método pedagógico ao qual podemos chamar temporariamente de *Pedagogia da Itinerância*. Esta proposta, como é de se imaginar, é marcada por alguns traços distintivos que a caracterizam. Estes traços podem ser compreendidos como uma metodologia que, sem abrir mão de um arcabouço de conteúdos e saberes considerados como significativos, busca aproximar-se mais de um empirismo que nem sempre é satisfatoriamente contemplado nos métodos tradicionais mais ligados ao ambiente físico da escola. Nesse sentido, uma Pedagogia da Itinerância busca ligar/unir os conteúdos conceituais predefinidos pelo currículo a um conjunto de conteúdos atitudinais e procedimentais que consideram a cidade - e nesse contexto específico os territórios negros

urbanos - como textos a serem lidos e interpretados (ROLNIK, 2012). A cidade como produto das relações humanas traz em si traços identitários, memória e história das sociedades em que nela viveram ou ainda vivem.

Vale lembrar também que, ao falarmos de uma Pedagogia da itinerância, não prescindimos dos parâmetros estabelecidos pelas instâncias oficiais responsáveis pela educação no Brasil. Na verdade, esta proposta busca unir um antigo ideal de construção de conhecimento à propostas oficiais e alternativas atuais que, em função do vasto desenvolvimento do pensamento pedagógico, já reconhece que a educação escolar não pode mais se limitar nem a um tempo e nem a um espaço restritos, a saber o período reservado ao tradicional horário de aulas e às instalações físicas da escola e da sala de aula. Vejamos, então, em que nos pautamos para pensar a possibilidade de uma Pedagogia da Itinerância.

A Pedagogia da Itinerância preconizada pelo Programa Mais Educação.

Ao analisarmos com atenção a proposta do *Programa Mais Educação* podemos perceber a preocupação dos proponentes com uma prática pedagógica que não se limite nem a um tempo e nem a um espaço limitado e limitante. Ao apresentar os “Passo a Passo” para a implementação de uma Educação de Princípio Integral, por exemplo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) assim se pronuncia:

A educação que este programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. (BRASIL, s/d, p. 5).

Como o próprio documento deixa expresso, um dos objetivos da implementação de uma educação de princípio integral, não é expandir o tempo na escola apenas, mas “ampliar tempos, espaços e atores envolvidos no processo” educacional, a fim de proporcionar a milhares de alunos brasileiros uma educação de qualidade. Nesse sentido, até os órgãos oficiais de educação no Brasil já admitem que uma prática pedagógica eficaz não pode mais

prender-se e limitar-se ao espaço das instalações físicas da escola. Há de se recorrer à velha receita de Aristóteles. Há de se retomar uma prática peripatética, chamada por nós aqui de *Pedagogia da Itinerância*.

Contudo, na proposta que aqui apresentamos, esse peripatetismo - ou essa itinerância - não pode se limitar também aos “jardins anexos ao templo/escola”, como fazia o mestre grego. Urge que essa itinerância se lance a territórios mais distantes do conforto do entorno da escola/templo. E um dos desafios que se põe é justamente o de mobilizar a escola como instrumento mediador entre seu espaço cotidiano e os espaços alternativos, que apresentam uma possibilidade pedagógica que toca os sentidos das experiências vivenciadas por diferentes grupos sociais, étnicos, etc. Para nós, a cidade é o novo destino dessa itinerância tão necessária quanto possível. Faz-se então indispensável retomar a concepção de *Cidade Educadora*. A cidade deve converter-se nos novos “jardins do templo/escola”. Será nela que alunos, professores e agentes educativos deverão proceder com seu neo-peripatetismo, em forma de uma Pedagogia da Itinerância. A cidade nos convida então a desenvolver essa itinerância. Como compreender a cidade na perspectiva de destino desse novo peripatetismo e como meta dessa Pedagogia da Itinerância? Moacir Gadotti pode nos dar sólidas pistas a esse respeito. Vejamos.

A cidade como base para uma *Pedagogia da Itinerância*.

Em um conciso artigo intitulado *A Escola na cidade que educa* (2006), Moacir Gadotti, dialogando com Freire (2001), esmiúça a concepção de “Cidade educadora” e apresenta, de forma simples e didática, o sentido do *Manifesto das Cidades Educadoras*, aprovado em Barcelona, em 1990 (no contexto do Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras) e revisto em Bolonha, em 1994. Conforme esse movimento, já maduro e consolidado, para além das suas funções tradicionais, a cidade pode assumir (ou ser assumida com) um papel de educadora, passando a ser mais um dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, fazendo assim as vezes de espaço privilegiado para a construção da cidadania de alunos e professores. Nas palavras de Gadotti:

Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela a cidadania. [sendo assim] Para uma cidade ser considerada educadora, ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora. (GADOTTI, 2006, p. 134).

Isso é educar para a cidadania e implica a garantia de direitos civis, sociais e políticos, o que levará à gradativa construção de uma cidadania política, social, econômica, civil e intercultural. Sendo de fato educadora, a escola faz-se cidadã. Uma Escola Cidadã, por sua prática, será capaz de valorizar o espaço urbano, e os territórios nele existentes, como espaços de itinerância pedagógica capaz de possibilitar uma educação cidadã, que compreenda as dinâmicas estabelecidas sobre aquele território. No que tange à cidade educativa, à sua história, memória e características legadas ao presente, Freire destaca que:

No fundo, a tarefa educativa das Cidades se realiza também através do tratamento de sua memória e comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais de aventura do espírito. Falamos de épocas diferentes, de apogeu, de decadência, de crises, da força condicionante das condições materiais. (FREIRE, 2001, p. 24).

Presente em boa parte da literatura pedagógica atual, a dita Escola Cidadã tem um compromisso essencial com a cidade. Novamente Gadotti nos ajuda a entender esse compromisso do qual a Escola Cidadã já não poderá fugir:

Nesse contexto, o conceito de “Escola Cidadã” ganha um novo componente: a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, árvores, bibliotecas, seus pássaros, cinemas, bares e serviços, bares e restaurantes, teatros, suas igrejas, empresas e lojas... enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. Ela se transforma num novo território de construção da cidadania. (GADOTTI, 2006, p. 135).

Nesse sentido, Gadotti parece estar de acordo então com as prerrogativas do *Programa Mais Educação*. O espaço físico da escola não pode mais ser o único lugar para abrigar o processo educativo. Ele chega então a declarar que “Precisamos de uma Pedagogia da Cidade” (GADOTTI, 2006, p. 138). E nós complementamos: a Pedagogia da Cidade requer uma Pedagogia da Itinerância.

Pedagogia da Itinerância, Lei 10.639/03 e os territórios negros na cidade.

Julgamos que a Pedagogia da Itinerância é um dos caminhos para a implementação de fato do que reza a Lei Federal 10.639/03. Como é do conhecimento de todos, a Lei Federal 10.639/03 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira na educação básica no Brasil. Contudo, como muitas pesquisas tem confirmado, treze anos depois da promulgação desta tão relevante lei, sua implementação ainda não foi de fato efetivada. Durante os primeiros anos após a promulgação desta lei, alguns dos argumentos mais utilizados para explicar a sua não-efetivação eram a inexistência de material didático e paradidático que pudesse ser utilizado, a deficiente formação dos professores - que em geral não contempla esses conteúdos específicos -, as limitações da escola em termos de estrutura, entre outros. Hoje, contudo, sabemos que um dos principais motivadores dessa não implementação é o racismo existente na sociedade brasileira. Esse racismo, não assumido mas existente e disseminado na cultura e nas relações, atravanca a lei e impossibilita ações pedagógicas que contemplem essas temáticas. Revestidas da falsa ideia de que vivemos em uma *Democracia Racial*, muitas práticas racistas continuam sendo produzidas e reproduzidas no seio da sociedade, inclusive no âmbito da educação formal e oficial. O currículo também não estaria isento desse movimento, o que faz com que suas bases quase sempre não contemplem grupos étnicos e sociais historicamente marginalizados e explorados, conforme lembra Yasmin Neves:

Temos um currículo totalmente voltado para uma concepção de mundo “eurocêntrica”, desvinculado de nossa realidade, constituindo-se numa verdadeira

camisa de força para os afro-brasileiros. Devido à forma como está estruturado este currículo, o aluno negro não encontra nenhum referencial de identidade, seu mundo de cultura não é respeitado e considerado, logo, sua auto estima não tem se estruturado de forma positiva. Nos mais variados conteúdos que compõe estes currículos, o aluno negro não é contemplado. É como se ele não existisse. Toda esta negação tem tido como elemento principal de justificação a falácia da democracia racial, que se constitui num poderoso instrumento de defesa dos interesses da elite branca deste país. (NEVES, 1997, p.15).

Na nossa concepção, um dos caminhos na direção da implementação dessa lei é a valorização dos territórios negros existentes na cidade, na perspectiva de uma escola cidadã. Somado a isso, essa ação não pode vir dissociada de um currículo que contemple os grupos/temas ditos invisíveis muitas vezes nas diretrizes curriculares. Da mesma forma, esta ação tem que manter-se associada ao debate que permeia a formação continuada dos professores. Somente uma escola que compreende-se e age como cidadã será capaz de valorizar a diversidade e a multiculturalidade existentes na cidade. Afinal, como afirma Gadotti “numa perspectiva transformadora, a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, a diversidade que compõe a cidade e que se constitui sua riqueza”. (GADOTTI, 2006, p. 138). Ou seja, uma Pedagogia da Itinerância requer também uma visão não etnocêntrica do mundo e da vida, o que se traduz em uma abertura e disposição para um olhar multiculturalista.

A perspectiva multiculturalista também implica em uma escola para a vida. E uma escola para a vida não pode ser etnocêntrica. “Para que a escola seja espaço de vida e não de morte, ela precisa estar aberta para a diversidade cultural, étnica e de gênero, e às diferentes opções sexuais. As diferenças exigem uma nova escola.” (GADOTTI, 2006, p. 35).

A implementação séria e responsável da Lei 10.639/03 aponta na direção de uma escola aberta à vida e à diversidade que a compõe. Isso desafia a escola a conhecer e reconhecer, valorizar e promover os territórios negros nela existentes. Esses territórios, por sua vez, são físicos e simbólicos. A começar pelo reconhecimento do *corpo negro* como *primeiro território negro*, como atesta Rolnik (1989, p. 2), a ser valorizado. Reconhecer a existência de uma população escolar preta e parda (e conseqüentemente negra, conforme o tratamento dispensado pelo IBGE aos dados estatísticos relacionados com essas categorias étnico-raciais) já é o começo de uma pedagogia da itinerância que valorize os territórios negros como espaços de potencial pedagógico. Esse território negro por excelência (o corpo preto e pardo, e

portanto, negro) constitui, inclusive, parte do corpo da escola pois ele está ali, quer a escola o reconheça ou não.

Além do corpo negro, uma Pedagogia da Cidade e da Itinerância é desafiada também a conhecer e reconhecer, valorizar e promover os territórios que constituem espaços de história e de memória das populações negras que existiram e que existem na cidade. Coloca-se então o desafio de *ler a cidade como um texto* na perspectiva dos territórios negros (ROLNIK, 2012). Nas palavras desta pesquisadora:

Deste modo, construir cidade significa também uma forma de escrita. Na história os dois fenômenos – escrita e cidades – ocorreram quase que simultaneamente, impulsionados pela necessidade de memorização, medida e gestão do trabalho coletivo. (...) Na cidade-escrita, habitar ganha uma dimensão completamente nova, uma vez que se fixa em uma memória que, ao contrário da lembrança, não se dissipa com a morte. Não são somente os textos que a cidade produz e contém (documentos, ordens, inventários) que fixam esta memória, a própria arquitetura urbana cumpre também este papel. O desenho das ruas e das casas, das praças e dos templos, além de conter a experiência daqueles que os construíram, denota o seu mundo. É por isso que as formas e tipologias arquitetônicas, desde quando se definiram enquanto hábitat permanente, podem ser lidas e decifradas, como se lê e decifra um texto. (ROLNIK, 2012, p. 14).

Ora, se a cidade pode ser vista como um texto a ser lido, cada território negro nela existente compõe capítulos de uma história vivida por populações que contribuíram e contribuem para plasmar essa mesma cidade. Uma pedagogia da cidade jamais poderá negligenciar a história e a cultura dessas populações negras. Em outras palavras, há de se conhecer e contar a “história não contada” da qual fala Petrônio Domingues (2004). Essa história é a mesma das populações negras que historicamente construíram e reconstruíram a cidade, não obstante ter sido sempre negligenciada por um projeto de educação eurocêntrico pautado num currículo colonizado e colonizador.

Não é demais repetir que os espaços de memória e de história, ligados às populações negras e incrustados na cidade, que a escola durante muito tempo não reconheceu - ou alegou não conhecer – mesmo que “silenciados” ou “esquecidos” são testemunhas dessas vivências negras impressas nos espaços urbanos, como ressalta Freire:

Às vezes, sinto um certo descompasso em certas Cidades entre a quantidade de marcos que falam ou que proclamam envaidecidamente feitos de guerra e os que falam em paz, da doçura do viver. Não que estejamos defendendo a ocultação dos fatos belicosos que escondem ou explicitam malvadezas, perversidades incríveis de que temos sido capazes nos descompassos de nossa história. Mostrá-los às gerações mais jovens é também tarefa educativa das cidades. Mas mostrá-los nem sempre como quem deles se orgulha. (FREIRE, 2001, p.24).

Na perspectiva de que a cidade é um texto que deve ser lido, identificar e analisar de forma crítica essas dinâmicas que se estabelecem nas cidades se faz necessário pela escola. A cidade educadora traz marcas dos silêncios que foram engendrados ao longo da história dos excluídos que ali um dia estiveram, e das memórias que foram esquecidas. Freire ressalta ainda a importância de se destacar a diversidade presente na cidade, sem medo de esconder o que se é, ou o que se foi:

As Cidades educativas devem ensinar a seus filhos e aos de outras Cidades que as visitam que não precisamos esconder a nossa condição de judeus, de árabes, de alemães, de suecos, de norte-americano, de brasileiros, de africanos, de latino-americanos de origem hispânica, de indígenas não importa de onde, de negros, de louros, de homossexuais, de crentes, de ateus, de progressistas, de conservadores, para gozar de respeito e atenção. (FREIRE, 2001, p. 25).

Nesse sentido, a escola se apresenta como um relevante meio de mediação entre seus estudantes e a cidade educadora. A qual carrega consigo as memórias, os monumentos, praças, chafarizes, histórias, prédios que estão intrinsecamente ligados à história de sua população, de seus habitantes, ou seja, dos seus alunos.

Uma Pedagogia da Cidade e da itinerância tem que incluir esses espaços como parte de seu currículo. E isso passa, inclusive pelo ideal de descolonização do currículo. Um currículo que não possibilita diálogo com os diferentes grupos étnicos, culturais e sociais que imprimem na cidade suas vivências, apresenta grandes obstáculos para essa mediação entre escola e cidade. Se o sujeito não se vê no currículo, logo também terá dificuldades de se ver em muitos territórios de sua cidade e muito menos poderá compreender a dinâmica que se estabelece em seu entorno, como chama atenção Michael Apple:

[...] se preciso entender a história do empobrecimento e da vida das pessoas nas favelas, ou se quero entender a contribuição das populações negras na história brasileira, ou a importância do trabalho doméstico na economia, a forma como temos organizado o currículo nos impede de enxergar essas relações. O currículo é organizado de tal forma que parece haver muros entre as várias matérias escolares [...] (GANDIN; MARQUES; SILVA, 2012, p.179).

Dessa forma, para que haja um mínimo de identificação entre currículo, escola, cidade e territórios negros urbanos, há que se modificar práticas pedagógicas alienadas, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2004). Essa transformação das práticas pedagógicas é, ao mesmo tempo, resultado e disparador de uma Pedagogia da Cidade e da itinerância. Colocar-se à disposição para experimentar essa pedagogia pelos territórios negros existentes no espaço urbano implica também uma abertura a *aprender com a cidade*. Faz-se necessário observar a cidade como um espaço/objeto o qual se pode e deve estudar. Novamente as palavras de Gadotti, sobre a cidade educadora nos parecem norteadoras para estabelecer caminhos possíveis na direção de uma Pedagogia da itinerância pela cidade:

Em primeiro lugar, precisamos aprender com a cidade. Paulo Freire dizia que o primeiro livro de leitura é o mundo. Para aprender com a cidade precisamos ler o mundo. Em geral, nós a ignoramos, estreitamos muito nosso olhar e não a percebemos, e algumas vezes até a escondemos, damos as costas para não ver certas coisas que acontecem nela. Não queremos olhar certas coisas da cidade para não nos comprometermos com elas, pois o olhar nos compromete. (GADOTTI, 2006, p. 138).

Ora, se o que Gadotti fala para a cidade como um todo é muito real, o que não dizer sobre nossa postura em relação aos territórios negros existentes na cidade? Nos parece que na maioria das vezes a escola nem sabe da existência desses territórios. E quando sabe não os conhece. E quando os conhece não os reconhece como espaços de potencial pedagógico. Por trás de toda essa negação encontra-se o racismo que impede toda e qualquer iniciativa que vise a promover a história e a contribuição das populações negras na construção das nossas cidades, assim como da nossa história e cultura. Uma Pedagogia da Cidade e da Itinerância

por ela pode então ser uma saída para esse impasse que macula e compromete a ação da escola que se pretende cidadã.

A escola e os territórios negros urbanos precisam então se reconciliar. A diferença étnico-racial, sociocultural e humana, representada pela parcela negra da população brasileira, revela-se nos seus territórios e espaços de história e de memória. A cidade está aí, convidando-nos a desvendar esses recônditos de história e incluí-los como parte de um currículo capaz de promover uma educação para a cidadania. Para Gadotti a Pedagogia da Cidade (e nós acrescentaríamos, da itinerância) pode nos ser consideravelmente útil porque:

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, culturais, etc. (GADOTTI, 2006, p. 139).

Essa ocultação da diferença existente na cidade, denunciada por Gadotti, passa, quase sempre, pela ocultação e muitas vezes negação dos territórios negros. Nesse sentido, ao excluir a existência desses territórios, a escola compactua com uma mentalidade racista que não só oculta, como nega uma história de contribuições determinantes das populações negras na construção da nossa cultura e história. Tanto no que se refere às nossas populações, quanto no que diz respeito às nossas cidades, na forma que se apresentam hoje. Pierre Bourdieu chama atenção para os riscos dessa manutenção/exclusão que termina por promover a presença de alguns conteúdos tidos como legítimos, oriundos de uma cultura hegemônica, no currículo, em detrimentos de outras:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 2013, p. 59).

Uma Pedagogia da itinerância pelos territórios negros existentes nas cidades apresenta-se então como possibilidade de uma reparação simbólica àqueles e àquelas que deixaram sua marca nos espaços urbanos de diversas formas, inclusive na composição étnico-racial da população urbana e escolar. E que nem sempre foram ouvidos, vistos, estudados, discutidos e valorizados como elementos relevantes para nossa cultura e história, devido ao culto a uma cultura hegemônica que nunca conferiu espaço ao negro, à sua cultura ou território.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierr. **Escritos de Educação**. 14. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 279 p.
- BRASIL, SECAD/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação – Passo a passo**. S/d.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. 36 p.
- DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: SENAC, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p.
- GADOTTI, Moacir. A Escola na cidade que educa. In: **Cadernos CENPEC**, 2006, n. 1, p. 133-139.
- SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara R. A; GANDIN, Luís. A. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas – Entrevista com Michael Apple. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 175-184, Jan/Abr 2012. 10 p.
- NEVES, Yasmin Poltronieri. Algumas considerações sobre o negro e o currículo. In: **Negros e Currículo**. Florianópolis: Atilênde editora, 1997. p. 13-19. 103 p. Série Pensamento Negro em Educação.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Paulus, 1990. (Coleção Filosofia).
- ROLNIK, Raquel. Território negros nas cidades brasileiras (etnicidade e cidadania em São Paulo e Rio de Janeiro). In: **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**, 17 – CEAA, Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 1989.

_____. **A cidade e a lei:** legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo. 3. ed. – São Paulo: Studio Nobel: FAPESP, 2003. – Coleção cidade aberta. 257 p.

_____. **O que é cidade.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. – Coleção primeiros passos. 88 p.