

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

Clézio dos Santos*

Resumo: O artigo discute a questão étnico-racial com base na Lei 10.639/03, analisando a produção acadêmica da geografia sobre a temática, desconstruindo imagens negativas da África e valorizando o afro-brasileiro no ensino de geografia, por meio de uma revisão bibliográfica voltada a ressaltar a necessidade de uma educação para a igualdade racial. O texto é dividido em duas partes, na primeira, apresentamos a concepção de Educação e os desafios da questão étnico-racial, e, na segunda, exploramos o conhecimento geográfico e sua relação com a questão étnico-racial, destacando a produção acadêmica realizada nos programas de pós-graduação em geografia das universidades brasileiras nos últimos dez anos. O ensino de geografia deve colaborar com o rompimento dos modelos eurocêntricos e hegemônicos e colaborar na construção de uma educação étnico-racial nas escolas brasileiras de forma igualitária.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Cultura africana. Afro-brasileiro. Escola básica.

1 Introdução

No Brasil, a partir dos anos de 1970 e 1980, procurou-se conferir ao conhecimento geográfico uma prática voltada para compreender as contradições inerentes ao espaço geográfico, de forma comprometida com a transformação social. Esse período ficou conhecido como “renovação da geografia”, em que novos temas foram incorporados às pesquisas e debates relacionados à construção do saber geográfico.

Entretanto, algumas temáticas geográficas, tanto no processo de renovação como no período pós-renovação, não foram contempladas, deixando uma grande lacuna até os dias atuais, como, por exemplo, a falta de discussões étnico-raciais na construção dos diferentes espaços e o continente africano na sua multidimensionalidade.

O objetivo do texto é trabalhar a questão étnico-racial com base na Lei 10.639/03, analisando a produção acadêmica da geografia sobre a temática, desconstruindo imagens negativas da África e valorizando o afro-brasileiro no ensino de geografia por meio da revisão bibliográfica voltada a ressaltar a necessidade de uma educação para a igualdade racial.

De Zumbi de Palmares à Lei 10.639/03, vários foram os períodos e espaços de lutas dos negros brasileiros; seja individualmente, para sobreviver nos espaços excludentes do campo e

* Professor Adjunto do Departamento de Educação e Sociedade (DES), Instituto Multidisciplinar (IM), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). clezio.santos@ig.com.br



das grandes cidades brasileiras, seja coletivamente, nos diversos movimentos negros de lutas e resistências como o Movimento Negro Unificado (MNU), a Comissão Nacional de Articulação dos Quilombos, entre outros. Os afro-brasileiros sempre lutaram contra os opressores para se libertarem das senzalas, pela abolição, por trabalho, por terra, pela educação e pela cultura. Somado a essa luta, temos a Lei 10.639/03.

A Lei 10.639, promulgada em janeiro de 2003, é atualmente o principal instrumento de combate ao racismo no campo da educação. Fruto de lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro, ela vem tendo sua aplicação marcada por uma pluralidade de formas de atuação deste movimento social, que dá cada vez maior amplitude e complexidade aos desdobramentos da Lei. (SANTOS, 2011, p.5)

Concordamos com Santos (2011), quando destaca que a Lei reposiciona o negro e as relações raciais na educação, transformando em denúncia e problematização o que é silenciado (como, por exemplo, o racismo no cotidiano escolar), chamando a atenção para como os conhecimentos aparentemente “neutros” contribuem para a reprodução de estereótipos e estigmas raciais e para o racismo. A Lei 10.639/03 coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas.

É nessa perspectiva de luta e resistência que devemos compreender a Lei Federal 10.639, promulgada em janeiro de 2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ou seja, como bem coloca Santos (2007), essa Lei tem que ser compreendida como fruto da luta anti-racista do movimento negro organizado. E o ensino de Geografia pode ser instrumento de uma educação para a igualdade racial.

2 Concepção de educação e desafios da questão étnico-racial

Entender a concepção de educação parte do pressuposto de que vivemos num mundo que passa por intensas e rápidas transformações de ordem social, econômica, política e cultural, dotando as sociedades humanas de alta complexidade, perceptível num fenômeno paradoxal que consiste, por um lado, na ampliação em escala planetária da globalização econômica e cultural, e, por outro, no elevado grau de diferenciação e autonomia social e política dos grupos humanos e dos conflitos e antagonismos daí decorrentes. Essa necessidade de entender a educação, com esse olhar que apresentamos e compactuamos, dialoga diretamente com educadores de vários cursos de formação de professores, em especial, os colegas do curso de Pedagogia do Centro Universitário Fundação Santo André (FSA).

Num tempo assim tecido, não é possível pensar a educação – e de maneira particular a educação escolar – como algo com dinâmica própria, uma dimensão sociocultural dotada de autonomia irrestrita e imune às interferências das determinações estruturais e conjunturais da reprodução socioeconômica do sistema capitalista. A educação é impactada por mecanismos, processos e práticas de produção e reposição da exploração e da dominação preponderantes na contemporaneidade.

Partindo de tais apontamentos do mundo atual, assume-se uma concepção que não toma a educação como alavanca ou motor primordial das transformações sociais, contudo, entende-a como um campo dotado de força, capaz de contribuir direta e decisivamente para a compreensão da realidade e da complexidade que a fundamenta, assim como para a produção do novo. Para tanto, é preciso que ela seja compreendida a partir das contradições que dão materialidade e sustentação ao sistema socioeconômico vigente.

Se, por um lado, a educação é aqui concebida como fruto de determinações estruturais, ela também é apreendida como uma dimensão que contém certo grau de autonomia que, combinada às contradições, se constitui num espaço-tempo que contribui com o “esforço para conceber um incontornável desafio que o real lança, e de produção e reprodução de mudança”. (MORIN, 2000, p.17).

O que se quer afirmar é que a educação não forma um ser humano genérico, abstrato e universal, mas um ser humano inserido e interagindo com determinações e condições históricas de seu tempo, com suas contradições peculiares e as intenções aí existentes.

Em função desse tipo de percepção, aqui se entende a educação como uma possibilidade de formar pessoas e cidadãos, situados num tempo e lugar, capazes de apreender e criticar a realidade, bem como propor e agir sobre essa mesma realidade.

Assim, a educação é apreendida fundamentalmente como:

[...] a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas. (BENEVIDES, 1998, p. 34 e 35).

Para tanto, é preciso que a educação promova a formação intelectual e a informação do ser humano, isto é, colabore para o seu desenvolvimento ou capacidade de conhecer para escolher. Desta forma, “é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive pela literatura e as artes em geral”. (BENEVIDES, 1998, p. 34 e 35).

A educação é concebida, portanto, como elemento vital para a conquista e a reprodução constante da democracia e da cidadania, quer seja por estar vinculada aos valores morais ou: “[...] uma didática dos valores republicanos e democráticos que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimentos quanto de razão”, quer seja, ainda, por contribuir para a formação do comportamento, “no sentido de enraizar hábitos de tolerância ou solidariedade diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupos ao interesse geral, ao bem comum.” (BENEVIDES, 1998, p. 34 e 35)

Um grande desafio da educação brasileira é romper com o modelo desigual e, especialmente, alterar o modo como a cultura africana e afro-brasileira é trabalhada no cotidiano escolar nacional.

Segundo Hernandez (2005):

O conjunto de escrituras sobre a África, em particular entre as últimas décadas do século XIX e meados do século XX, contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento quando não do próprio desconhecimento sobre o referido continente (HERNANDEZ, 2005, p.18).

Precisamos analisar a África sem nossos olhares eurocêntricos preconceituosos, pois sabemos que o eurocentrismo, por meio da ideologia do moderno, exalta os valores ocidentais e desconsidera os demais saberes. A respeito do eurocentrismo, Quinjano (2007) define que:

O eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa ocidental antes de meados do século XVII [...]. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América [...]. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo. (QUINJANO, 2007, p.46)

A definição de Quinjano (2007) sobre eurocentrismo, com a qual concordamos, e a colocação de Hernandez (2005, p.17), “significa dizer que o saber ocidental constrói uma nova consciência planetária por visões de mundo, autoimagens e estereótipos que põem um ‘olhar imperial’ sobre o universo”, reforçam o eurocentrismo com atitude negativa de visão de e sobre a África.

3 Geografia e questão étnico-racial

Segundo Anjos (2005, p.175), a geografia tem relegado um “[...] lugar insignificante e secundário [...] à geografia africana em quase todos os sistemas e níveis de ensino”. Sendo que, nas aulas de geografia, a África tem sido o último conteúdo a ser estudado e com um espaço bem menor que os outros espaços continentais.

Diante da conjuntura atual do Brasil, no qual o mito da democracia racial¹ perde cada vez mais força e os movimentos sociais negros lutam pela edificação de uma sociedade mais justa, a inclusão das questões étnico-raciais nas análises geográficas contribui de forma ímpar para evidenciar as relações dessimétricas entre brancos e negros (e indígenas) na sociedade brasileira, bem como para afirmar a relevância e a riqueza da diversidade para humanidade.

A geografia tem relação direta com a constituição das relações raciais. Aqui, estamos falando de ‘raça’ enquanto constructo social.

Esta “raça”, constructo social, princípio de classificação que ordena e regula comportamentos e relações sociais, tem vinculação direta com a Geografia. Afinal, como bem nos aponta Quijano (2007), quando falamos em “negros”, remetemos diretamente à ideia de uma comunalidade, se não biológica, de origem histórico-geográfica: África. Quando falamos em “brancos”, o mesmo se repete, com a ideia de uma origem que remete a Europa. O mesmo para “índios”, associados à América; “amarelos”, associados à Ásia. Estes referenciais são absolutamente fruto de distorções, são construções artificiais que servem para produzir visões de mundo, visões do *outro*, orientar e regular comportamentos e relações – e, aqui, estamos mais especificamente falando do padrão de relações raciais brasileiro (SANTOS, 2011, p.10).

Quando destacamos a questão da ‘raça’, estamos falando de uma visão de mundo, que tanto Quijano (2007), como Santos (2011), destacam e utilizam. A geografia compartilha ou auxilia a desconstruir as visões hegemônicas e eurocêntricas.

Relacionamos “negro” a África mesmo sabendo que, há muito tempo boa parte da África é habitada (também) por grupos que, no padrão de relações raciais brasileiro, não são classificados como “negros” – a chamada “África branca”, que muitos autores também questionam. Sabemos também que indivíduos e grupos que no nosso padrão de relações raciais seriam classificados como “negros” estão presentes em populações antigas de outras partes do mundo – como alguns grupos aborígenes na Austrália e algumas castas na Índia. Mas, aqui, “negro” tem a ver com África, confundimos a origem dos fluxos de escravizados trazidos para cá como a única região do mundo onde habitavam homens e mulheres de pele escura antes do tráfico atlântico (SANTOS, 2011, p.10).

¹O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre os dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidades e tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (GOMES, 2005, p. 57).



Partindo dessa visão, ressaltamos que, no Brasil, o negro está relacionado à África, apesar de ele existir em outros continentes. Portanto, conhecer a cultura africana é entender mais a cultura afro-brasileira e a própria cultura brasileira.

Existe um conjunto de associações artificiais que sustenta o constructo de ‘raça’ – tentando, de certa forma, ‘naturalizá-lo’. Essas associações são, eminentemente, geográficas. Raça passa a ser, por esta ótica, um conceito geográfico, uma noção que se assenta sobre leituras espaciais. (SANTOS, 2011, p.11).

A Geografia está, portanto, de uma forma muito subliminar, na base da construção da ideia, das relações e dos comportamentos baseados no princípio de classificação racial. Com base nessa concepção, apresentamos a seguir a sistematização das dimensões do ensino de geografia realizada por Santos, retomados (2007, 2010), pois a visão de mundo que a Geografia constrói alicerça as identidades raciais. O ensino de Geografia é um dos principais veículos propagadores da visão de mundo e de suas dimensões:

- (i) Da associação entre grupos raciais e regiões (geoculturais) de origem, que dá esteio à permanência da ideia de raça vi enquanto reguladora de comportamentos, valores e relações sociais, econômicas e de poder;
- (ii) Da divisão dicotômica do mundo (desde Ratzel) entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos – e, no meio deles, os países “em desenvolvimento”, o que (a) reforça a ideia de uma evolução linear cujo futuro único do mundo é seguir o caminho dos chamados “desenvolvidos”, e (b) confere poder nas relações sociais aos indivíduos e grupos cuja historicidade, geograficidade e “corporeidade” vii são remetidos à herança e ligação com estes países e povos ditos “desenvolvidos” e, portanto, superiores;
- (iii) Da difusão da monocultura do tempo (espaço) linear, pela forma como se trabalha o papel da técnica como dimensão evolutiva – p. ex., na maneira como é trabalhado o conceito de *paisagem*, através da divisão entre “paisagens naturais” e “paisagens humanizadas”, estas últimas sendo sempre (evolutivamente) a expressão dos avanços tecnológicos sobre a materialidade terrestre. Assim, paisagens que são fruto de experiências simultâneas aparecem como sendo paisagens do passado, paisagens do presente e paisagens do futuro;
- (iv) Da visão do mundo contemporâneo como sendo o transbordamento de processos econômicos, políticos, sociais, militares e culturais da Europa – o que aparece com toda força na forma como se ensina sobre os outros continentes, cujos referenciais históricos e espaciais de periodização e regionalização aparecem sempre como resultantes diretos dos processos e interesses eurocentrados, portanto, como se não houvesse protagonismo neles;
- (v) Da difusão de uma visão tecnicista e cartesiana de mundo, p. ex., pela forma como ensinamos Cartografia. De *uma forma de representação espacial*, ela é transformada em *única forma de expressão espacial do mundo*, critério de verdade e de existências naturais e sociais, decorrente das possibilidades da racionalidade técnica subjacente ao processo de elaboração dos mapas - que são, melhor dizendo, limitados por esta racionalidade às formas científico-ocidentais de ver o mundo, de expressar referenciais de espaço, de tempo e das existências sociais. Esta forma como se trabalha e ensina a Cartografia Escolar dá aos mapas oficiais um caráter de expressão da verdade que é poderoso instrumento de poder através da produção de não existências de grupos sociais, conflitos, saberes, experiências e formas de relação com o mundo. (SANTOS, 2010, p. 150)



Todas estas dimensões do Ensino de Geografia contribuem para a construção de referenciais de leitura de mundo que conferem poder a indivíduos e grupos nas múltiplas interações e relações. As questões étnico-raciais estão muito presentes nas dimensões elencadas anteriormente por Santos (2010), pois envolvem as relações raciais, o racismo e as desigualdades raciais presentes no cotidiano dos indivíduos e reproduzidas enquanto visão de mundo no contexto escolar.

4 A produção acadêmica sobre Geografia e questão étnico-racial

O debate realizado pelo movimento negro sobre a questão étnico-racial tem se intensificado nos últimos anos no Brasil. Ao lado disso, temos um aumento das pesquisas na academia, bem como experiências no ensino básico, buscando compreender e contextualizar essa problemática brasileira.

Nos últimos vinte anos, a publicação de livros e artigos que abordam a questão étnico-racial tem aumentado, dentre as obras destacamos: Anjos (2001, 2005a, 2005b, 2010), Ratts (2003, 2010), Santos (2007, 2010, 2011), Campos (2005), Carril (2006), Vazzoler (2006), e Almeida (2010).

Dentro dos diferentes eixos de análises de geografia, há um interesse de alguns geógrafos na produção de uma (re) leitura de dimensões espaciais das relações raciais na sociedade brasileira, porém “ainda poucos”. (SANTOS, 2008, p.21).

O geógrafo Rafael Sanzio Araújo dos Anjos vem contribuindo com inúmeras pesquisas de mapeamento das comunidades tradicionais de remanescentes de quilombos no Brasil, bem como com vários mapas sobre, reinos, recursos naturais, fronteiras político-administrativas e outros, sobre o continente africano. Ele desenvolve suas pesquisas no Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (CIGA), da Universidade de Brasília (UnB).

Anjos (2005) busca destacar as importantes contribuições dos povos africanos para conformação do território brasileiro, e é nesse sentido que, para o referido autor, a geografia tem um papel importante na temática da pluralidade cultural, ao reconhecer, valorizar e superar a discriminação aqui existente, pois assim, estará atuando “[...] sobre um dos mecanismos estruturais de exclusão social, componente básico para caminhar na direção de uma sociedade mais democrática, na qual os afro-descendentes se sintam e sejam brasileiros”. (ANJOS, 2005a, p. 169).

Ratts (2003) tem discutido as relações entre etnias e territórios, destacando especificidades entre espaços na aldeia e espaços no quilombo. A identidade e a mobilidade nos territórios negros também são temas recorrentes em suas pesquisas.

Santos (2007), outro geógrafo que vem discutindo as questões étnico-raciais a partir da Geografia, atualmente desenvolve um projeto de pesquisa sobre os desdobramentos da Lei 10.639 no ensino de geografia no nível básico de ensino no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais (NEGRAM), na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

O livro *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil*, organizado por Santos (2007), reúne contribuições de geógrafos e sociólogos a respeito dessa temática, evidenciando que, em diversas áreas do conhecimento do geógrafo (Urbano, Rural, Educação), podemos e devemos levar em conta as questões étnico-raciais, e, assim, construir em nossos cidadãos um conhecimento geográfico que contemple a participação do negro na constituição do Brasil enquanto nação. (SANTOS 2007).

Campos (2005) explora os territórios remanescentes da população negra no Rio de Janeiro, contextualizando o antigo território do quilombo com o território atual das favelas. Esses espaços urbanos estão relacionados diretamente com criminalidade. Seu livro *Do quilombo a favela: a produção do 'espaço criminalizado' no Rio de Janeiro* (2005) permite reflexões sobre a situação do negro nas grandes cidades.

O trabalho de Carril (2006) apresenta uma discussão geográfica a respeito dos remanescentes de quilombos e sobre a segregação espacial e racial na cidade de São Paulo. Uma de suas contribuições é a publicação do livro *Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania*, na qual reflete sobre a presença dos negros na urbanização brasileira, e, nesse espaço urbano que perpassa o quilombo e a favela, já não será possível negligenciar os aspectos da etnicidade na formação e na manifestação das periferias metropolitanas.

Carril (2006) faz críticas à dedicação dada para a questão étnico-racial ao dizer que “[...] o entendimento da questão racial brasileira é algo pendente e a geografia pode auxiliar na análise dessa problemática ao lado de diversas áreas [...]”. (CARRIL, 2006, p.33)

Outro trabalho sobre as questões étnico-raciais na Geografia é a dissertação de mestrado de Vazzoler (2006), intitulado *A questão racial no ensino de geografia*. Nesse trabalho, a autora apresenta algumas possibilidades de inserção da questão racial nas principais categorias de análise da ciência geográfica, bem como do ponto de vista dos professores da rede de ensino pública do município de Vitória, no Espírito Santo. A autora diz que, na sua prática, enquanto professora, pôde constatar “práticas pedagógicas impregnadas de racismo,



como, por exemplo, o uso do material didático que fortalece na construção de uma imagem negativa de pretos e pardos”. (VAZZOLER, 2006, p.143).

A geógrafa Almeida (2010) explora os territórios de quilombos no estado de Goiás, destacando a relação desses territórios com o patrimônio natural na área de domínio do Cerrado. Essa autora apresenta um trabalho cuja temática é extremamente atual e necessária de ser analisada e discutida, já que se distingue das temáticas trabalhadas nos centros hegemônicos de produção acadêmica nacional.

A produção acadêmica na área de Geografia realizada nos programas de pós-graduação sobre a questão ético-racial de acordo com Cirqueira e Correa (2012) também tem aumentado gradativamente de 2000 a 2011, acompanhando a intensificação dos debates políticos sobre a questão étnico-racial. Porém, apesar do crescimento do número de trabalhos, a Geografia ainda explora pouco essa temática, observando-se o número de programas de pós-graduação existentes na área, no Brasil. Os principais resultados da pesquisa dos autores são apresentados a seguir.

Cirqueira e Correa (2012), ao analisar a produção acadêmica sobre as questões étnico-raciais nos programas de pós-graduação em Geografia, elencam quatro tendências e abordagens geográficas sobre essa temática: “espaço e relações étnico-raciais; identidades e territorialidades negras; geopolítica dos países africanos; e territórios e manifestações culturais e religiosas” (CIRQUEIRA; CORREA, 2012, p.09).

No levantamento feito pelos autores é analisado um total de 54 trabalhos, dentre teses (13) e dissertações (41). Desses, 17 trabalhos dizem respeito à tendência espaço e relações étnico-espaciais, 19 são sobre identidades e territorialidades, dez relacionam-se à geopolítica dos países africanos e oito a territórios e manifestações culturais e religiosas.

A região Sudeste concentra o maior número, totalizando 33 trabalhos, dado que corresponde a mais de 50%. Dois fatores são destacados para explicar esse dado, a existência do maior número de programas de pós-graduações em Geografia e a existência de programas tradicionais e centrais como os de São Paulo (USP) e do Rio de Janeiro (UFRJ).

Nas regiões Norte e Sul, verifica-se praticamente a inexistência de produção acadêmica voltada para essa temática. A ausência de produção em relação à primeira região decorre do fato de que só recentemente se constituíram programas de pós-graduação em Geografia. Já na região Sul, é um fato que deve ser problematizado, pois essa região representa o segundo maior número de programas de pós-graduação em Geografia (com programas recentes a antigos). A quase inexistência da produção (apenas uma vinculada à geopolítica da África) indica a pouca atenção dada à questão.

Nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, percebe-se uma quantidade significativa de 20 trabalhos (12 trabalhos realizados na região Centro-Oeste e oito na região Nordeste), em programas antigos e recentes. Essa produção destaca a relevância da temática para essas regiões e destaca a organização dos grupos étnicos raciais, gerando uma produção comprometida com a transformação e as lutas sociais implementadas ao longo do tempo.

Cronologicamente, antes do período analisado por Cirqueira e Correa (2012), de 2000 a 2011, apenas sete trabalhos foram realizados; e, no período analisado, foram apresentados, nos programas de pós-graduação em Geografia, 47 trabalhos. Esse dado caracteriza não apenas o aumento do número de programas de pós-graduação em geografia implantados na virada do século, mas também uma maior disposição de trabalhos acerca dessa temática.

Acreditamos que esse aumento é parte da maior visibilidade da questão racial perante as realidades espaciais que a atravessam. Nesse aumento, destacamos a grande quantidade de trabalhos voltados a discutir territorialidades negras, em que, a maior parte é referente aos processos de territorialização das comunidades remanescentes de quilombo. (CIRQUEIRA e CORREA, 2012, p. 8-9).

Todavia, não devemos pensar que a Geografia apenas passou a trabalhar a questão racial agora. O tema da raça e do território brasileiro foi amplamente explorado sob o viés geográfico por não geógrafos no início do séc. XX, tendo impactado nas políticas de imigração formuladas pelo Estado, em busca do branqueamento da população brasileira, como no caso das ideias de João Batista Lacerda, em 1911. Ele, como diretor do Museu Nacional, representou o Brasil no congresso universal das raças, em Londres, e apresentou o texto *Sur le métis au Brésil*, traduzido para o português como *Sobre os mestiços no Brasil*, no qual estipulava que, dentro de 100 anos, o que corresponderia a três gerações, a população brasileira seria totalmente branca.

Para Cirqueira (2010), a temática racial dentro da Geografia também parece ter sofrido um processo interno de invisibilidade na sua construção enquanto Ciência. O grande exemplo é a produção do geógrafo Milton Santos sobre esse assunto. Sua contribuição ao pensamento geográfico e suas teorias sobre o espaço são bastante recordadas, mas poucos discutem a problematização sobre a questão étnico-racial que ele fez ao longo de sua trajetória intelectual, cujos trabalhos datam da década de 50, do século XX.

O livro de Santos (1960), *Marianne Preto e Branco*, um compêndio de textos, muitos escritos no final da década de 1950, é referenciado em trabalhos de campo, realizados na Europa e na África, alguns publicados no Jornal *A Tarde*.



Neste livro há vários apontamentos teóricos que foram desenvolvidos com maior profundidade posteriormente pelo intelectual. Como exemplos, encontramos discussões sobre como a técnica influencia na constituição do espaço a acerca das 'rugosidades' contidas nas paisagens (CIRQUEIRA, 2010, p. 124.).

O autor ainda destaca que em meio às várias elucubrações realizadas na obra, o intelectual, apesar de buscar referências universalistas da ciência europeia, discute os aspectos que compunham as diferenças entre a Europa – nomeadamente França e Portugal – e alguns países africanos – a maioria colônias francesas que estavam em processo de emancipação, inclusive, o próprio título da obra trazia essa questão. Para conhecer mais sobre a questão étnico-racial na obra do geógrafo Milton Santos, consulte Cirqueira (2010) e Cirqueira e Ratts (2010).

Carecemos ainda de trabalhos que abordem as representações sobre a África construídas e reproduzidas no Brasil. Isso influencia diretamente o ensino de geografia, seja em nível básico ou superior, nos quais acabam perpetuando leituras equivocadas em que a África aparece unicamente representada como um espaço de pobreza, miséria e conflito. Os africanos, quase sempre, são representados por imagens ligadas a fome, clandestinidade, violência e doenças (como a AIDS).

Nos livros didáticos de Geografia Geral e nos Atlas Geográficos, o continente africano está colocado sistematicamente nas partes finais da publicação e geralmente com um espaço bem menor que os outros blocos continentais, sendo o último a ser estudado, devido ao tempo escolar exíguo para o cumprimento do programa, verifica-se que, muitas vezes, a África não é estudada. (ANJOS, 2005, p.171).

A alteração dessas práticas educacionais citada por Anjos (2005), nas quais a disposição do conteúdo sobre a África deveria ser melhor reposicionada no material didático de geografia, e, acima de tudo, deveria haver a construção e divulgação de outros materiais didáticos para o ensino, enfocando com seriedade a inserção do negro brasileiro na formação do Brasil, auxiliaria e muito na mudança do quadro atual de ensino no Brasil. Assim, a África deixaria de ser representada por imagens negativas e não teríamos dificuldade em desconstruir essas geografias ligadas a modelos hegemônicos.

5 Considerações finais

A realidade é una e indivisível e tem a virtude de ser mais rica do que nossas percepções e do que a construção de conceitos sobre ela. São as disciplinas escolares e acadêmicas que parcelam o real, e, com isso, de acordo com a epistemologia atual de Morin (2000), há perdas



e ganhos. Para reduzir as perdas, a integração disciplinar tem sido uma prática corrente na escola a partir dos anos de 1990.

A pedagogia de projetos é um convite à interdisciplinaridade e acima de tudo uma grande mudança na escola, portanto, as disciplinas escolares só têm a ganhar. Porém, esse novo olhar necessita do envolvimento direto do professor, um professor comprometido com a pesquisa, com a curiosidade do e sobre o mundo. Essa postura exige uma formação comprometida com a prática pedagógica do cotidiano da escola e com os novos desafios educacionais

A produção de um currículo (não só de Geografia, mas escolar) que contemple as diferenças dos alunos sem refleti-las de maneira hierárquica, sob uma roupagem pretensamente universalista, é o primeiro desafio. Com efeito, matrizes universalistas não raro oferecem em realidade referenciais identitários de posicionalidade hierarquizantes, ao silenciar-se sob o manto da neutralidade em relação a princípios de dominação e exploração que estruturam violências no cotidiano das relações capitalistas. Como pode ser um currículo (e, em particular, um ensino de Geografia) que projete uma igualdade real entre diferentes? (SANTOS, 2011, pp. 19 e 20).

As categorias geográficas devem ser ensinadas tendo em vista que essa ciência permite compreender a dinâmica do espaço social contemporâneo, qualquer que seja a escala da análise. Dessa maneira, as reflexões atinentes ao processo educacional, e, em especial, ao papel da Geografia, proporcionam uma melhoria da qualidade do ensino, essenciais para a construção da cidadania plena em meio à diversidade étnico-racial.

Com base na Lei 10.639/03, devemos assumir o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, com uma formação humana que contenha valores não racistas. Esse desafio deve ser incorporado ao desejo de todo educador brasileiro comprometido com as mudanças sociais de base que inclui, sem dúvida, a multiculturalidade.

O ensino de geografia deve colaborar com o rompimento dos modelos orientados historicamente de forma eurocêntrica e hegemônica, e colaborar na construção de uma educação étnico-racial nas escolas brasileiras, de forma igualitária, onde a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira estejam presentes.

TEACHING GEOGRAPHY IN THE AFRICAN CULTURE AND AFRICAN-BRAZILIAN IN BASIC SCHOOL

Abstract: This article presents the ethno-racial issue based on the Law 10.639/03, analyzing academic research on the subject of geography and deconstructing negative images of Africa

and African-Brazilian in geography teaching by reviewing a bibliography in order to emphasize the need for education for racial equality. We divided the text in two parts. The first part presents the concept of education and the challenges of ethnic and racial question; the second part explores the geographical knowledge and its relationship to ethnic and racial issues, highlighting the academic research conducted in the postgraduate programs in geography in Brazilian universities in the last ten years. Teaching geography should collaborate with the breakup of the Eurocentric and hegemonic models and collaborate with the construction of an ethnic-racial education in Brazilian schools.

Keywords: Teaching Geography. African culture. African-Brazilian. Basic school.

Referências

ALMEIDA, M. G. de. Territórios de quilombolas: pelos vãos e serras dos Kalunga de Goiás – patrimônio e biodiversidade de sujeitos no Cerrado. **Ateliê Geográfico**, Edição especial, v. 4, n. 9, p. 36-63, 2010.

ANJOS, R. S. A.. O espaço geográfico dos remanescentes de antigos quilombos no Brasil. **Revista do Decanato de Extensão da UnB**, Brasília, n.9, p.35-40, 2001.

ANJOS, R. S. A.. **Territórios das Comunidades Remanescentes de Antigos Quilombos no Brasil**: Primeira Configuração Espacial. 3. ed. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2005.

ANJOS, R. S. A.. África, A Educação Brasileira e a Geografia. In: SECAD-MEC. (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília-DF: MEC-BID-UNESCO, 2005a, v. 1, p. 167-184

ANJOS, R. S. A.. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ed. Brasília: SECAD-MEC, 2005b, v. 1, p. 173-184.

ANJOS, R. S. A. . O Espaço Geográfico dos Remanescentes de Antigos Quilombos no Brasil. Terra Livre, São Paulo, v. I, n.17, p. 139-154, 2010.

BENEVIDES, M. V. de M. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2005.

CAMPOS, A. **Do quilombo à favela**: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CARRIL, L. **Quilombo, favela e periferia**: a longa busca por cidadania. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2006.

CAVALLEIRO, E. dos S. Apresentação do livro: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. In: SECAD-MEC. (ORG.) **Educação antirracista**: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília, MEC/BID/UNESCO, v. 1, p. 7-9, 2005.



CIRQUEIRA, D. M.; RATTS, A. A “Questão Negar” na trajetória teórica do geógrafo Milton Santos. **Anais**. Encontro Nacional de Geógrafos. Porto Alegre, AGB-DEN, 11p. (mimeo), 2010.

CIRQUEIRA, Diogo M. **Entre o corpo e a teoria**: a questão étnico-racial na obra e trajetória sociospacial de Milton Santos. Dissertação de mestrado (Geografia). Goiânia, IESA/UFG, 2010.

CIRQUEIRA, D. M.; CORREA, G. S. A questão étnico-racial na geografia brasileira: um debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. **Anais**. XIII Colóquio de Geocrítica, Bogotá, p. 1-14, 2012. CD-ROM.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD-MEC. (ORG.) **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília, MEC/BID/UNESCO, v. 1, 2005.

HERNANDEZ, L. L. **África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005.

MARTINO, L. M. S. **Comunicação & identidade**: quem você pensa que é? São Paulo: Paulus, 2010.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, Papirus, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PONTUSCHKA, N. N. Fundamentos para um projeto interdisciplinar: supletivo profissionalizante. In: PONTUSCHKA, N. N. & OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

QUIJANO, A. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, R. E. dos (Org.) **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o Negro no Ensino de Geografia. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

RATTS, A. A geografia entre as aldeias e os quilombos: territórios etnicamente diferenciados. In: ALMEIDA, M. G. e RATTS, A. (Orgs.). **Geografia**: leituras culturais. Goiânia: Alternativa, p. 84-130, 2003.

RATTS, A. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. In: **Terra livre**. São Paulo, ano 26, v.1, n. 34, p. 125 -140, jan./jun., 2010.

SANTOS, C. dos (Org.). **Da sala de aula ao estudo do meio**: Alternativas para o ensino de geografia. São Paulo: Clube de autores, 2011.

SANTOS, C. dos. A Formação de professores de geografia nas metrópoles de São Paulo e Rio de Janeiro por meio de projetos educacionais. **Anais**. XIV Encontro de Geógrafos da América Latina. Lima, p.1-16, 2013. CD-ROM.



SANTOS, M. Ser negro no Brasil de hoje. In: Mais - Brasil 501 d.c. – **Folha de São Paulo**. São Paulo, 07 de maio de 2000.

SANTOS, R. E. A Lei 10.639 e o ensino de geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Tamoios**, Niterói, Ano VII, n. 1, p. 4-24, 2011.

SANTOS, R. E. **Diversidade, espaço e relações sociais**: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, R. E. O ensino de geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: SANTOS, R. E. **Diversidade, espaço e relações sociais**: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-40.

SANTOS, R. E. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639. In: **Terra Livre**. São Paulo, ano 26, v.1, n.34, p. 141-160, jan.-jun./2010.

VAZZOLER, L. dos S. **A questão racial no ensino de geografia**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.