

A GEOGRAFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

GEOGRAFÍA EN LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR: REFLEXIONES SOBRE LA TEMÁTICA AFRICANA Y AFROBRASILEÑA EN LA ETAPA DE PRIMARIA

RAQUEL ALMEIDA MENDES

Licenciada em Geografia (UFT), Mestra em Geografia (UFG), Doutoranda em Geografia (UNICAMP)
almeidamendesraquel@gmail.com

ALECSANDRO JOSÉ PRUDÊNCIO RATTS

Doutor em Ciência Social (USP)
Professor do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG)
alex.ratts@gmail.com

RESUMO: O PRESENTE TRABALHO VISA IDENTIFICAR, POR MEIO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), AS ABORDAGENS RELACIONADAS À TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ÁREA DE GEOGRAFIA. PARA TANTO, CONSIDERAMOS O VIÉS DOS ESTUDOS CURRICULARES, ESTABELECEndo UMA LEITURA CRÍTICA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE SE CORRELACIONAM COM A TEMÁTICA EM FOCO. POR MEIO DA ANÁLISE DO DOCUMENTO, NOTAMOS QUE A QUESTÃO AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA SE FAZ PRESENTE, TODAVIA, DE MANEIRA IRREGULAR AO LONGO DA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL. O TEOR DA DISCUSSÃO TAMBÉM APRESENTA FALHAS E, POR VEZES, OCORRE DE MANEIRA POUCA APROFUNDADA, NÃO HAVENDO AVANÇOS SIGNIFICATIVOS NO DEBATE. O QUE SE ALMEJA É QUE O ENSINO DE GEOGRAFIA AFRICANA SEJA EFETIVADO NAS ESCOLAS E UNIVERSIDADES, POSSIBILITANDO A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E CONCEPÇÕES EQUIVOCADAS QUE CORRESPONDEM AO MODO DE PRODUIR E RECONHECER OS SABERES NA MODERNIDADE-COLONIALIDADE.

PALAVRAS-CHAVE: ÁFRICA; CURRÍCULO; BNCC DE GEOGRAFIA.

RESUMEN: TEL PRESENTE TRABAJO BUSCA IDENTIFICAR, A TRAVÉS DE LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR (BNCC), LOS ENFOQUES RELACIONADOS CON LA TEMÁTICA AFRICANA Y AFROBRASILEÑA EN EL ÁREA DE LA GEOGRAFÍA. CONSIDERAMOS LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIOS CURRICULARES, ESTABLECIENDO UNA LECTURA CRÍTICA DE LAS COMPETENCIAS Y HABILIDADES DE LA BNCC DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA QUE CORRELACIONAN CON LA TEMÁTICA EN FOCO. A PARTIR DEL ANÁLISIS DEL DOCUMENTO, PUDIMOS CONSTATAR QUE LA TEMÁTICA AFRICANA Y AFROBRASILEÑA ESTÁ PRESENTE, SIN EMBARGO, DE MANERA IRREGULAR A LO LARGO DE LA ETAPA DE LA ESCUELA PRIMARIA. LA DISCUSIÓN TAMBIÉN ES DEFECTUOSA Y A VECES OCURRE CON POCA PROFUNDIDAD, SIN AVANCES SIGNIFICATIVOS EN EL DEBATE. LO QUE SE ESPERA ES QUE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA AFRICANA SE LLEVE A CABO EN LAS ESCUELAS Y UNIVERSIDADES, POSIBILITANDO LA DECONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS Y CONCEPTOS ERRÓNEOS QUE CORRESPONDEN A LA FORMA DE PRODUCIR Y RECONOCER EL CONOCIMIENTO EN LA MODERNIDAD-COLONIALIDAD.

PALABRAS CLAVE: ÁFRICA; PLAN DE ESTUDIOS; BNCC DE GEOGRAFÍA.

INTRODUÇÃO

O anseio em prol da construção de um documento curricular base na educação brasileira, por meio de um conjunto de competências e habilidades essenciais ao processo formativo dos estudantes em todo o território nacional, é a diretriz central fomentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento, de caráter normativo, começou a ser elaborado no ano de 2015, quando a sua primeira versão foi disponibilizada, mas somente em dezembro de 2018, com a inserção da etapa do ensino médio, ocorreu sua homologação¹. A partir de então, a BNCC passou a orientar os currículos das unidades de ensino, bem como a elaboração dos livros didáticos e a formação de professores/as², que também passaram a dialogar com os parâmetros da BNCC.

Diante da relevância desse documento como instrumento norteador da educação brasileira, buscamos compreender como a temática africana e afro-brasileira é abordada no âmbito da BNCC, considerando sua consonância, ou não, com o marco legal da lei nº 10.639/03³.

O caminho metodológico adotado consiste em uma análise documental, com ênfase na área de Geografia do ensino fundamental, com a finalidade de identificar e analisar as competências e habilidades relacionadas à temática em foco, que subsidiarão o debate nas escolas.

A presente análise aponta a relevância de um currículo de ensino de Geografia que contemple outros agentes da produção social do espaço e outros enunciadores, advindos/as, principalmente, de povos que foram deixados à margem do processo de construção do pensamento geográfico⁴, tais como africanos e afrodescendentes, possibilitando a existência de uma nova perspectiva de ciência que atenda à diferença cultural e étnico-racial.

Tendo em vista a estruturação do trabalho, a primeira parte discute a inserção do debate africano e afro-brasileiro nos currículos de ensino à luz da lei nº 10.639/03, enquanto a segunda parte consiste em identificar e refletir

sobre as competências e habilidades da BNCC frente a essa temática e suas contribuições no âmbito da Geografia escolar.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ÁFRICA E AFRICANIDADES NOS CURRÍCULOS DE ENSINO: PERSPECTIVAS ANTE A LEI Nº 10.639/03

O deslocamento forçado de milhares de africanos/as para as Américas, atrelado ao ato de negação e esvaziamento dos seus pertencimentos espaciais e subjetividades, fez com que estes/estas, bem como afro-brasileiros/as fossem cada vez mais reduzidos a uma lógica colonialista que marginaliza e invisibiliza seus saberes e culturas ancestrais. Em face de uma estrutura racial que minimiza as abordagens sobre África e racialidades⁵ (CARNEIRO, 2005), o movimento negro brasileiro, chamando a atenção para a temática étnico-racial e para a naturalização dessas abordagens, enxergou a educação como um importante campo de disputa (SANTOS, 2011).

A constatação do lugar excludente ocupado pela população afro-brasileira e o silenciamento existente nos currículos escolares, gerou a busca por um instrumento efetivo de combate a essas lacunas formativas. A promulgação da lei nº 10.639/03, dessa maneira, instituiu a obrigatoriedade do ensino da história da África e cultura afro-brasileira, possibilitando meios para a construção de uma educação antirracista.

Sendo assim, considerando a discussão em torno do campo jurídico, a lei em questão alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), havendo o acréscimo dos seguintes artigos:

Art.26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo Primeiro – O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo segundo – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

A lei nº 10.639/03 traz um questionamento às ideias pré-estabelecidas sobre os povos africanos e afro-brasileiros e expressa a relevância de uma discussão no âmbito jurídico que se contrapõe ao racismo e ao silenciamento frente ao debate das africanidades nos espaços de aprendizagem, desde a educação básica até as universidades.

As africanidades brasileiras, segundo Silva (2003, p.26), referem-se “às raízes da cultura brasileira que têm origem africana”. No entanto, as discussões em torno disso, por vezes, encontram-se suprimidas nos currículos educacionais, corroborando a manutenção do lugar de subserviência e irrelevância da herança africana no panorama histórico brasileiro (MENESES, 2007). Este processo implica em uma permanência da colonialidade⁶ nos currículos (TONIAL; MAHEIRIE; GARCIA JÚNIOR, 2017).

Compreender as relações de poder existentes na construção dos currículos escolares é entender que eles são perpassados pela mesma lógica social que estrutura as demais instituições brasileiras. A terminologia currículo advém de *curriculum*, termo em latim que remete à ideia de ordem, sequência, percurso (GOODSON, 1995). Refere-se a uma gama de práticas educativas difundidas a partir do século XVI, contemplando desde as séries iniciais até o ensino superior. O currículo inicialmente funcionava como um direcionamento ao processo formativo, em consonância com o cumprimento de normas vigentes. Com o passar dos anos, essas concepções começaram a ser modificadas, ganhando singularidades, a depender do local e da época em questão (HAMILTON, 1992).

O início da formulação das teorias curriculares tradicionais pode ser situado na primeira metade do século XX, a partir dos estudos do teórico estadunidense Franklin John Bobbitt. A perspectiva inicial dos estudos sobre currículo partia da ideia de racionalização dos meios educativos, fundada em um ideário mecânico de gestão e encadeamento dos

métodos de escolarização. O rigor administrativo e reprodutor das estruturas sociais vigentes moldaram as teorias curriculares tradicionais (SILVA, 1996).

Em seguida, as teorias críticas, fundamentadas em concepções marxistas, advindas, principalmente, da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, refutaram a teoria curricular tradicional, entendendo que a dinâmica escolar não deve ser pautada numa estrutura rígida, que desconsidera as experiências prévias dos/das discentes (SILVA, 2002), uma vez que estas experiências, atravessadas por uma estrutura social e econômica, são determinantes na dinâmica de construção e aplicação do currículo escolar.

Por fim, as teorias pós-críticas, sendo a perspectiva mais recente dos estudos curriculares, estão pautadas em ideais pós-estruturais, na fenomenologia e multiculturalismo, contestando os métodos tecnicistas presentes na teoria curricular tradicional e também na ausência de discussões acerca da diferença, para além do viés da classe social presente na teoria crítica.

Tendo em vista a história das teorias curriculares, o currículo no sistema educativo pode ser considerado como um território em disputa e seus moldes se configuram e reconfiguram de acordo com demandas sociais, políticas, culturais e econômicas de um determinado período. Todavia, é necessário frisar que, como nos demais âmbitos e instituições da sociedade, este instrumento corresponde a uma hierarquia, a uma hegemonia, que por vezes silencia e marginaliza os saberes das minorias. Dessa forma, para Silva (1996):

O currículo é um dos locais onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, p. 23)

Tendo isso em mente, a relevância do campo curricular e do meio educacional na luta antirracista fez com que a articulação do movimento negro agisse

em prol da inserção de saberes emancipatórios para a negritude na escola, haja vista os entraves existentes no acesso à educação para a população negra brasileira (GOMES, 2017). A sanção da lei 10.639/03 tornou-se um marco legislativo na construção de currículos escolares mais democráticos, por meio da história e luta de povos marginalizados.

O reconhecimento das populações africanas e africano-descendentes como sujeitos históricos da formação étnico-racial e territorial da sociedade brasileira e a valorização da história, modos de vida, práticas culturais, religiosas, dentre outras, é essencial para alterar a lógica hegemônica que ainda persiste nos currículos de ensino.

Descolonizar o currículo implica em torná-lo mais democrático, em busca de apreender neste a diversidade étnico-racial, cultural, social, econômica e de gênero existente nas escolas e na sociedade de forma geral, dando possibilidades e gerando outros caminhos não atrelados à estrutura epistêmica⁷ (CARNEIRO, 2005), que apaga e silencia uma compreensão de mundo diferente da pré-estabelecida. Tudo isso viabilizado por meio de propostas pedagógicas plurais de combate ao racismo (GOMES, 2012).

O processo necessário de reflexão sobre os currículos de ensino no decorrer da história resultou em meios profícuos para pensarmos o debate proposto, ou seja, de refletirmos a partir dos marcadores sociais da diferença⁸ presentes na base curricular. Acreditamos que a construção de currículos que reconheçam a diversidade existente em nosso território e que também discutam as relações de poder contidas nesses documentos curriculares, pode favorecer o debate sobre subjetividades e questões por vezes silenciadas nesses mesmos currículos, tais como as que envolvem raça, etnia, gênero, sexualidade, dentre outras.

Por meio das discussões aqui estabelecidas, buscamos somar ainda mais na inserção dos estudos sobre África na educação formal e, de modo mais específico, na educação geográfica. Pretende-se, portanto, contribuir para que africanos e afro-brasileiros consigam estabelecer e sobretudo compreender suas identidades e espacialidades no mundo, promovendo a reconstrução de uma sociedade que historicamente tem olvidado esses grupos.

Pensando mais especificamente a Geografia acadêmica, podemos destacar as hierarquizações conteudistas que ainda permeiam a formação de licenciandos em Geografia (OLIVEIRA, 2018; 2015). A ausência ou mesmo o viés facultativo atrelado às disciplinas sobre Geografia da África dizem muito sobre o caráter dispensável atribuído a esses saberes na formação de profissionais da ciência Geográfica.

Segundo Anjos (2005), em suas observações sobre África no contexto Geográfico:

Nos cursos de bacharelado e licenciatura em geografia, das universidades públicas ou privadas no Brasil, não existem dados abrangentes da situação. Entretanto, se tomarmos os exemplos das situações observadas na Bahia, em São Paulo e no Distrito Federal, vamos verificar que a disciplina Geografia da África não existe na estrutura dos cursos e, quando ocorre, está inserida dentro de outra. Existe, dessa maneira, uma precariedade de espaço na universidade para o desenvolvimento de conteúdos geográficos da África (p. 175).

Ainda que, na atualidade, seja possível constatar a existência de disciplinas sobre África e Africanidades nos currículos de formação docente em Geografia, é importante discutir que a ampliação da presença desses temas decorre de uma mudança nos paradigmas da ciência geográfica. De acordo com Ratts (2010):

Nos marcos da geografia contemporânea, o que compreende as “viradas” crítica e cultural, delineia-se uma abordagem teórica, metodológica e política, uma geografia humana, humanista, que focaliza indivíduos e coletividades desumanizadas pelo racismo e outras formas de discriminação, a exemplo do sexismo e da homofobia. É uma pedagogia política que se faz com o objetivo da emancipação dos sujeitos colonizados e subalternizados. A ciência geográfica e a Geografia Escolar têm amplo potencial de reflexão e intervenção neste cenário (p. 138).

A aproximação de pontos de vista entre os autores referidos (ANJOS, 2005; RATTS, 2010), aponta para uma necessidade de ampliar o debate sobre o ensino de Geografia da África, pensando na implementação da lei nº 10.639/03, e em como reformular o processo formativo de geógrafos licenciados e bacharéis que, compreendendo sobre relações raciais e africanidades, podem somar no rompimento de imagens encapsuladas sobre a geografia africana e afro-brasileira.

O marco legal da lei nº 10.639/03, portanto, além de evidenciar a relevância dos debates sobre a questão negra e africana nos currículos de ensino, vem a calhar na medida que, ao revermos as geografias imaginativas que nos constituem, estamos repensando as inúmeras vertentes de entendimento dos saberes negros no país, entendendo que não dá pra pincelar o tema como mero exemplo de caso, como apontamento aleatório fixo ao campo cultural ou como discussão presa a datas comemorativas.

A TEMÁTICA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA BNCC DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

A presente seção é fruto de reflexões que estão para além da defesa e/ou contraposição à BNCC. Apesar de estarmos cientes do cenário neoliberal que deflagra a formulação da Base, partimos da premissa de um documento que se encontra em amplo processo de implementação nos currículos de todo o país. Desse modo, nosso alvo de interesse está centrado nas potencialidades e caminhos possíveis para uma aprendizagem geográfica da diferença, atrelada a continuidade do ativismo negro brasileiro em prol do ensino da História e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

De acordo com a própria textualidade da BNCC, esta trata-se de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

A construção da BNCC busca, em tese, estabelecer um processo educativo mais democrático e uma formação integral dos/as

estudantes. Cabe ressaltar que a Base não se trata de um currículo único, a ser implementado nas escolas de todo o território nacional, mas uma referência para a formulação dos currículos de cada unidade escolar que, além dos conhecimentos contemplados na BNCC, também se certificarão de trazer diálogos com a cotidianidade.

Para que sejam efetivados esses saberes essenciais, a Base estabelece competências gerais que dialogam com todos os componentes curriculares, sendo o total de 10 competências, apresentadas de forma sucinta na Figura 1.



Figura 1 | Competências Gerais da Educação Básica. Fonte: BRASIL, 2018.

Dialogar sobre as competências é compreender as pautas que são estruturantes dos demais currículos dos sistemas de ensino, cabendo a estes adequar e complementar as habilidades, segundo o que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estipula de características regionais e locais da sociedade, da economia, da cultura e dos educandos (BRASIL, 1996).

Dentre as competências, três podem ser de grande relevância ao entendimento das unidades de ensino como espaço de acolhimento da diversidade que, atentando-se à superação de preconceitos e atitudes discriminatórias, devem:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, so-

cial, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

6. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 9).

Destaca-se a partir das competências o papel da escola como difusora de saberes das mais diversas localidades, bem como o papel desta no que tange à promoção de um ensino mais democrático, inclusivo e justo, valorizando as mais diversas manifestações culturais e exercitando o respeito pela diferença, por meio do acolhimento de outras identidades e saberes não hegemônicos.

A seção das competências gerais na BNCC recorre de forma constante ao termo “diversidade”, que, por ser um termo amplo, é utilizado em sua maioria para representar um grande universo de grupos sociais, tornando-se problemático. Brah (2006) questiona em que medida os aspectos da diferença são utilizados como afirmação da diversidade ou como um mecanismo voltado para legitimar práticas discriminatórias. O termo pouco representa quando não considera a realidade dos múltiplos grupos no contexto escolar, sendo necessário entender quais grupos estão sendo referidos ou apagados na utilização de tal vocábulo. O processo de ensino-aprendizagem deve situar e reposicionar grupos subalternizados que, por meio do campo educacional, podem ter suas vivências e conhecimentos trazidos à tona, como instrumento de resistência ao preconceito e de esperança por mudanças sociais a longo prazo.

As especificidades desta análise permeiam o processo de identificação e análise dos parâmetros

dados pela BNCC em prol do ensino de África e Diáspora Africana no campo das ciências humanas e sociais aplicadas, em específico na área de Geografia.

Nesse ínterim, a compreensão da História e Geografia das sociedades africanas está intimamente relacionada à existência de outras matrizes formativas que, em nível de Brasil, ocorre desde a constituição do projeto colonial nas Américas e das trocas ocorridas pela via atlântica, ou seja, a atuação de agentes africanos na constituição do território brasileiro, assim como agentes ameríndios e europeus.

Dessa forma, a BNCC prevê que o ensino de ciências humanas deve:

[...] estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais (BRASIL, 2018, p. 354).

Essas prescrições nortearão os conteúdos de Geografia, escopo dessa pesquisa, que, com o objetivo de cumprir as competências supracitadas, estão subdivididas em cinco unidades temáticas a serem trabalhadas nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental.

Cabe destacar que a seção de Geografia apresentada na BNCC tem trazido à tona o conceito de raciocínio geográfico como um procedimento necessário em torno de todas as etapas da Geografia escolar. O raciocínio geográfico remete ao exercício do pensamento espacial na obtenção dos saberes geográficos, ou seja, o comprometimento com os saberes geográficos acadêmicos e escolares. Giroto (2015) discute sobre como a geografia da educação básica e o raciocínio geográfico foram distanciados historicamente como uma forma de ocultar seus saberes estratégicos, fazendo com que prevalecesse uma disciplina enfadonha, que pouco contribuía para a aplicação prática. Visando mudar

essa perspectiva, o autor endossa que a atuação dos/das professores/as de Geografia na atualidade deve ser repensada, tendo em vista a construção de saberes geográficos que considerem a realidade dos/das estudantes.

É necessário frisar que a forte alusão ao raciocínio geográfico é trazida para evidenciar o conceito chave do Espaço e é nesse exercício do pensamento espacial, considerando os princípios próprios a construção desse raciocínio (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem), que a Geografia escolar deve se atentar.

Uma aprendizagem de Geografia conectada ao contexto dos/das estudantes e também atrelada às concepções científicas, reafirma o importante compromisso do pensamento geográfico com o entendimento das dinâmicas espaciais nos mais diversos níveis de conhecimento e em específico a concepção de uma geografia escolar que ofereça aos discentes possibilidades de compreensão do seu entorno e dos fatores pertencentes ao seu cotidiano (CAVALCANTI, 2005).

Segundo a própria escrita da BNCC sobre as contribuições da Geografia à sociedade:

(...) a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida

que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2018, p. 359).

Partindo desse pressuposto, houve o anseio por identificar e analisar na BNCC as narrativas contidas em prol da Geografia africana e afro-brasileira, assim como as discussões em torno de uma pluralidade étnica e racial em nosso território, discutindo como a base tem dialogado com a lei nº 10.639/03 e contribuído ao processo de descolonização dos currículos escolares.

A etapa do ensino fundamental, para fins de otimizar e cumprir as competências exigidas, foi dividida em cinco unidades temáticas, sendo estas: O sujeito e seu Lugar no Mundo; Conexões e Escalas; Mundo do Trabalho; Formas de Representação e Pensamento espacial; Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida.

No âmbito dos anos iniciais (1º a 5º ano), as abordagens sobre África e africanidades estão presentes a partir do 3º ano, havendo pouca ou nenhuma alusão nos anos anteriores. A partir do Quadro 1 são evidenciadas as habilidades propostas, as unidades temáticas e os anos correspondentes.

Ensino Fundamental – Anos Iniciais

	Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
3º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. (EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
4º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.

4º ano	Conexões e Escalas	Territórios étnico-culturais	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
5º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.

Quadro 1 | Unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC relacionados à temática africana e afro-brasileira (ensino fundamental – anos iniciais)

Fonte: Os autores, 2021. Elaborado com base na BNCC (BRASIL, 2018).

Nos anos iniciais não há uma discussão direta e densa sobre África e africanidades, há, sobretudo no escopo racial, abordagens que feitas de forma dialógica darão subsídio para entender como os marcadores culturais e econômicos ligados ao contexto africano estão presentes no território brasileiro. As habilidades propostas a partir do 3º ano, a exemplo, consideram que os estudantes devem identificar as contribuições dos diversos grupos étnicos e raciais presentes nas cidades, nos bairros e nas ruas. Desse modo, estes são convidados a refletir e reconhecer, em seu entorno, a diversidade dos símbolos e manifestações socioculturais existentes.

Há uma preocupação em torno da não especificação desses grupos. Ainda que o objetivo seja ampliar a possibilidade de grupos e marcos culturais existentes, acredita-se que, por vezes, isso pode contribuir ao mecanismo de apagamento ainda muito presente na mediação desses saberes em sala de aula.

Todavia, no 4º ano esses grupos começam a ser nomeados na Base, havendo nessa etapa o exercício de selecionar, no contexto familiar, os elementos culturais tanto de raiz indígena, quanto afro-brasileira, europeia e asiática, em prol de uma valorização desses elementos que constituem o “ser” brasileiro.

Atentando-se à dinâmica do contexto familiar, é possível pensar escalaridades, do local ao global, do grupo familiar aos grupos étnicos, africanos e da diáspora de forma macro, encaminhando reflexões para o âmbito da estrutura racial brasileira e a importância de, por meio do ensino de geografia africana, constituir imagens positivas para estudantes negras/negros, tendo em mente os desafios advindos da colonialidade.

Sendo assim, para Anjos (2005):

Entre os principais obstáculos criados pelo sistema ao desempenho da população negra na sociedade brasileira, podemos apontar a inferiorização desta no ensino. [...] a escola tem funcionado como uma espécie de segregadora informal. A ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades afro-descendentes e seus valores têm como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma autoimagem positiva, nem fazer referência a sua verdadeira territorialidade e sua história, aqui e sobretudo na África (p. 175).

Concordamos com o autor e reiteramos que o exercício da memória, neste caso, é de extrema relevância para os escolares, principalmente no processo de autoconhecimento e autoestima de crianças e jovens negros. A compreensão da ancestralidade, no âmbito da família, pode ser uma exímia maneira de entender as matrizes culturais do território brasileiro que, para além da família, também constituem o país. Não somente reconhecer, mas entender a relevância de suas contribuições anteriormente e até agora no tempo presente.

Dentre as temáticas a serem trabalhadas no 5º ano, tem-se na unidade temática “Sujeito e seu lugar no mundo” o objetivo de identificar as diferenças étnicas e raciais no território brasileiro e no campo das subjetividades, sendo este o principal viés da racialidade abordado no ano em questão. A perspectiva da diferença em sala de aula encaminha para o entendimento de questões relacionadas a grupos subalternizados. O meio educacional,

como elencado anteriormente, é pautado pela diversidade de corpos que ali transitam. Dessa forma, os “marcadores da diferença”, segundo Ratts (2018), podem ser entendidos como categorias de pensamento que, por meio da corporeidade, permitem reflexões a respeito das subjetividades dos escolares, atrelada às questões raciais, étnicas e suas espacialidades, ou seja, a forma como estes se relacionam com o mundo, com o espaço geográfico.

A alusão à corporeidade no contexto escolar, portanto, é um viés profícuo à aprendizagem da diferença e, mesmo não sendo pautado na textualidade da base, deve ser refletido no campo do currículo praticado e como possível meio de abordar conteúdos escolares da Geografia, podendo somar com o entendimento das questões étnicas e raciais.

Ensino Fundamental – Anos Finais

	Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
7º ano	Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. Características da população brasileira
		Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
8º ano	Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.
			(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.
	Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção	(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.
8º ano	Formas de representação e pensamento espacial	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.
			(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.
9º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	As manifestações culturais na formação populacional	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.

Quadro 2 | Unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC relacionados à temática africana e afro-brasileira (ensino fundamental – anos finais)

Fonte: Os autores, 2021. Elaborado com base na BNCC (BRASIL, 2018).

Considerando o Ensino Fundamental – Anos Finais, notamos o anseio pela continuidade das discussões abordadas, a progressão das aprendizagens e a maior complexidade atrelada ao entendimento das espacialidades na Geografia escolar (BRASIL, 2018). Todavia, atentando-se ao aspecto da diferença e das questões africanas e afro-brasileiras nessa fase, é possível encontrar vertentes diferentes daquelas adotadas nos anos iniciais, as discussões supracitadas servem de base para essa nova etapa, havendo uma forte consideração pelos debates territoriais, populacionais, econômicos e da cartografia.

Dialogando com os temas propostos, bem como objetos de conhecimento e habilidades, há maior concentração de discussões sobre a temática africana e população negra nas unidades “Sujeito e seu lugar no mundo” e “Conexões e escalas”. Sendo assim, as questões de identidade, pertencimento, interações espaciais e multiescalaridades da área de Geografia da BNCC são o âmago dos principais debates sobre a diferença no ensino fundamental – anos finais.

O 6º ano, representação da gênese de uma nova etapa escolar, apresenta uma discussão incipiente sobre a temática africana. Nele, encontramos somente a abordagem sobre modificações das paisagens e o modo de vida sustentável dos povos originários. Cabe frisar que, além da ausência de questões sobre a população negro-africana, vemos com preocupação o pouco aprofundamento sobre os saberes indígenas, podendo por vezes reforçar um imaginário estereotipado dos povos originários.

Com a busca pela temática negra e africana da Base nos deparamos com perspectivas muito amplas de determinados grupos. Nosso questionamento é em que medida o entendimento da diversidade apenas pela diversidade representa mudanças significativas para o modelo educacional vigente. As especificidades de cada país africano, de cada manifestação cultural, de cada modo de vida, de cada herança africana em nosso território, nos atestam que os currículos, além de trazer a temática, não deve fazê-la por menção ou

mera descrição, mas contemplar e aprofundar a pluralidade que os temas podem proporcionar na educação geográfica.

Diferentemente do ano anterior, o 7º ano prevê a discussão sobre comunidades remanescentes de quilombo, a partir do histórico da formação territorial brasileira. Segundo a Fundação Cultural Palmares (2008), existem mais de 3 mil quilombos espalhados pelo país, e as nuances territoriais quilombolas, principalmente no campo de luta pela efetivação de seus territórios ancestrais, retratam a realidade de um grupo ainda pouco inserido no campo educacional.

Dialogando com a questão supracitada, Anjos (2017) discute que:

Tratar das comunidades quilombolas nos contextos geográfico e histórico nacional significa se deparar com uma luta política e territorial atual e um processo de conhecimento científico ainda em construção. Daí a necessidade de um conceito de quilombo mais “largo” na atualidade, como um segmento da sociedade brasileira contemporânea excluída, secular e historicamente, que precisa ter os seus direitos de reconhecimento e de garantias para a existência plena nos seus territórios e não apenas deveres e convívio com hostilidades e depreciação (p. 38)

A perspectiva do território étnico é pauta pertinente aos debates geográficos sobre África, considerando a historicidade espacial, a organização territorial das comunidades, a localização estratégica e principalmente o resgate a memória do povo negro brasileiro e africano (ANJOS, 2004).

Ressaltamos que há uma maior concentração das questões africanas nessa segunda etapa do ensino fundamental e até mesmo de toda área de Geografia da BNCC. De maneira mais densa, a discussão sobre África no 8º ano é interpelada por uma escala internacional que, além das correlações ao território brasileiro, traz a proposta de pensar

a América, em específico a América Latina e a África no contexto geopolítico pós-guerra.

Não se atendo a questões episódicas, a base curricular do 8º ano apresenta uma discussão substancial e variada sobre a perspectiva afro-brasileira, assim como diferentes habilidades e objetos do conhecimento que ainda não haviam sido evidenciados. Corporações, organismos internacionais, mundo do trabalho, representação cartográfica e aspectos internacionais complexificam a leitura sobre África e agem de acordo com o esperado para os estudantes dessa fase, no sentido de complexidade das discussões.

Encaminhando para a série final do ensino fundamental (9º ano), esta se atém apenas ao debate das manifestações culturais africanas, o que deveras é pertinente, mas corresponde apenas a uma das várias facetas geográficas de entendimento do continente em questão que, desconectado de aspectos sociais, econômicos e territoriais, podem reforçar visões simplistas e estereotipadas da temática africana e afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia pode contribuir positivamente no processo de resignificação do continente africano e do elo existente Brasil – África, bem como na construção das identidades raciais afro-brasileiras e africanas que são demarcadas por espacialidades e territorialidades específicas.

A BNCC de Geografia apresenta competências e habilidades, concentradas principalmente no ensino fundamental – anos finais, tomando como base uma certa variedade de conceitos geográficos atrelados não apenas ao campo cultural. Todavia, é importante frisar que as discussões sobre África e africanidades são irregulares no sentido de serem apresentadas em algumas etapas com mais eficácia que outras.

Consideramos que a inserção dos saberes africanos no plano curricular de Geografia da educação básica é um importante aspecto, todavia,

não nos isentamos de outros questionamentos, ou seja, em prosseguir pensando nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação, nos cursos de formação continuada, na construção de materiais e livros didáticos e nas nuances do currículo oficial versus currículo praticado.

A resistência perante estas abordagens nos espaços de aprendizagem se dão de forma estrutural e mudanças expressivas podem partir de uma resignificação da práxis docente que ainda reproduz ideários eurocêtricos. A percepção de que essas temáticas podem ser abordadas não apenas em disciplinas específicas sobre África e/ou relações étnico-raciais nos cursos de Geografia também é um dos grandes desafios, o que representa, sobretudo, uma ampliação no cerne das discussões geográficas.

É necessário reconhecimento e respeito às diferenças no seio escolar e acadêmico, a partir de currículos descolonizados e de uma ciência geográfica antirracista. Dessa maneira, os saberes hegemônicos devem ser repensados, disputados, e os saberes no campo da africanidade e racialidade visibilizados em prol da formação de uma identidade brasileira integral, embasada no conjunto de diversas etnias, raças, conhecimentos e culturas que se diferenciam e se entrelaçam cotidianamente.

NOTAS

¹ O histórico da BNCC pode ser visto em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

² Com o intuito de discutir a formação de professores/professoras, em consonância com as proposições da BNCC – educação básica, foi encaminhado pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2018, a proposta de uma Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), documento esse que visa subsidiar o debate da formação inicial e continuada de professores/as.

³ A lei em questão instituiu a obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira nas escolas. Santos (2011) afirma que esse marco legal é, atualmente, o principal instrumento de combate ao racismo nos espaços escolares e que surge para reposicionar o negro e as relações raciais na educação.

⁴ “A Geografia, assim como as demais ciências, se institucionaliza num viés eurocentrado, e por vezes falha na manutenção de discursos contra hegemônicos. O contexto pós-colonial ao qual estamos inseridos não necessariamente atesta o fim da lógica colonialista que, em sua

permanência passa a dominar outras áreas tais como o campo epistêmico. Sendo assim, a colonialidade do saber, de acordo com Quijano (2005), mantém os conhecimentos eurocêntricos como superiores e os mantém em prol de uma estrutura de poder moderno-colonial” (MENDES; RATTS, 2020, p. 449).

⁵ De acordo com Carneiro (2005, p. 30), a racialidade consiste num “[...] campo de significações que definem a especificidade das relações raciais e as relações de poder nelas imbricadas no Brasil, articulando-se e diferenciando-se de outros campos discursivos sobre esse tema em função das particularidades de nossa formação social e cultural”.

⁶ A “[...] colonialidade é entendida como uma dimensão simbólica do colonialismo que mantém as relações de poder que se desprenderam da prática e dos discursos sustentados pelos colonizadores para manter a exploração dos povos colonizados” (TONIAL; MAHEIRIE; GARCIA JÚNIOR, 2017, p. 19)

⁷ Epistemicídio se configura como um reflexo da colonização no âmbito da produção de saberes que, segundo Carneiro (2005), ocorre pela negação e desvalorização da condição de sujeitos de conhecimento à população negra, dentre outros povos.

⁸ Os marcadores sociais da diferença, tais como gênero, raça, etnia, sexualidade, dentre outros, são variáveis explicativas para a desigualdade e hierarquização social, econômica e cultural. Para Zamboni (2013) estes marcadores, construídos socialmente, nunca aparecem de modo isolado, estão sempre articulados no cotidiano dos indivíduos, ou seja, interseccionados.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, o Brasil e a Educação: Por que a geografia é importante? **Toques D’Angola**, Lisboa (Portugal), v. 02, p. 10-12, 2004.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília (DF): 2005, 206p. p.173-184.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios quilombolas: geografias, cartografias & conflitos institucionais. **Revista Eixo**, Brasília (DF), v.06, n. 02, p. 30-43, 2017.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas (SP), n. 26, p. 329-365, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília (DF): MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 05 nov. 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 339 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia**. Cadernos CEDES, Campinas (SP), v. 25, n. 66, p. 185-208, 2005.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quilombos ainda existem no Brasil**. Disponível em: <<https://www.palmares.gov.br/?p=3041#2008>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017. 154p.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. 144p.

HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e curriculum. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.6, p. 33-53, 1992.

MENDES, Raquel Almeida; RATTS, Alecsandro (Alex) J.P. A África nos cursos de Geografia: uma experiência de pesquisa participante em sala de aula. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas (SP), v. 10, n. 19, p. 445-460, 2020.

MENESES, Maria Paula. Os espaços criados pelas palavras – racismos, etnicidades e o encontro colônia. In: GOMES, Nilma Lino (Org.) **Formação de professores e questão racial**: uma visão além das fronteiras. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2007. 237p. p. 55-75.

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil. In: In: RATTS, Alex et al. (Org.). **Espaço e diferença**: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero. Goiânia: CIAR / UFG, 2018. 179p. p. 09-32.

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. Possibilidades de leitura do continente africano a partir do ensino de Geografia: uma avaliação preliminar dos impactos da lei 10639/03. In: BEZERRA, Amélia A. C. et al. (Org.). **Formação de professores de Geografia**: diversidade, práticas e experiências. Niterói (RJ): EDUFF, 2015. p.157-190.

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. Corporeidade e diferença na Geografia Escolar e na Geografia da Escola: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional. **Revista Terra Livre**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 114-141, 2018.

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 34, p. 125-140, 2010.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Tamoios**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 4-24, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos metodológicos. **Revista do Professor**, Belo Horizonte, p.26-30, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1996. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.79, p. 65-66, 2002.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA JUNIOR, Carlos, Alberto Severo. A Resistência à Colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis (SP), v. 16, p. 18-26, 2017.

ZAMBONI, Márcio. Marcadores sociais da diferença. **Sociologia**: Grandes Temas do Conhecimento, v. 1, p. 14-18, 2014.