



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

RAQUEL ALMEIDA MENDES

**UM DESCORTINAR DE MUNDOS: REFLEXÕES ACERCA DA TEMÁTICA AFRICANA  
NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

GOIÂNIA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES**

### **E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### **1. Identificação do material bibliográfico**

Dissertação       Tese

#### **2. Nome completo do autor**

Raquel Almeida Mendes

#### **3. Título do trabalho**

UM DESCORTINAR DE MUNDOS: REFLEXÕES ACERCA DA TEMÁTICA AFRICANA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

#### **4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **RAQUEL ALMEIDA MENDES, Discente**, em 01/09/2021, às 10:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Alecsandro José Prudêncio Ratts, Professor do Magistério Superior**, em 01/09/2021, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2318851** e o código CRC **7BD4B5D8**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.006295/2021-32

SEI nº 2318851

RAQUEL ALMEIDA MENDES

**UM DESCORTINAR DE MUNDOS: REFLEXÕES ACERCA DA TEMÁTICA AFRICANA  
NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço  
Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia

Orientador: Prof. Dr. Alecsandro José Prudêncio Ratts

GOIÂNIA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Mendes, Raquel Almeida

Um descortinar de mundos: [manuscrito] : Reflexões acerca da temática africana nos cursos de Licenciatura em Geografia / Raquel Almeida Mendes. - 2021.

CXXVIII, 128 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Alecsandro José Prudêncio Ratts.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2021.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. África. 2. Geografia africana. 3. Licenciatura em Geografia. 4. Ensino de Geografia. I. Ratts, Alecsandro José Prudêncio, orient. II. Título.

CDU 911





UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 15/2021 da sessão de Defesa de Dissertação de Raquel Almeida Mendes, que confere o título de Mestra em Geografia, na área de concentração em Natureza e Produção do Espaço.

No oitavo dia do mes de fevereiro de dois mil e vinte e um, a partir das 10 horas, por meio de videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “UM DESCORTINAR DE MUNDOS: REFLEXÕES ACERCA DA TEMÁTICA AFRICANA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Alecsandro José Prudêncio Ratts (IESA/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Lorena Francisco de Souza (UEG), membro titular externo; Professor Doutor Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Alecsandro José Prudêncio Ratts, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, no oitavo dia do mes de fevereiro de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alecsandro José Prudêncio Ratts, Professor do Magistério Superior**, em 08/02/2021, às 12:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 08/02/2021, às 12:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lorena Francisco de Souza, Usuário Externo**, em 08/02/2021, às 14:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1850690** e o código CRC **C1BA438A**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.006295/2021-32

SEI nº 1850690

*A minha mãe, Divina Almeida e aos irmãos e irmãs da diáspora que estiveram ao meu lado.*

## AGRADECIMENTOS

Gratidão primeiramente a Deus, pela proteção e por toda força concedida em meus trajetos acadêmicos.

À minha mãe, Divina Aparecida Almeida, meu maior apoio, a mulher mais admirável e forte da minha vida, minha maior incentivadora nesses dois anos de muitas batalhas travadas.

Ao meu pai, Edvaldo Pereira da Silva Mendes, *'in memoriam'*, que sem dúvidas estaria muito feliz e realizado por tudo que alcancei e lutei até aqui. Sua ausência, ainda que dolorosa, me proporcionou força e desejo de alcançar meus objetivos, de me inspirar em sua luta e na sua obstinação.

À minha irmã Janaína Almeida, pelo amor, companheirismo e abrigo fornecidos durante este percurso acadêmico, agradeço pela relação para além da irmandade e laços consanguíneos, saiba que entre nós há muita reciprocidade e amor.

Aos colegas e colaboradores do Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-raciais e Espacialidades (LAGENTE), por todas as trocas e aprendizagens nos grupos de estudo e fora dele. Os momentos foram ímpares neste lugar e permanecerão sempre em minhas lembranças. À todos e todas, meus sinceros votos de êxito na academia e na vida.

Aos estimados amigos e colegas de mestrado que tanto me compreenderam nesse caminho trilhado e que não mediram esforços em partilhar seus conhecimentos e aprendizagens, em especial Marcos Antonio Pereira Neto e Joedson Nascimento. Desejo que sigamos juntos nas próximas etapas, contribuindo positivamente para uma sociedade mais justa e para um saber científico mais diverso. Já sinto saudade de todos os momentos vividos durante esses anos, cada ombro amigo e palavras de incentivo. A Geografia nos proporcionou vínculos inquebráveis.

A todos/as os/as professores/as interlocutores desta pesquisa, por terem aceitado o convite, pelos diálogos tão cheios de conhecimento, bem como a franqueza e respeito a temática desta pesquisa. Desejo que permaneçam compartilhando os saberes advindos do continente africano e que ao relatarem a outras pessoas sobre suas trajetórias, estas também se sintam admiradas e felizes.

Ao Prof. Dr. Alex Ratts, minha eterna gratidão. Agradeço o acolhimento como orientanda e como pessoa. Agradeço cada música, série, poesia e vídeo compartilhado, do mesmo modo que agradeço as contribuições acadêmicas e metodológicas. Esse trabalho é fruto de zelos e afetos da sua parte. Obrigada por ter vindo antes, por proporcionar caminhos e produzir saberes que são referências para essa pesquisa e para tantas outras.

Gratidão aos membros da banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lorena Francisco de Souza e Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza, por terem aceitado contribuir e avaliar esta pesquisa com prontidão, é certo que

suas proposições enriquecem mais e mais este trabalho. Saiba que tenho grande admiração por suas trajetórias e perspectivas geográficas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro que me concedeu melhores condições de realização da pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás, pelas disciplinas ofertadas, eventos acadêmicos, estágio-docência e demais oportunidades de qualificação.

Agradeço aos/às meus/minhas ancestrais, aqueles que antes de mim abriram e abrem caminhos em prol de uma maior valorização e respeito às questões africanas e afro-brasileiras na ciência geográfica, em especial no ensino de Geografia. Aos/as que deram passos importantes para a inserção e debate de corpos negros e saberes enegrecidos na academia.

Agradeço, por fim, a todas as pessoas que de forma direta ou indireta se fizeram presentes no caminhar desta etapa e na produção deste trabalho, que de algum modo contribuíram para que a exaustão e o desânimo não prevalecesse. Por cada gesto, consolo e palavra de conforto: Obrigada!

*Uma das questões centrais que desafia a compreensão, o espírito democrático, a criatividade da universidade, é admitir que os antigos escravizados africanos trouxeram consigo saberes, conhecimentos, tecnologias, práticas que lhes permitiram sobreviver e construir um outro povo. O desafio maior está em incorporá-los ao corpo de saberes que cabe, à universidade, preservar, divulgar e assumir como referências para novos estudos.*

***(Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva)***

*[...]o problema com os estereótipos é que não é que eles não são verdadeiros, mas que eles são incompletos. Eles fazem uma história se tornar a única história.*  
*(Chimamanda Ngozi Adichie)*

## RESUMO

O presente trabalho é composto por reflexões sobre o ensino da temática africana no contexto dos cursos de licenciatura em Geografia. Nosso objetivo reside em compreender e analisar as potencialidades da temática africana nos cursos de formação inicial de professores/as, tendo em vista as disciplinas temáticas específicas e o contato com os/as docentes responsáveis. Constituindo uma pesquisa de caráter qualitativo, os procedimentos metodológicos adotados consistem em revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre temas relacionados a Geografia da África, ensino de Geografia, currículo e formação inicial de professoras\professores de Geografia, havendo também bibliografias advindas de ciências afins. Foram analisados documentos relevantes nos campos educacional e legislativo, sendo eles a Lei nº 10.639/2003, o Parecer do CNE/CP nº03/2004, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Proposta Preliminar para as Diretrizes Curriculares de Geografia(2020), no intuito de verificar como os conhecimentos acerca de África foram mobilizados nesses documentos. A análise das ementas de geografia africana e as entrevistas com os/as docentes, foram parte fundamental no alcance dos objetivos da pesquisa e auxiliaram no entendimento das abordagens geográficas postas em prática e das subjetividades que transcendem os currículos. Nossas análises apontaram que as potências abarcadas pelos currículos e pelos/as professores/as envolvem a aplicação das categorias analíticas espaço e território, as leituras em torno das relações raciais e do racismo, a vinculação com demais áreas do mundo (Europa e América), a interdisciplinaridade, dentre outras. Não obstante, a abordagem que mais se destaca é a geografia regional, sobretudo, a noção de região interligada aos elementos da cultura e da política.

**Palavras-chave:** África; Geografia africana; licenciatura em Geografia; Ensino de Geografia.

## RESUMEN

Este trabajo consiste en reflexiones sobre la enseñanza de África en el contexto de cursos de grado en Geografía. Nuestro objetivo es comprender y analizar el potencial del tema africano en los cursos de formación inicial del profesorado, en vista de las disciplinas temáticas específicas y contacto con los profesores responsables. Anclados en una investigación cualitativa, los procedimientos metodológicos adoptados consisten en revisión bibliográfica, análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas. Inicialmente se realizó una revisión bibliográfica sobre temas relacionados con la Geografía de África, la enseñanza de la Geografía, el currículo y la formación inicial de los profesores de Geografía, y también se contó con bibliografías de ciencias afines. Se analizaron los documentos educativos y legislativos relevantes, como la Ley nº 10.639/2003, el Dictamen del CNE/CP nº03/2004, la Base Curricular Nacional Común (BNCC), la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC-Formação) y la Propuesta Preliminar de las Directrices Curriculares de Geografía (2020), con el fin de verificar cómo se movilizó el conocimiento sobre África en estos documentos. El análisis de los planes de los cursos de geografía africana y las entrevistas con los profesores, fue parte fundamental para alcanzar los objetivos de la investigación y ayudaron en la comprensión de los enfoques geográficos puestos en práctica y las subjetividades que trascienden los planes de estudio. Nuestras análisis mostraron que las competencias cubiertas por los planes de estudio y por los docentes involucran la aplicación de las categorías analíticas espacio y territorio, las lecturas sobre relaciones raciales y racismo, el vínculo con otras áreas del mundo (Europa y América), la interdisciplinariedad, entre otros. Sin embargo, el enfoque que se destaca es la geografía regional, especialmente la noción de región interconectada con los elementos de la cultura y la política.

**Palabras-clave:** África; geografía africana; grado en Geografía; enseñanza de Geografía.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 01: Estereotípias relacionadas ao continente africano.....	23
Figura 02: Mapa de Localização das Instituições de ensino superior.....	35
Figura 03: Teorias de currículo.....	39
Figura 04: Competências Gerais da Educação Básica.....	52
Figura 05: Visão sistêmica da BNC – Formação.....	64
Figura 06: Fontes para a base de conhecimento do ensino segundo Shulman (1987).....	90
Figura 07: Classificação do saberes docentes segundo Tardiff (2004) .....	92
Figura 08: Nuvem de Palavras produzidas a partir dos relatos dos/as docentes.....	115

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Dissertações e teses com abordagens sobre a temática africana e ensino de Geografia.....	31
Quadro 02: Princípios do Parecer CNE/CP nº 3/2004 relacionadas ao ensino da temática africana e formação de professores/as.....	47
Quadro 03: Unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC relacionados a temática Africana e afro-brasileira (Ensino fundamental – anos finais) .....	57
Quadro 04: Competências específicas e habilidades da BNCC relacionados a temática Africana e afro-brasileira (Ensino Médio) .....	61
Quadro 05: Competências específicas e habilidades relacionadas a temática da pesquisa (BNC – Formação) .....	66
Quadro 06: Abordagens geográficas sobre África em Instituições de Ensino Superior Públicas...	81
Quadro 07: Trajetórias dos/das docentes ante a temática africana.....	93
Quadro 08: O processo de inserção da temática africana nos currículos dos cursos de Geografia.....	96
Quadro 09: Práticas docentes no ensino de Geografia africana .....	96
Quadro 10: A disciplina sobre África e a procura por parte dos/das estudantes.....	106
Quadro 11: Potencialidades da ciência geográfica frente a temática africana.....	109

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Dissertações e teses com abordagens sobre África e ensino de Geografia.....	29
Tabela 02: Bibliografias por continente de origem.....	85
Tabela 03: Número de bibliografias por autor.....	85
Tabela 04: Modalidade das bibliografias.....	86

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 01: Cursos de pós-graduação.....	34
Gráfico 02: Bibliografia por áreas da Ciência.....	84
Gráfico 03: Bibliografia de acordo com o país de origem.....	84

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOI	<i>Digital Object Identifier System</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
ISBN	<i>International Standard Book Number</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PCK	<i>The pedagogical knowledge of the content</i>
PCN	Parâmetros curriculares nacionais

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	<b>21</b>
<b>1. CONTEXTOS DA PESQUISA</b>	<b>27</b>
<b>1.1 Metodologia da pesquisa</b>	<b>27</b>
<b>1.2 Pesquisas sobre Ensino de Geografia africana e afro-brasileira em programas de pós-graduação brasileiros</b>	<b>28</b>
<b>2. ÁFRICA, CURRÍCULO E GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS</b>	<b>38</b>
<b>2.1 A inserção da temática africana e afro-brasileira nos currículos de ensino: diálogos a partir da lei 10.639/03 e do Parecer do CNE/CP nº3/2004</b>	<b>38</b>
<b>2.2 A Base Nacional Comum Curricular de Geografia e as questões africanas e afro-brasileiras</b>	<b>51</b>
<b>2.3 Considerações sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC - Formação)</b>	<b>64</b>
<b>3. ENSINO DE ÁFRICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DOCENTES</b>	<b>72</b>
<b>3.1 África e Africanidades nos Planos de Ensino dos cursos de Geografia</b>	<b>72</b>
<b>3.2 Abordagens geográficas sobre África: O que dizem os /as professores/as das disciplinas</b>	<b>88</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas</b>	<b>131</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho é composto por reflexões sobre o ensino de África no contexto da educação formal, e discussões no campo do currículo e da educação geográfica em nível superior. Somada à perspectiva de uma reconstrução do imaginário acadêmico e uma ressignificação dos saberes instituídos sobre África, pretendemos compreender qual o lugar ocupado pela temática e quais os caminhos possíveis para pensar os saberes africanos nos cursos de formação de professores/as.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa consiste em compreender e analisar as potencialidades da temática africana nos cursos de formação de professores/as em Geografia, tendo como foco disciplinas temáticas específicas de geografia da África e o contato com os/as docentes. Trata-se de uma pesquisa que busca estabelecer diálogos entre a educação geográfica e o ensino sobre o continente africano, considerando sobretudo a relação intrínseca que temos com a África e sobre como nosso país, assim como os demais países africanos, estiveram no alvo de um projeto colonialista europeu pautado na exploração econômica e dominação política, projeto este que reverbera até os dias atuais por meio da colonialidade <sup>1</sup>.

Com a finalidade de alcançar respostas pertinentes a pesquisa, foram traçados objetivos específicos, sendo eles: realizar um levantamento das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras que apresentam disciplinas sobre Geografia africana nos currículos de formação docente; identificar as abordagens em pauta no processo de ensino de Geografia da África nos cursos de licenciatura em Geografia; e realizar um levantamento sobre pesquisas de pós-graduação, no período de 2003 a 2020, que abordam a temática africana no campo do ensino de Geografia.

Alguns questionamentos serviram de mola propulsora na construção teórico-metodológica dessa pesquisa, tais como: Qual o lugar da África no Ensino de Geografia? Como a Geografia tem abordado a temática africana no que tange a formação de professores/as? Em que medida o entendimento das diversas áreas, métodos e abordagens possíveis sobre África na Geografia podem contribuir para uma educação menos reducionista, colonial e capaz de romper com imagens persistentes e estereotípicas sobre o continente africano?

Dessa forma, pretendemos discorrer que a ciência geográfica, em sua complexidade, possibilita discutir África, não somente a partir de conteúdos incipientes e descritivos, ou como

---

<sup>1</sup> Segundo Quijano (2005, p.09) “A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”.

um mero continente isolado e distante, mas como uma discussão ampliada, para além da ideia de subalternidade e superficialidade em torno da temática no ensino de Geografia, dando a este o tom dialógico com demais abordagens e saberes geográficos. A educação geográfica tem muito a contribuir na (re)estruturação de um ideário de nação que contemple as matrizes africanas.

O processo de escrita acadêmica e realização da pesquisa, em muitos momentos, impulsionaram reflexões sobre minhas trajetórias formativas. O distanciamento sugerido no tradicional método científico dualista, entre pesquisador e objeto de pesquisa, tornou-se complexo com vistas à minha identidade racial e profissional. Morin (2000), inclusive, discute os prejuízos de uma pesquisa científica dicotomizada, propondo que para o próprio progresso da ciência, é necessário que aquele/a que pesquisa se inclua no processo e conceba atitudes auto-críticas e auto-reflexivas sobre os conhecimentos produzidos.

A educação no meu contexto familiar sempre representou muito. Inicialmente, a meu ver, significava independência financeira, mas com o passar dos anos percebi que era bem mais que isso. Neta de migrantes maranhenses, baianos e mineiros residentes no Pará, pude compreender que a educação significava o rompimento de um ciclo de servidão, de histórias que confluíram e desaguavam no mesmo lugar.

Minha avó relatava o anseio de estudar mais que a quarta série e o meu bisavô argumentava se a melhor opção seria estudar ou comer. Minha mãe que tentou estudar um pouco mais, por causa da maternidade precisou romper e voltar aos estudos somente anos depois. Meu pai mal sabia assinar o próprio nome, a educação não era uma opção a ser cogitada e teve que “ganhar o mundo”, como ele mesmo costumava falar, por que a vila no interior do Maranhão não conseguiria lhe oferecer mais do que já era oferecido, e mesmo tendo que vender sua força braçal cotidianamente para conseguir algo melhor, nos fez entender que aquele caminho traçado por ele era o seu esforço para que chegássemos a outros patamares. Pois bem, cá estamos.

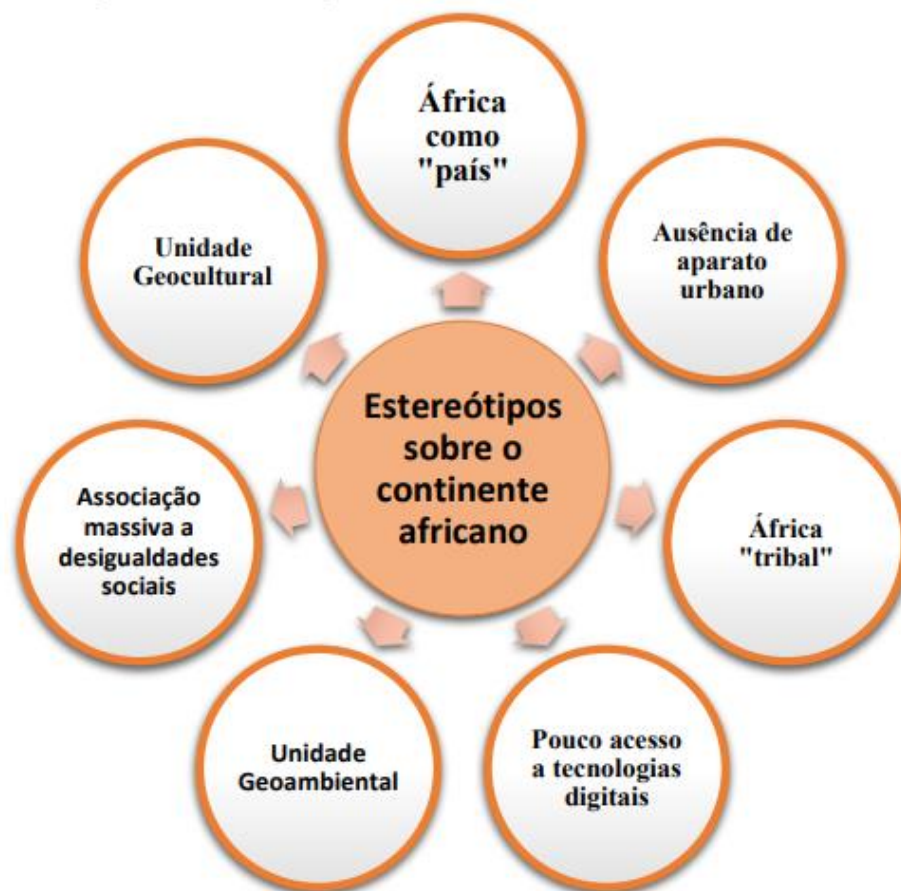
O entendimento da marginalização que incide a população negra nas mais diversas esferas deste país, em específico no contexto educacional, me fez ver como estudante e como educadora, o quão conivente esse meio pode ser no que tange a negação da diversidade e na manutenção de discursos hegemônicos.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie relata os perigos de uma história única, ao dialogar sobre como povos africanos foram encapsulados em estereótipos massivos. “A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos

diferentes ao invés de como somos semelhantes” (ADICHIE, 2009).

Como professora de Geografia, ao me deparar com a temática África, notava que os conteúdos presentes nos livros didáticos pouco contribuem na perspectiva de uma geografia africana menos reducionista ou descritiva, algo que corrobora na manutenção de estereótipos.

Figura 01: Estereotípias relacionadas ao continente africano



Elaboração: MENDES, R. A. (2020)

O esquema representa as estereotípias ao qual me deparava no exercício da docência. Notava uma percepção desconectada entre a geografia africana e brasileira, além disso, havia a noção de um continente lido com uma unidade geoambiental e geocultural, onde os componentes físico-naturais se resumem a savanas, desertos, os aparatos tecnológicos e urbanos são dados como pouco sofisticados, e as expressões culturais se apresentam de maneira homogênea no âmbito da religiosidade, tradições e costumes, dentre outros aspectos que nos denotavam uma ideia não condizente aos inúmeros povos africanos e suas particularidades.

Também é possível destacar a associação massiva de adjetivos relacionados ao atraso,

miséria, doenças e pobreza, como um fator presente na totalidade africana e a invisibilização da História da África anterior à colonização e das formas de organização espacial das sociedades africanas na antiguidade, tais como a de *Kemet* e *Meroé* (Egito e Sudão) e *Bilad-As-Sudan* (Mali).

Em sala de aula, ao abordar os conteúdos sobre África, percebia a confusão dos/das estudantes frente às contra-narrativas, as imagens dissidentes sobre o continente africano, ao invés do “país”, das florestas tropicais e não somente das savanas, das imagens de regiões metropolitanas em detrimento das áreas rurais. Dessa maneira, a proposição de outras imagens e discursos sobre o continente africano incidiam diretamente sobre estereótipos veiculados nos aparelhos midiáticos (DESIDÉRIO, 2018).

De acordo com Baptista (1996), os estereótipos são esquemas perceptivos atrelados a certos grupos ou objetos que se cristalizam em torno de palavras, discursos, gerando uma representação e caracterização automática destes. Algo problemático enquanto representação social, pois são formulados a partir da repetição e de reducionismos partilhados coletivamente.

A reflexão sobre as formas de representação social da África, bem como o papel da educação na desconstrução destes, é importante na medida que:

[...]os estereótipos constituem frequentemente a base dos preconceitos, apresentando um forte enraizamento histórico e cultural: contêm um aspecto cognitivo de prejuízo e encontram-se profundamente arraigados à forma como, tradicionalmente, os grupos sociais se relacionam entre si – forma essa que consideram legítima, pois percebem-se de um modo determinado, que, muitas vezes se encontra consolidado historicamente. (LIMA, 1996, p. 15)

A partir disso, do palpável, da realidade da sala de aula, podemos perceber um ambiente propício para a construção de novas visões sobre o continente negro, novas histórias e incluo aqui também novas geografias. Mesmo sentindo-me pouco preparada para trazer uma discussão concreta e significativa para os/as discentes, devido à timidez dos estudos sobre Geografia da África nos cursos de licenciatura em Geografia, o contato com essas epistemes em situações extra-institucionais trouxe algumas possibilidades para minha atuação docente.

Ainda que esses diálogos tenham acontecido por outros meios, foram de suma importância para o entendimento de um pensamento geográfico que contemple o continente africano, atrelado a sua intelectualidade, ciência, arte, geopolítica, lugares, bem como de outras perspectivas histórico-geográficas destoantes da visão de mundo moderno-colonial.

Maso e Yatim (2014) discutem a universidade e sua condição moderna-colonial que produz modelos universais e objetivos de ciência, tomando como principal referência a Europa, a partir das interfaces do poder, saber e ser, excluindo outras formas de interpretar o mundo que remetem a essa herança colonialista nos sistemas educacionais.

Nessa perspectiva, as relações assimétricas estabelecidas perante a população negro-africana\afro-brasileira e a população branca na história desse país, contribuem para um olhar de negação às culturas afro-brasileiras, em face do eurocentrismo no campo das ideias, em especial no âmbito educacional, por meio de um ensino de geografia que ao invés de romper com discursos dominantes, os legitima, alegando não ser este o papel da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar.

Com as trocas mundiais desiguais ocorridas desde século XVI, por meio de processos como colonização, escravização e imigração, a África, os/as africanos/as e descendentes se configuraram como parte significativa da história do planeta e, em nosso caso, da formação étnica, racial, cultural e sócio-espacial brasileira<sup>2</sup>, tornando a temática imprescindível no ensino de Geografia.

A discussão de um ensino de Geografia e de uma formação docente que contemple outros enunciadores\as, outras narrativas, outros agentes de produção do espaço advindos\as, principalmente, de povos que foram deixados à margem do processo de construção do pensamento geográfico, tais como africanos e afrodescendentes, possibilita a existência de uma nova perspectiva de ciência que atenda à diversidade cultural e étnico-racial.

Compreendemos que a luta por uma sociedade antirracista tem muito a dialogar com uma educação que possua as mesmas premissas, dessa maneira sujeitos afro-brasileiros e africanos, conhecedores da história e geografia africana, saberão da relevância desses povos na formação da sociedade brasileira e de como ainda temos heranças e conexões de viés cultural e social com o outro lado do atlântico. A reconstrução dos referenciais existentes sobre o continente africano incide, diretamente, no processo de resgate identitário da população negra brasileira com sua ancestralidade africana.

Em suma, as discussões do presente trabalho foram estruturadas em três capítulos. O primeiro capítulo está centrado na fundamentação teórico-metodológica da pesquisa e no levantamento de trabalhos de pós-graduação pautados no ensino de Geografia Africana. O segundo estabelece diálogos sobre a questão africana a nível escolar e acadêmica, tendo como foco a análise de documentos e legislações, tais como a lei nº 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino da temática africana e cultura Afro-brasileira nas redes de ensino. O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 3/2004 que estabelece Diretrizes Curriculares

---

2 O conceito de formação sócio-espacial foi construído por Milton Santos na década de 1970, atrelado ao movimento de renovação crítica da ciência geográfica, trata-se de uma teoria das “mediações” que busca relacionar a teoria social do espaço e o estudo teórico-empírico sobre a realidade brasileira e suas diferenciações espaciais (Santos; Silveira, 2005).

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis educacionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), formulada no ano de 2018, que define os conhecimentos essenciais para a elaboração e implementação de currículos das redes públicas e privadas. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-formação), do ano de 2020, instituída como referência aos currículos das modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente e as Diretrizes Curriculares dos cursos de Geografia que direcionam o funcionamento dos cursos de formação inicial de professores de Geografia. O terceiro capítulo, tomando como base a análise dos planos de ensino de geografia africana e das entrevistas com os/as docentes, discute as abordagens e potencialidades geográficas adotadas para o ensino de África nos cursos de formação de professores/as de Geografia.

## **1. CONTEXTOS DA PESQUISA: FUNDAMENTAÇÃO E LEVANTAMENTOS**

O presente capítulo, de forma geral, busca apresentar os caminhos teóricos em prol do alcance aos objetivos da pesquisa, a discussão em torno de conceitos basilares e as perspectivas existentes sobre África nas pesquisas de pós-graduação. O primeiro tópico contribuirá na sistematização dos fundamentos teóricos da pesquisa e na discussão dos principais conceitos norteadores, enquanto o último tópico visa investigar o estado do conhecimento das pesquisas de pós-graduação sobre África no campo do ensino de Geografia.

### **1.1 Metodologia da pesquisa**

Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho constituem uma perspectiva de pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa, de acordo com Goldenberg (2003), recusa legitimar-se a moldes positivistas, explicações gerais e/ou modelos únicos de investigação. Minayo (2010, p. 57) também nos acrescenta que “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos”, algo que nos pareceu condizente aos objetivos e sujeitos da pesquisa.

No intuito de viabilizar o método qualitativo adotamos as seguintes técnicas de pesquisa: revisão bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada, ao qual discutiremos a seguir.

Como passo inicial e também contínuo no desenvolvimento da pesquisa, tem-se o levantamento bibliográfico, uma etapa fundamental que desvela os pressupostos teóricos e metodológicos admitidos em investigações anteriores e, desse modo, fundamenta discussões críticas frente aos dados coletados no presente trabalho (GIL 2002).

Foram selecionadas bibliografias referentes a temática de Geografia da África, por meio das reflexões de Anjos (2004; 2005; 2011; 2017), Ratts (2007; 2009) e Oliveira(2015), sobre ensino de Geografia e currículo, a partir de Santos (2007; 2010; 2011), Cavalcanti (1998; 2005) e Candau(2005) e formação de professoras\professores de Geografia mediante Callai (2011; 2010) e Cavalcanti (2011), havendo também grande destaque o diálogo com bibliografias advindas da área da Pedagogia, História, Antropologia, Sociologia e demais ciências afins.

O levantamento de pesquisas sobre África no campo do ensino de Geografia também é parte dos procedimentos metodológicos e ocorre a partir do uso das palavras-chave “África”, “Geografia da África”, “Ensino de Geografia” e delimita-se na produção acadêmica brasileira, em especial as pesquisas concluídas em Programas de Pós-graduação brasileiros. As buscas

foram realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da plataforma CAPES, considerando as pesquisas concluídas no intervalo de 2003, gênese da Lei 10.639/2003 e posteriormente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) até 2020, ano de conclusão da pesquisa.

No âmbito da pesquisa documental, foram analisados documentos relevantes ao cerne educacional e legislativo, sendo eles a Lei nº 10.639/2003, o Parecer do CNE/CP nº03/2004, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/ 2017), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação/2020) e a Proposta Preliminar para as Diretrizes Curriculares de Geografia(2020). Nosso intuito, por meio da análise dos documentos citados, é verificar como os conhecimentos geográficos acerca da África são mobilizados.

O levantamento das ementas ocorreu a partir de consultas à Rede Nacional de Geógrafos/as Pretos/as e a procura por grades curriculares e Projetos pedagógicos dos cursos (PPC) nos sítios das universidades, sendo selecionadas apenas as disciplinas que estão sendo disponibilizadas no atual momento da pesquisa (2019 a 2020).

A análise das ementas e planos de ensino das disciplinas sobre África ofertadas em Instituições de Ensino Superior Brasileiras, em específico nos cursos de licenciatura em Geografia, é parte fundamental no alcance dos objetivos da pesquisa, haja vista que elas auxiliam nosso entendimento das abordagens geográficas postas em prática pelos docentes de magistério superior e, por conseguinte, os meandros no processo de formação inicial de professores/as.

Além da análise dos planos de ensino, foram realizadas entrevistas semiestruturadas de forma remota (por meio da plataforma *Google meet*) com os/as docentes das disciplinas, para fins de identificar as perspectivas e desafios da prática pedagógica frente a temática africana, entendendo que as particularidades de cada docente, suas práticas pedagógicas, seleção de subtemas e recursos didáticos, bem como outros aspectos próprios à sala de aula, transcendem o que está proposto nos planos de curso.

## **1.2 Pesquisas sobre Ensino de Geografia africana e afro-brasileira em programas de pós-graduação brasileiros**

As pesquisas sobre África têm possibilitado, ainda que em longo prazo, o entendimento da lógica de marginalização dada a essa temática e ao mesmo tempo também têm contribuído na indagação do lugar ocupado pela temática em sala de aula, possibilitando um processo de ressignificação da História e Geografia Africana e Afro-brasileira no contexto educacional, por

meio da formação docente e do compartilhamento com os discentes no processo de ensino-aprendizagem. A partir da produção científica e da difusão de saberes, é dado lugar a outras concepções, imagens e narrativas sobre África para além das ausências ou dos estereótipos.

A presente seção consiste em um levantamento de viés quali-quantitativo de obras acadêmicas sobre determinado tema, à luz de categorias de busca (FERREIRA, 2002). Nesse caso em específico, uma apreciação de teses e dissertações que debatem a questão africana e afro-brasileira no tocante ao ensino de Geografia, tratando-se muito mais que uma assimilação quantitativa, pretendemos compreender o teor dos trabalhos, as percepções sobre África e, sobretudo as contribuições das pesquisas enquanto material teórico-metodológico e contínuo dos diálogos sobre ensino de geografia africana até o presente.

Os critérios de inclusão adotados na busca, consistem em dissertações e teses oriundas de programas de pós-graduação brasileiros na área de Geografia, Educação e correlatos, que discutem a temática africana e afro-brasileira no processo de educação geográfica. O critério de exclusão se dá em torno de trabalhos que não abordem a temática africana e/ou não discutam o ensino de Geografia.

Foram realizadas buscas entre os meses de maio e julho de 2020 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da plataforma CAPES. A pesquisa ocorreu a partir do uso das palavras-chave “África”, “Geografia da África” e “Ensino de Geografia”, delimitando-se a pesquisas concluídas em Programas de Pós-graduação brasileiros, considerando como data inicial do levantamento o ano de 2003, em função do marco legal da lei nº 10.639/03, e final o ano de 2020.

A partir dos levantamentos realizados, foi possível perceber como tem sido as abordagens sobre África nas pesquisas acadêmicas atreladas ao ensino de Geografia, bem como a diversidade de metodologias e encaminhamentos realizados nos últimos anos em prol de uma agenda acadêmica mais afrocentrada (OLIVEIRA, 2018).

Tabela 01: Dissertações e teses com abordagens sobre África e ensino de Geografia

Período	Teses	Dissertações	Total
2003 a 2020	4	7	11

Elaboração: MENDES, R. A. (2020).

Considerando o aspecto quantitativo (Tabela 1), o levantamento da produção acadêmica nos atestou o total de onze trabalhos que correlacionam a temática africana e o ensino de Geografia, sendo o total de sete dissertações e quatro teses concentradas apenas no intervalo de seis anos (2012 a 2017).

Com o levantamento das pesquisas pudemos, primeiramente, nos atentar à incipiência de pesquisas sobre a temática africana na Geografia Brasileira e em específico na área do ensino

de Geografia, além de ser um campo de pesquisa relativamente recente, o que nos atesta a presença desse contínuo em prol de uma academia que traga os saberes africanos no processo de educação geográfica.

A temática africana e afro-brasileira no ensino de Geografia apresenta similaridades com o que acontece na área da História, bem como demais áreas do saber, pois também são alvos de um processo excludente no campo das narrativas científicas que minimizam o debate da diversidade cultural. De acordo com o antropólogo Kabengele Munanga:

A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses (MUNANGA, 2016, p.31)

Sendo assim, repensando as narrativas sobre África e africanidade na Geografia, os trabalhos levantados sobre ensino de geografia africana na última década (Quadro 01), tem nos direcionado para a construção de um presente cada vez mais preocupado em discutir essa temática, por vezes deixada à margem pela ciência moderno-colonial.

Quadro 01: Dissertações e teses com abordagens sobre a temática africana no ensino de Geografia

Autoria	Título	Tipo de Pesquisa	Instituição/ Ano/Local	Conteúdo
<b>SILVA, Waldnely Gusmão da.</b>	Lei 10.639/03: a representação da África e dos Afrodescendentes nos livros didáticos de Geografia no Brasil (2005-2014).	Dissertação	UFAM Manaus/AM 2016	Sob a ótica da lei nº 10.639/03 e a adequação do Plano Nacional do Livro Didático às demandas desse marco legal, o autor visa compreender como os conteúdos sobre África passam a ser abordados nos livros didáticos. Trata-se de uma revisão bibliográfica e documental que toma como base quatro manuais escolares de Geografia do Ensino Médio, publicados no período de 2005 a 2014 e distribuídos nas escolas públicas de Manaus.
<b>DESIDERIO, Raphaela de Toledo.</b>	Composições e afetos com fotoáfricas exercícios de pensamento na educação geográfica	Tese	UFRGS Porto Alegre/RS 2017	Dialogando com a educação geográfica e os campos dos Estudos Africanos e Pós-Coloniais, a pesquisa visa, a partir do uso de fotografias didáticas na educação básica, um exercício de pensamento voltado para outras imagens sobre África, tensionando os discursos eurocêntricos e hegemônicos contidos nos livros didáticos de Geografia.
<b>ABREU, Victor Hugo Benak de.</b>	A presença do negro e da África nas apostilas de Geografia da rede positivo	Dissertação	CEFET Rio de Janeiro/RJ 2016	A pesquisa busca investigar a presença do Negro e do Continente Africano, tanto no aspecto quantitativo, quanto as abordagens qualitativas, em Apostilas de Geografia da Rede Positivo de Ensino, considerando o segmento do Ensino Médio.
<b>GOMES, Sebastiana de Fátima.</b>	A diáspora africana e a disciplina de Geografia: estabelecendo relações entre o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica e as religiões Brasileiras de Matriz Africana	Dissertação	UNESP Bauru/SP 2016	O trabalho resulta da vivência da autora como professora de Geografia na rede pública do Estado de São Paulo e tem como objetivo principal apresentar uma proposta de prática pedagógica para atender à lei nº 10.639/2003, utilizando a informática educacional como recurso para o ensino das religiões brasileiras de matriz africana nos conteúdos de Geografia no ensino fundamental.
<b>ZAGO, Álvaro de Barros.</b>	A representação do Continente Africano nos livros didáticos de geografia do ensino médio	Dissertação	PUC São Paulo/SP 2012	A presente pesquisa tratou de verificar como o continente africano foi representado nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, considerando as possíveis mudanças em decorrência da promulgação da Lei

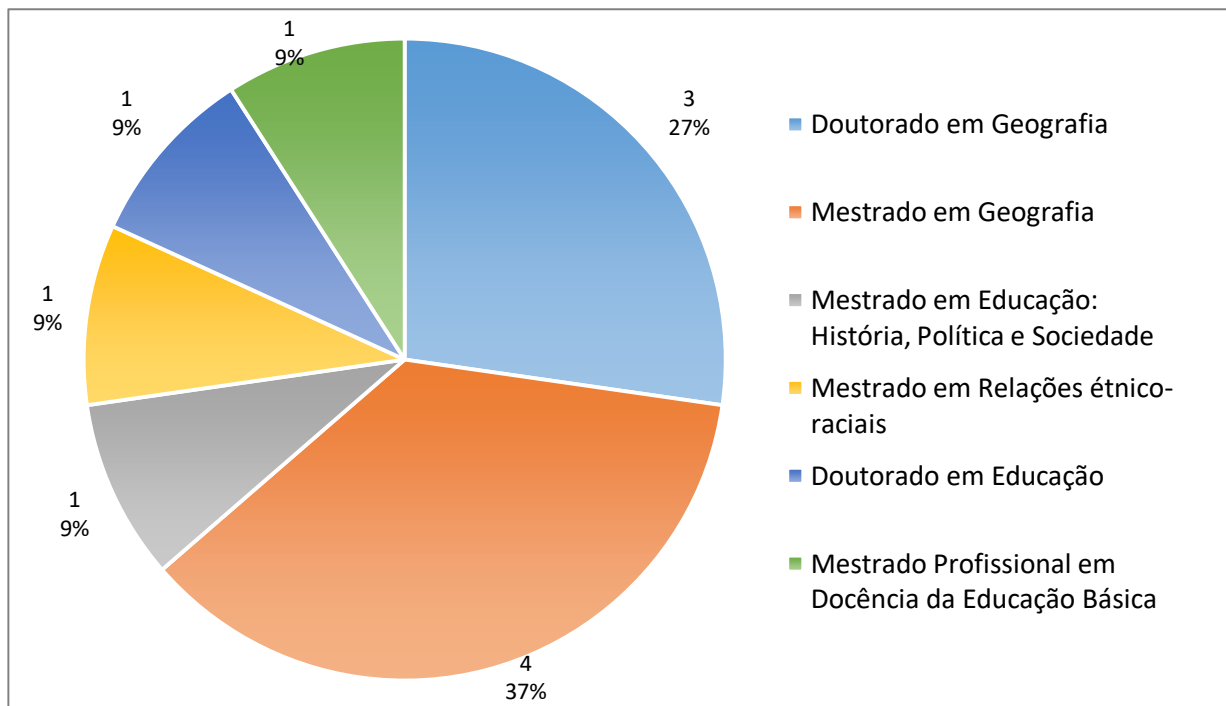
				Federal 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e dos afro-descendentes.
<b>FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes.</b>	A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil (1890-2003)	Tese	USP São Paulo/SP 2012	A pesquisa busca analisar o conteúdo relativo ao continente africano no livro escolar. Com recorte temporal de 1890 a 2003, desde a introdução de conteúdos sobre a África nos manuais de Geografia, até a implementação da obrigatoriedade desse conteúdo na Lei nº 10.639/03. O objetivo consiste em debater a forma como esse continente foi tratado pela Geografia escolar presente nos livros didáticos.
<b>LIMA, Romise Inez de.</b>	Na sala de aula: a África de meus alunos	Dissertação	UFRGS Porto Alegre/RS 2014	O trabalho discute a temática África na perspectiva discente por meio de atividades didáticas realizadas com estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Porto Alegre – RS. As atividades no campo da Geografia pretendiam discutir as imagens e percepções dos discentes sobre o continente africano, problematizando estereótipos e produzindo novos olhares perante a temática.
<b>MOTA, Edimilson Antônio</b>	<b>O negro e a cultura afro-brasileira: uma bricolagem multicultural do ensino de Geografia'</b>	Tese	UFRJ Rio de Janeiro/ RJ 2013	A pesquisa teve como objetivo resgatar a importância do negro e da cultura afro-brasileira por meio de recortes discursivos extraídos dos livros didáticos de Geografia do sétimo ano, tomando como base as categorias de lugar, espaço, paisagem, região e população. O autor buscou compreender a partir de quais paradigmas foram construídas as abordagens sobre o negro na diáspora africana, e em que medida elas coadunam com um multiculturalismo emancipatório.
<b>PEREIRA, Paola Gomes.</b>	O Ensino de geografia e as representações sociais do continente africano para sujeitos alunos	Dissertação	UFRGS Porto Alegre/RS 2012	O trabalho buscou identificar as representações sociais do continente Africano presentes para sujeitos alunos. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo com uso de duas técnicas sendo a primeira voltado para a aplicação de grupos focais com alunos e alunas do oitavo ano do Ensino Fundamental e primeiro ano do Ensino Médio e a segunda pautada na análise de conteúdos

				jornalísticos sobre África. Ressalta-se a importância dos docentes de Geografia na construção de representações valorativas sobre a temática africana.
<b>LANGA, José Maria do Rosario Chilaule</b>	<b>Geografia de Moçambique: um olhar para história e epistemologia</b>	Tese	UNESP Presidente Prudente/SP 2017	A pesquisa contribui para o entendimento do saber científico, com enfoque na discussão dos cursos de Geografia. O trabalho apresenta a narração da História da Geografia moçambicana e o processo de institucionalização da Geografia no ensino superior. O delineamento metodológico consiste numa pesquisa documental, bibliográfica, com análise de currículos do curso de Geografia da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e relatos de geógrafos e geógrafas moçambicanos.
<b>IZABEL, Thiago de Alencar</b>	<b>Geografias de cinema: contribuições ao ensino da história e cultura do negro-afro-descendente</b>	Dissertação	UEL Londrina/PR 2014	Visando contribuir com o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana, no que tange a formação e reflexão dos professores de Geografia para a educação das relações etnicorraciais, o autor propõe a utilização da linguagem cinematográfica como ferramenta potencializadora para uma educação que considere a população negra-afro-descendente nos seus diversos contextos e momentos históricos de forma positiva.

Elaboração: MENDES, R. A. (2020)

Dialogando acerca dos trabalhos supracitados e os cursos de pós-graduação provenientes, optamos por não limitar apenas a programas de Geografia, o que a nosso ver, reduziria ainda mais o escopo da análise, haja vista que essas discussões permeiam outras áreas da ciência, de acordo com o gráfico abaixo.

Gráfico 01: Cursos de pós-graduação



Elaboração: MENDES, R. A. (2020)

Afirmar o caráter interdisciplinar da temática também é uma maneira de fazer ciência contraposta à lógica hegemônica que, dotada de entraves e normatizações, pode não dialogar de forma satisfatória com as múltiplas perspectivas em torno do ensino de África e africanidades.

Entendemos também que a ciência geográfica deve ainda mais se constituir de abordagens sobre África e cultura afro-brasileira, subsidiando diálogos nas produções acadêmicas e na formação profissional, contribuindo na ruptura de narrativas premeditadas.

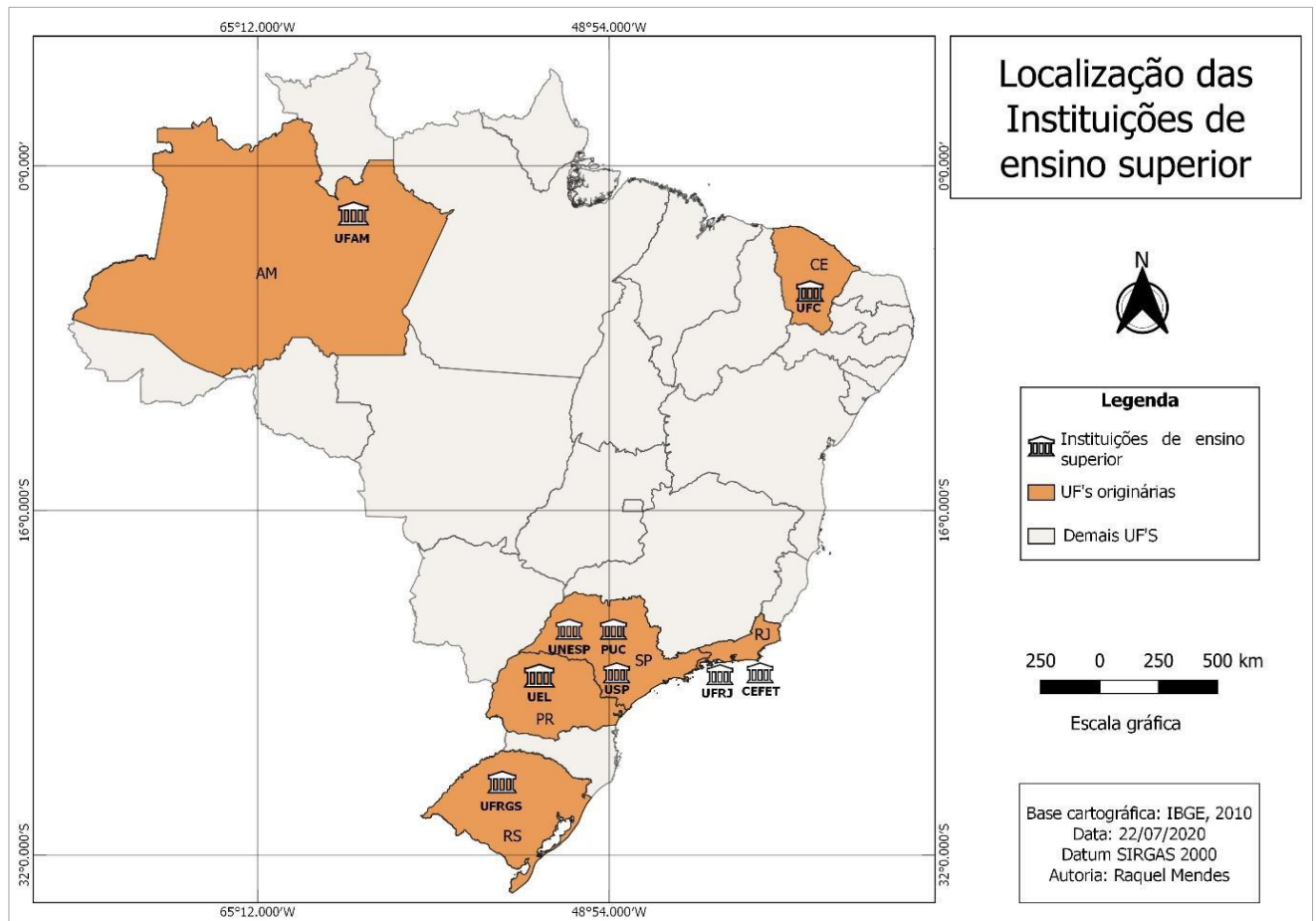
Ligado a isso, Souza e Ratts destacam que cabe ao/à geógrafo/a:

[...]questionar as ações e representações calcadas em mitos, em preconceitos construídos por meio de um processo histórico que perduram nos tempos atuais, demarcando vantagens de grupos dominantes sobre os dominados (SOUZA E RATTTS, 2008, p. 149)

De acordo com o gráfico subdividimos em programas de pós-graduação (doutorado e

mestrado), sendo em sua grande maioria oriundos da área de Geografia, havendo também programas na área interdisciplinar e da Educação.

Figura 02: Mapa de Localização das Instituições de ensino superior



Elaboração: MENDES, R. A. (2020).

Pensando na espacialização das pesquisas, tem-se o total de nove instituições de ensino distintas, sendo massivamente oriundas das regiões sudeste do país, de acordo com o mapa 01. Considerando esse aspecto da regionalidade, a concentração de trabalhos na região sudeste pode ser justificada em função do grande número de programas de pós-graduação em Geografia existentes na região, o que atrai e centraliza inúmeros/as pesquisadores/as de todo o país, com as mais diversas temáticas de pesquisa (CIRQUEIRA E CORRÊA, 2014)

Cabe destacar que três dos onze trabalhos advém de uma mesma instituição, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ao analisar o repositório da instituição é possível encontrar outros trabalhos, que mesmo sem estar centrado nos estudos sobre África, dialoga com o campo das relações raciais e da diversidade étnica no ensino de Geografia.

Partindo para aspectos relacionados à temática dos trabalhos, notamos que as vertentes adotadas pelos/as pesquisadores/as no campo do ensino de Geografia, de forma geral, dialogam a partir de três principais discussões:

- Livros e manuais didáticos
- Representações e imagens da África
- Propostas pedagógicas para o ensino da temática africana e afro-brasileira em sala de aula

A discussão a partir dos livros e manuais escolares ganha destaque com o total de quatro trabalhos e se fazem necessárias na medida em que estamos considerando um instrumento pedagógico amplamente utilizado por docentes e discentes que, por não estar aquém das questões sociais, acaba reproduzindo um trato inadequado das temáticas relacionadas à África e à população negra.

Sendo assim, quando se trata da temática africana, Ratts (2006) relata que:

A África, em estudos e mesmo nas discussões diárias, ainda é vista a partir de um olhar de fora, próximo ao do colonizador, o que gera, muitas vezes, uma abordagem equivocada e preconceituosa, baseada nas visões de mundo construídas pelo imperialismo europeu (p.51)

As imagens persistentes e imprecisas sobre o continente africano, tanto as contidas no livro didático, quanto as veiculadas pelas mídias sociais são mantidas, paralisadas no imaginário coletivo, como sinônimo de uma região homogênea, simplista, dando-nos a entender que há pouco a ser discutido e apreendido.

Segundo o historiador Joseph Ki-Zerbo:

Não se trata aqui de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. Torna-se necessário retornar à ciência, a fim de que seja possível criar em todos uma consciência autêntica [...] é tempo de modificar o discurso (KIZERBO, 2010, p.18)

O processo de ensino-aprendizagem de Geografia da África e afro-brasileira também faz parte das temáticas abordadas nas pesquisas de pós-graduação, discutindo, sobretudo, o olhar teórico-metodológico do docente e as subjetividades dos alunos/as para com a temática em sala de aula.

Os/as discentes atingidos/as por pré-concepções sobre o continente africano, quando se deparam na escola com a mesma lógica colonial, apenas tem seus ideários reforçados por percepções simplistas e, cabe a escola, como locus de transmissão de conhecimento e formação crítica, possibilitar o rompimento de imagens estereotipadas.

Ratts (2006), reiterando as lacunas existentes nos livros didáticos e no processo de ensino-aprendizagem de África, dialoga que:

Não é explicitada a diversidade social e espacial presente em África, predomina a noção de um “continente selvagem” deixando ausente uma África urbanizada e desenvolvida. Além disso, são estereotipadas as manifestações culturais presentes neste continente. A religiosidade, por exemplo, é simplificada nas categorias “animismo e fetichismo”, qualificações hierarquizantes e pejorativas advindas do evolucionismo e pouco precisas para tratar das cosmologias das sociedades africanas. Persistem, ainda, visões herdadas do colonialismo sobre a África (RATTS, 2006, p.51).

A Geografia escolar tem muito a contribuir na superação dessas ausências, haja vista que são diversas as vertentes que podem ser acionadas pela ciência geográfica. Não apenas a dimensão cultural, mas a demográfica, econômica, socioambiental, dentre outras que, podem auxiliar no entendimento das conexões África-Brasil no passado e no presente.

Concluimos que a incipiência de produção acadêmica na área nos traz indícios do lugar marginalizante ainda destinado aos estudos sobre África. Essa problemática pode enraizar outras questões tais como bibliografia escassa de estudos sobre Geografia da África e ensino africano na escola, o que gera poucos encaminhamentos em prol da construção de métodos didático-pedagógicos adequados para a abordagem em sala de aula.

Deve ser considerado uma forma menos descritiva e isolada da nossa historicidade e espacialidade junto à África, tendo os saberes africanos como relevantes a academia, logo para a educação básica, sendo visto não apenas como uma mera temática, mas como um vínculo necessário ao entendimento e ensino da Geografia Brasileira.

## 2. ÁFRICA, CURRÍCULO E GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS

Neste capítulo pretendemos estabelecer um diálogo sobre a questão africana no contexto escolar, contemplando, sobretudo, uma discussão a partir da educação geográfica. Analisamos documentos de relevância no quesito educacional brasileiro, sendo estes a lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP nº3/2004, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (*BNC-Formação*), para fins de entendimento da dinâmica de inserção da temática África e diáspora Africana no currículo escolar.

### 2.1 A inserção da temática africana e afro-brasileira nos currículos de ensino: diálogos a partir da lei 10.639/03 e do Parecer do CNE/CP nº3/2004

O deslocamento forçado de milhares de africanos 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 marginalizante. Em função de uma estrutura racial que minimiza as abordagens sobre África e racialidades<sup>3</sup>, o movimento negro brasileiro, visando contribuir com o contínuo da temática étnico-racial e da naturalização dessas abordagens, sempre teve a educação como 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, passa a instituir 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 altera 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.

---

<sup>3</sup> 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”.

**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 Afrobrasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

**Art.79-B** – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A lei nº 10. 639/2003 traz um questionamento às ideias pré-estabelecidas sobre os povos africanos e afro-brasileiros e expressa, por meio de um marco jurídico, a relevância de uma discussão no âmbito da legalidade que, se contrapusesse, ao racismo presente nos espaços de aprendizagem.

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

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 em várias instituições de ensino, contemplando desde as séries iniciais até o ensino superior. O currículo inicialmente funcionava como um direcionamento ao processo formativo, em consonância com o cumprimento das normas vigentes. Com o passar dos anos essas concepções começaram a ser modificadas, de acordo com as demandas de cada época (HAMILTON, 1992).

Figura 03: Teorias de currículo



Elaboração: MENDES, R. A, (2020)

A formulação das teorias curriculares tradicionais tiveram seu início por volta da primeira

metade do século XX, a partir dos estudos do teórico estadunidense Franklin John Bobbitt em sua obra *The curriculum*. A perspectiva inicial do seus estudos partiam de uma lógica de neutralidade científica e racionalização dos meios educativos, munidos por ideários mecânicos de gestão escolar.

De acordo com Silva (2013):

O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Tayllor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Tayllor (2013, p. 23).

A forte inspiração de práticas industriais advindas do Taylorismo<sup>4</sup>, por meio de padronizações, princípios próprios de ambientes produtivos, divisão de tarefas e esforços repetitivos, alinharam a escola a modelos mecânicos e burocráticos. Nesse ínterim, cabe aos/às professores/as unicamente a transmissão de conhecimentos, haja vista que processos educativos centrados na reflexividade e criticidade representavam ameaças ao modelo tradicionalista (SILVA, 2013).

No Brasil pós-abolição, por iniciativa própria, entidades negras demandaram e criaram atividades educacionais, a exemplo da escola em São Paulo do partido da Frente Negra Brasileira (1931-1937), extinto pelo governo de Getúlio Vargas, que tinha cursos de alfabetização, escola primária e formação social (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 142-144).

No mesmo horizonte, o Teatro Experimental do Negro, fundado no Rio de Janeiro, pelo ativista e artista Abdias do Nascimento, utilizando no período noturno a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), propiciava para trabalhadoras e trabalhadores, domésticas e operários, aulas de teatro (com o fundador), sociodrama e alfabetização com Ironides Rodrigues.

Rodrigues, originário de Uberlândia, onde conhecia as congadas e fundou um jornal negro, deixou memórias dos conteúdos ministrados ao público negro e trabalhador do TEN:

Ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além de rudimentos de Português, História, Aritimética e Educação Moral e Cívica, ensinei também noções de História e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeado com lições sobre o folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. (RODRIGUES apud ROMÃO, 2005, p. 125).

Como se pode observar nessas iniciativas, os conteúdos não se reduziam aos princípios

---

4 As vistas de compreender mais sistematicamente a relação do modo de produção taylorista e os modelos educacionais, recomendamos a leitura de “*A Fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*” de Ricardo Antunes e Geraldo Augusto Pinto (2017).

utilitaristas e tecnicistas da alfabetização. Os pressupostos tradicionais de neutralidade científica, do rigor administrativo na construção dos currículos e da prevalência de métodos pedagógicos tecnicistas, advogam, segundo Saviani (2011):

[...] a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência (p.55).

De maneira distinta ao modelo idealizado por Bobbit, pautado na organização dos currículos de maneira neutra e tecnicista, a crescente difusão das Teorias Críticas na década de 1960, fundamentadas por concepções marxistas advindas da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, refutaram os currículos tradicionais, entendendo que estes não devem ser pautados numa estrutura rígida que favorece apenas a cultura da classe dominante e auxilia na reprodução social de componentes ideológicos capitalistas:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. [...] O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (SILVA, 2013, p. 35).

Com destaque a vertente crítica dos currículos, foram examinadas bibliografias advindas dos teóricos Michael Apple (1989); (2000); (2006) e Henry Giroux (1997); (1992), ambos estabeleceram duras críticas no tocante à função social da escola, alegando que a mesma não deve se portar como mera transmissora de conhecimentos decorrentes das classes dominantes e que o currículo, não alheio a esse processo, também deve ser repensado, afinal atua como porta-voz daqueles que estão no poder.

A teoria crítica nos denota avanços no âmbito da concepção e organização dos currículos, todavia, suas perspectivas não se atentaram aos aspectos da identidade, multiculturalismo ou diferenças (racial, étnica, sexual ou de gênero). Dessa maneira, as teorias pós-críticas surgem a fim de preencher tais ausências, pois “[...] não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo” (SILVA, 2007, p. 149). Sendo assim, essa perspectiva mais contemporânea dos estudos curriculares, dá destaque às pautas de alteridade e fenomenologia para contestar os métodos tecnicistas presentes na teoria tradicional e também as discussões

acerca da diferença para além do viés da classe evidenciada nas teorias críticas.

Para Silva (2007, p.147)

A teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Posto isto, a combinação das vertentes críticas e pós-críticas dos currículos geram um processo de ampliação e aprofundamento da visão destes com um espaço de disputas, de relações de poder, e um contínuo dos postulados críticos. Reiteramos que os currículos no sistema educativo se configuram e reconfiguram de acordo com demandas sociais, políticas, culturais e econômicas de um determinado período e assim como em sociedade, este instrumento corresponde a uma hierarquia, a uma hegemonia, que por vezes silencia e marginaliza os saberes das minorias. Dessa forma, para Silva:

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 (1996, p.23)

Os pressupostos da teoria pós-crítica, desse modo, apresentam uma maior proximidade das nossas discussões, afinal, acreditamos que a construção de um currículo que reconheça a diversidade existente nos espaços de aprendizagem e que também discute as relações de poder contidas nesses documentos, favorecem o debate acerca das subjetividades, do multiculturalismo e das questões por vezes silenciadas nos currículos, tais como as concepções de raça, etnia, gênero, sexualidade, dentre outras.

O multiculturalismo enfatizado na teoria pós-crítica, está imbricada numa reivindicação legítima de grupos culturais dominados que, ao repudiar práticas pedagógicas etnocêntricas, salientam a importância dos saberes advindos de diferentes culturas em sala de aula, para fins de um ensino mais receptivo às diferenças.

Sob o viés da multiculturalidade, Candau (2005) e Moreira (2003) nos elucidam dois aspectos confluentes. Candau ressalta que a resistência perante modelos curriculares multiculturais são decorrentes da nossa própria formação histórica, demarcada pela negação da alteridade e do "outro" nos planos de representação e imaginário social. Sendo assim, estamos lidando com um processo de apagamento, processo este que, independente de crenças particulares, concordâncias ou discordâncias, não são capazes de modificar o caráter latente da multiculturalidade presente nas sociedades contemporâneas e que, segundo Moreira (2003) se

fará presente, em alguma medida, nos sistemas escolares.

Somada a isso, reiteramos, a partir de Silva (2003), que a construção de currículos multiculturais permitem pensar em processos mais aprofundados de reversão das ideologias dominantes, enxergando possibilidades não somente pela inserção de conteúdos, mas na mudança das bases estruturais dos currículos hegemônicos que, caso contrário, continuarão estabelecendo relações de assimetria nas escolas, nas universidades e demais espaços de difusão de conhecimento.

É importante considerarmos que a organização curricular, além de afetar a aprendizagem, também afeta o processo de ensinagem. Dessa maneira, entra em cena o debate sobre formação de professores/as e currículos dos cursos de licenciatura, levando-nos ao questionamento sobre quais teorias curriculares e tendências pedagógicas tem sustentado a formação docente ou mesmo qual perfil profissional é esperado por parte dos futuros educadores.

Acionamos o aspecto do perfil profissional a partir de Gimeno Sacristán (1995, p.74), como sendo uma “[...]afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Sendo assim, as bases de tais valores para o exercício da atividade educativa, advém, principalmente, dos cursos de formação inicial e seus respectivos currículos.

Entendemos, desse modo, que o condicionamento de currículos tradicionais aos cursos de licenciatura, tendem a resultar em processos formativos acríticos, onde a atuação dos/das educadores/as correspondem a transmissão de um ensino bancário, assumidamente ideológico, e os/as estudantes se portam passivamente, apenas como meros receptores de conhecimento (FREIRE, 2003).

Posto isto, a inserção de currículos da vertente crítica e pós-crítica na formação docente vem a calhar, na medida que:

[...]pressupõe trabalhar com conteúdos significativos, partindo da realidade educacional existente, não ficando apenas nos debates e nas discussões, mas partindo para a prática com o objetivo de uma possível transformação dessa realidade, sendo o professor corresponsável para que essa proposta de currículo se efetive (GRZYB, 2012, p.22)

As teorias curriculares críticas e pós-críticas na formação inicial de professores/as, contribuem positivamente na formulação de um educação problematizadora, reflexiva e crítica, por meio da valorização dos conhecimentos prévios dos/das estudantes, bem como os aspectos da diferença racial e étnica. Reforçamos que não se trata de responsabilizar sumariamente aos/as professores/as quanto às problemáticas concernentes à escola, mas reconhecer seu papel

significativo na resolução destes.

A relevância do campo curricular, tanto da educação básica, quanto da formação de professores/as 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 torna-se um marco legislativo na construção de currículos escolares mais democráticos, por meio da história e luta de povos marginalizados.

O reconhecimento das causas e dos vilipêndios sofridos pelas populações africanas e africano-descendentes, o reconhecimento destes 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 práticas, é essencial para alteração da lógica hegemônica/colonial que ainda persiste nos ambientes 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 outros caminhos não atrelados à estrutura epistemicida<sup>5</sup> que apaga e silencia uma compreensão de mundo diferente da pré-estabelecida, por meio de propostas pedagógicas plurais de combate ao racismo (GOMES, 2012).

Por meio das discussões aqui estabelecidas, objetivamos somar ainda mais na inserção dos estudos sobre África na educação formal e de forma mais específica, na educação Geográfica, para que africanos e afro-brasileiros consigam estabelecer e sobretudo compreender suas identidades, espacialidades no mundo e na reconstrução de uma sociedade que historicamente tem olvidado esses grupos.

Quando se trata de Geografia acadêmica, podemos discorrer sobre as hierarquizações conteudistas que permeiam a formação de licenciandos e bacharelados 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

---

<sup>5</sup> 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.

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. (ANJOS, 2005, 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 de temas tais decorre em função 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, delinea-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, 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.

A lei nº 10.639/03 traz a relevância dos debates sobre a questão negra e africana nos currículos de ensino e vem a calhar na medida que ao revermos as geografias imaginativas que nos constitui, 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, como discussão presa a datas específicas.

Dessa maneira, tendo em vista o processo de implementação dos saberes sobre África e cultura Afro-brasileira, é aprovado no dia 10 de março de 2004, cerca de um ano após a homologação da lei nº 10.639/03, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 3/2004) que institui 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).

A Conselheira da Câmara de Educação Superior no período e relatora do parecer em questão, foi Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora emérita da Universidade Federal de São Carlos e que constituiu, durante toda sua trajetória acadêmica, extensa produção de saberes para a educação Brasileira no tocante a luta antirracista, o que também nos delinea sua atuação na construção do parecer.

O relatório do parecer indica que sua função é regulamentar as mudanças geradas a partir da Lei nº 10.639/2003, citada em tópicos anteriores, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica. Os alvos dessas diretrizes são:

[...] administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p.02)

A construção do parecer contou com inúmeras contribuições tais como militantes da causa racial, grupos do Movimento Negro, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, pais de estudantes e demais cidadãos e cidadãs que ansiavam por um país mais justo e democrático, além disso as respostas provenientes de centenas de questionários distribuídos a sociedade também somaram na constituição do parecer.

O documento conta com vinte e uma páginas e apresenta as seguintes seções: Questões introdutórias; Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas; Educação das Relações Étnico-Raciais; História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações e; Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação. Nos ateremos à parte condizente às determinações para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em função do seu caráter normativo e dos princípios listados que passarão a conduzir os sistemas de ensino.

As determinações contidas no Parecer são de extrema importância e precisam ganhar notoriedade conjuntamente com a lei nº 10.639/03, pois se trata de orientações a estabelecimentos de ensino básico à universidade, com diálogos importantes para a formação de professores/as, elaboração de materiais didáticos, dentre outros tópicos necessários para a implementação de uma educação antirracista.

O documento destaca três princípios que atuarão como “fios condutores” das ações de sistemas de ensino, dos estabelecimentos e dos professores, sendo estes: Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidades e de Direitos; Ações Educativas de

Combate ao Racismo e a Discriminações. Selecionamos no quadro abaixo os aspectos condutores de cada princípio que melhor dialogam com a pesquisa em questão, tendo em mente suas contribuições no debate que temos estabelecido sobre o tema e a formação docente.

Quadro 02: Princípios do Parecer CNE/CP nº 3/2004 relacionadas ao ensino da temática africana e formação de professores/as

<b>Consciência Política e Histórica da Diversidade</b>	<b>Fortalecimento de Identidades e de Direitos</b>	<b>Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações</b>
Ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;	O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;	Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
À busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;	O rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação contra os negros e os povos indígenas;	O cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;

Elaboração: MENDES, R. A. (2020)

O princípio em torno da *Consciência Política e Histórica da Diversidade* deve reger uma perspectiva de valorizar a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira, atrelando esse processo histórico à própria história e cultura brasileira. Dessa maneira, é atribuído sentido e significado a esse princípio, afinal, trata-se de uma importante parcela do cotidiano brasileiro. Outro aspecto importante que destacamos deste princípio é a figura do/da docente que, de acordo com a proposta, devem ser buscados/as aqueles/as que se encontram não familiarizados com a história e cultura africana e afro-brasileira e, a partir disso, os sistemas de ensino devem subsidiar momentos formativos em prol de familiarizá-los com tais questões.

De acordo com Oliva (2006), no que concerne os desafios do campo da formação de professores/as e história africana:

[...] um dos principais problemas que atingem o enfoque da história africana nas salas de aula é a formação “inadequada” dos professores que atuam nos Ensinos Fundamental e Médio. Em algumas conversas que mantive com docentes de escolas públicas e privadas constatei que, muitos deles, não abordavam o assunto em sala justamente por não terem sido apresentados à temática anteriormente (2006, p.191).

A “formação inadequada” e o fato de não terem sido apresentados/as à temática anteriormente, nos remete a importância de repensar as licenciaturas, sabendo que há materiais norteadores, já existentes, que encaminham a esse processo de inserção da temática africana, todavia, esses materiais mesmo instituídos legalmente, ainda se defrontam com empecilhos no âmbito de implementação nas instituições de ensino superior.

O princípio de *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* traz dois aspectos que, a nosso ver, somam com a ideia de um ensino sobre África, algo que se encontra, inclusive, de maneira semelhante na BNCC, que é a alusão dos conceitos de identidade e imagem. A identidade em torno da questão afro-brasileira deve ser embasada e afirmada por meio da historicidade africana, sobretudo, sem distorções ou ideários simplistas que corroboram com a perspectiva de uma África folclórica, tribal, dentre outros discursos negativos e isso está diretamente relacionado a imagem construída perante o continente africano, imagens presentes nas mídias sociais, ou mesmo nos livros didáticos, que potencializam narrativas equivocadas.

Direcionando o diálogo das representações imagéticas para o campo educacional, Desidério (2018) discute que “as imagens nos educam, mas dependendo do lugar que ocupam e de como a vemos é que vamos imaginar os lugares” (p. 16), ou seja, as imagens, muita mais que um instrumento voltado para reforçar estereótipos, podem ser utilizadas como um contra-narrativa, como outra forma de se pensar o espaço.

As identidades são, dessa forma, positivadas ou negativadas frente a esse campo do visual, das imagens que são veiculadas nos ambientes de aprendizagem e fora deles, haja vista que tal recurso favorece a manutenção de lógicas hegemônicas. Tonini (2013) reitera que:

O deslocamento para outros posicionamentos identitários, a irrupção de outros significados estão ainda distantes para deslocar os atuais. Parece que outros significados não podem estar circulando nas imagens. O mesmo e o outro não podem estar ao mesmo tempo. A mesmidade do discurso barra outros significados (p.189)

O uso pedagógico da imagem no ensino de Geografia é imprescindível quando se trata de aspectos físicos do espaço, das categorias geográficas, dentre outros conteúdos. Todavia, reforçamos que, para além disso, o uso da imagem também é social, pois legitima discursos e

auxilia no exercício do pensamento e do imaginário dos/das estudantes sobre determinados temas na Geografia, dentre eles a própria temática africana. Nessa perspectiva, Desidério (2018), em suas concepções sobre a utilização de imagens para o ensino da questão africana, apresenta possibilidades e potencialidades em torno de uma abordagem visual, ressaltando que:

[...] é preciso atuar na subjetividade, na sensibilidade que se dá pelo encontro com as estórias e as trajetórias espaciais do continente africano, um continente em movimento. Trata-se de atuar na dimensão da vida que se dá pela experiência, pela experiência como pensamento, não como desejo de nos fazer ver uma África, mas permitir-se afetar, contagiar por outros modos de ver Áfricas, inventar um modo de criar outros arranjos para o pensamento com e pelas imagens na educação geográfica e na vida (DESIDÉRIO, 2018, p.17)

A atuação dos/das docentes, a nosso ver, tem muito a somar nesse exercício de outras imagens e modos de ver o continente africano, por isso, ganhou forte destaque na textualidade do Parecer, que vê no/na professor/a um importante elemento na condução de práticas educacionais não eurocêntricas.

Partindo para o terceiro e último dos princípios, *Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações*, notamos que, dentre essas ações educativas, é estimulada a valorização de elementos tais como arte, oralidade e corporeidade advindos da raiz africana. Também é alertado que se dê sentido a esses elementos, não apresentando-os como algo alheio a nossa realidade, mas estabelecendo elos com a cultura brasileira e garantindo uma participação mais equitativa dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem nosso território.

Cabe ressaltar que a questão da cultura africana, ainda que relevante, não deve ser o único prisma em evidência nos processos educativos, para não correremos os riscos de uma generalização. São culturas africanas, são Áfricas, algo que não pode ser enviesado numa perspectiva única, presente em poucas páginas de um livro didático, onde a Geografia africana é colocada como dual entre África 'Branca' ou África 'Negra', onde a história africana tem sua gênese com a colonização europeia, onde cerca de 54 países mantêm-se estáticos economicamente, politicamente e socialmente, onde pouco se fala de suas redes urbanas, tecnologias e epistemes.

Tomando como base os princípios supracitados e seus desdobramentos, para fins de mudança do imaginário social dos indivíduos e das instituições de ensino, o documento apresenta uma série de determinações que, em torno do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, delibera em síntese:

- Articular passado, presente e futuro nas experiências de povos negros na África e no Brasil;
- Ensinar por diferentes meios, em atividades curriculares ou extracurriculares, no cotidiano das escolas e em diferentes níveis e modalidades de ensino, havendo destaque as disciplinas de Artes, Literatura e História, sem prejuízo na atuação da demais disciplinas, haja vista que a lei nº 10.639/03 prevê essas discussões em todo o currículo escolar;
- Abranger, no processo de ensino-aprendizagem, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos povos quilombolas e demais acontecimentos de raiz africana próprios a cada localidade.
- Tratar, no ensino de História da África, uma perspectiva positiva, focada não somente na denúncia de desigualdades e discriminações, mas articulando a história dos afrodescendentes no Brasil, abordando temas relacionados ao saber griot, a ancestralidade e religiosidade africana, as civilizações e organizações políticas pré-coloniais, a escravidão do ponto de vista dos escravizados, a ocupação colonial, as lutas pela independência dos países africanos e os povos em diáspora.
- Abranger as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais;
- Divulgar a participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora;
- Introduzir, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, os conceitos e bases teóricas das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos;
- Inclusão da discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular dos cursos de licenciatura, desde a educação infantil ao médio, inclusive a formação continuada de professores/as, incluindo docentes de ensino superior;
- Inclusão de referenciais bibliográficos relacionados desde a história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais;

O documento, em sua extensão, apresenta ainda mais determinações para o ensino da temática africana, determinações tais que envolvem desde a abordagem dos conteúdos, aspectos do currículo, das bibliografias, da formação docente, da gestão pedagógica, mecanismos de avaliação, dentre outros.

Os princípios e determinações do parecer reafirmam aspectos muito importantes e também nos reforçam os desafios de tais propostas que, instituídas no ano de 2004, ou seja, quase duas décadas, ainda se defrontam com um indolente processo de implementação.

## **2.2 A Base Nacional Comum Curricular de Geografia e as questões africanas e afro-brasileiras**

A Base Nacional Comum Curricular é um documento do âmbito educacional brasileiro de grande relevância por determinar os conhecimentos e saberes essenciais aos discentes durante todas as etapas da educação básica, visando por meio desse documento basilar uma equiparação do processo formativo, assegurando direitos de aprendizagem e obtenção de competências a todos os educandos (BRASIL, 2018).

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

Para que seja efetivado esses saberes essenciais, a Base estabelece competências gerais que dialogam com todos os componentes curriculares, sendo o total de 10 competências, apresentadas de forma sintética no esquema abaixo.

Figura 04: Competências Gerais da Educação Básica



Fonte: Escola nova (2018)

Dialogar sobre as competências, é compreender as pautas estruturantes dos demais currículos dos sistemas de ensino, por isso o documento propõe os conhecimentos a serem ensinados nas escolas, 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 10 competências, três podem ser de grande relevância ao entendimento das unidades de ensino como espaço de acolhimento à diversidade, atentando-se a superação de

preconceitos e atitudes discriminatórias não devem:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, 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.09)

Destaca-se, a partir dessas competências, o papel da escola como difusora de saberes das mais diversas localidades e a partir desses saberes, propiciar 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, utilizado em sua maioria para representar um grande universo de grupos sociais, pode se tornar 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 luta ao preconceito e possibilitando mudanças gradativas em sociedade.

As especificidades desta análise permeiam o processo de identificação dos parâmetros dados pela BNCC em prol do ensino de África e Diáspora Africana na área das ciências humanas e em específico na Geografia. Nesse ínterim de valorização e ensino de saberes historicamente construídos, alusão feita nas competências gerais, a compreensão da História e Geografia das sociedades africanas está intimamente relacionada a outros modos de vida que, em nível de Brasil, ocorre desde a constituição do projeto colonial nas Américas e das trocas ocorridas pela via atlântica e, desde então, 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).

Esses provisionamentos nortearão as disciplinas 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 caminho necessário em torno de todas as etapas da Geografia escolar para alcançar o pensamento geográfico. Dessa forma, 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 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 e a compreensão da realidade dos/das estudantes.

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

Uma aprendizagem da Geografia Escolar conectada ao contexto dos/das estudantes e também atrelada às concepções científicas, reafirma o importante compromisso da Geografia 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).

Dessa forma, ressaltando a perspectiva de Straforini (2018):

Acreditamos que a defesa da presença da Geografia na escola enquanto a disciplina capaz de possibilitar “leituras reflexivas e críticas do mundo”, ou ainda, capaz de formar o “cidadão crítico-transformador” deriva do próprio movimento de constituição da Geografia enquanto conhecimento científico que busca, em última

instância, desvelar as condições ou as “construções lógicas do presente” (p.177).

No que tange às práticas espaciais cotidianas e as subjetividades dos estudantes, cabe considerar que a inserção de categorias tais como raça aos temas geográficos traz significado ao ensino de geografia africana e afro-brasileira, contribuindo no processo de construção identitária de discentes negras/negros e no sentido de alteridade e respeito às diferenças no contexto escolar.

Segundo a própria escrita da BNCC sobre as contribuições da Geografia a 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 em sua atual versão, 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 nesta etapa, 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, africanidades e questões raciais estão presentes apenas a partir do 3º ano, havendo pouca ou nenhuma alusão nos anos anteriores. Notamos a ausência de uma discussão direta e densa sobre África, centrando o debate no escopo racial, algo que a nosso ver corresponde a um debate inicial, a fim de subsidiar o entendimento dos marcadores culturais, políticos e econômicos ligados ao contexto africano.

A considerar as propostas da base para o Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), notamos o anseio pelo contínuo das discussões abordadas na etapa dos anos iniciais, na progressão das aprendizagens e na complexidade atrelada ao entendimento das espacialidades na Geografia escolar (BRASIL, 2018).

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 os bojos principais do debate sobre a diferença no ensino fundamental – anos finais.

Há na busca pela temática negra e africana da Base o encontro com perspectivas muito amplas de determinados grupos, o que nos denota apenas uma alusão à diversidade dentro da diversidade, sem determinados aprofundamentos que venham divergir de uma visão homogeneizante, que apresenta África como uma unidade ambiental (safáris, leões, girafas, desertos), socioeconômica (pobreza, fome, miséria), ou mesmo a ideia de África como “país”.

As especificidades de cada país africano, de cada manifestação cultural, de cada história e lida com os processos coloniais, de cada modo de vida, de cada herança africana em nosso território, nos atesta que os currículos, além de trazer a temática, não deve fazê-la por si só, apenas como algo descritivo, mas contemplando uma perspectiva plural, tendo em mente o cenário de um currículo descolonizado.

Os debates sobre a multiplicidade da questão negra e africana, vem a calhar na medida que, ao rever as geografias imaginativas que nos constituem, estamos de forma contrária à estrutura opressora, repensando as inúmeras vertentes de entendimento dos saberes negros no país, entendendo que não dá para abordar o tema como mero exemplo de caso, como apontamento aleatório fixo ao campo cultural, como discussão presa a datas específicas, porque remete a uma visão simplista da geografia africana, sendo necessário contextualizar e atribuir vínculos ao debate nas mais diversas áreas e sobretudo a realidade histórica e geográfica do país.

No que concerne aos conteúdos de Geografia do 6º ano, notamos uma discussão incipiente sobre a temática africana, havendo somente a abordagem sobre modificações das paisagens e a relação entre povos tradicionais e natureza.

Diferentemente do ano anterior, o 7º ano prevê uma discussão sobre comunidades remanescentes de quilombo, tendo em vista a relação desses grupos com a formação territorial brasileira. Existem mais de 3 mil quilombos presentes no país (ANJOS, 1999), e as nuances territoriais quilombolas, principalmente no campo de luta pela efetivação de seus territórios ancestrais, retratam a realidade de um segmento pouco discutido 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 (ANJOS, 2017, 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).

Ressalto que, há uma maior concentração das questões africanas nessa 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 a nível internacional que, além das correlações em nível de solo 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, há na base curricular do 8º ano 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.

Em contrapartida ao 8º ano, o último ano do ensino fundamental se atém apenas às manifestações culturais africanas, o que deveras é pertinente, mas corresponde apenas a uma das várias facetas geográficas de entendimento do continente em questão.

Quadro 03: Unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC relacionados a temática Africana e afro-brasileira (Ensino fundamental – anos finais)

<b>Ensino Fundamental – Anos Finais</b>			
	<b>Unidade temática</b>	<b>Objetos de conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
<b>7º ano</b>	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.
	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	Identities 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	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias

		populacional	étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.
--	--	--------------	--

Elaboração: MENDES, R. A. (2020)

Partindo para a BNCC do Ensino Médio, a premissa proposta é garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, assim como atender as necessidades formativas para o exercício da cidadania, buscando acolher as juventudes e atender os interesses dos discentes. Outra questão a ser frisada é a preparação básica para o trabalho, ou seja, uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências.

Visando alcançar os objetivos elencados, dentre outros contidos a BNCC, alega-se a necessidade de repensar o excesso de componentes curriculares que podem confrontar as demandas juvenis contemporâneas. Dessa maneira, o rearranjo curricular surge como uma alternativa adequada à nova proposta do ensino médio que passa a ser organizada por áreas de conhecimento, visando a integração e contextualização de saberes.

O contexto político centrado no pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff e os inúmeros questionamentos quanto à legitimidade desse processo, foi o cenário de proposição da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 no governo Temer. A MP visava discutir pontos relacionados à organização dos currículos do ensino médio, jornada escolar e fomento ao ensino em tempo integral. O fragmento abaixo aponta alguns aspectos do ‘novo’ currículo do ensino médio contido na BNCC:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional

Das inúmeras polêmicas em torno da medida, ganhou repercussão a extinção de disciplinas tais como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes, bem como a questão em torno do exercício da docência por pessoas com “notório saber”. Segundo Ferreti e Silva, em seus estudos sobre as audiências públicas de debate da MP nº 746/2016, constatou que:

O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do

desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores (FERRETI E SILVA, 2017, p. 396)

A dualidade de discussões em torno da base traz, na perspectiva dos/as defensores/as da base, caminhos em prol da democratização da educação, tendo em vista uma equalização das aprendizagens essenciais. Em contrapartida, há aqueles/as que discutem sobre as implicações de um currículo basilar, padronizado, em face aos grupos subalternizados (SILVA; CANTARELLI, 2019). Temos considerado os dois aspectos no processo analítico da BNCC de Geografia, haja vista que sua textualidade, ainda que traga determinados aspectos de equidade e justiça social, também foi construído a partir de um cenário neoliberal reformista que não deve ser desconsiderado.

Pensando a Geografia nesse contexto de reforma educacional, esta passa a fazer parte da área de ciências humanas da BNCC, assim como outras disciplinas tais como História, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia. A junção das disciplinas geram amplos questionamentos, haja vista que os estudos sobre a humanidade, segundo cada ciência supracitada, tem suas peculiaridades teóricas e metodológicas.

Dessa maneira, a perspectiva geográfica construída na fase do ensino fundamental, tende a ser esvaziada na proposta do ensino médio, ainda que já houvesse a ideia da Geografia como parte da área de ciências humanas, cabe frisar que havia objetos de conhecimento e habilidades próprias a cada componente.

No ensino médio o debate da interdisciplinaridade ganha espaço e aponta os desafios dessa postura no ambiente escolar. Como as licenciaturas em Geografia têm se adequado a essas reformas propostas? Em que medida os docentes estão preparados para o exercício da interdisciplinaridade? E quanto aos discentes? Conseguirão apreender os saberes basilares dessa etapa?

Associado a este debate, Santos (2019) endossa que:

Uma renovação educacional que retira a Geografia enquanto disciplina da função curricular que ela pode desempenhar, não é inocente. Obedientes aos comandos do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio, os compromissos desses reformuladores não são com a Educação Básica e nem com o direito universal, já que consideram a Educação como um serviço que tem que se adaptar às demandas do Mercado. A ausência do conhecimento geográfico, sobretudo dialético, impede que se possam perceber desmontes dos direitos sociais legalizados (SANTOS, 2019, p.25).

É prevista que a aprendizagem de jovens, nessa etapa, ocorrerá a partir da articulação

de componentes curriculares e problematização de categorias tais como Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética. Com vazão para amplas discussões, a reformulação curricular pode, possivelmente, gerar perdas na identidade de disciplinas tais como a Geografia e suas perspectivas próprias na leitura de categorias sociais.

O processo de diluição da Geografia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (FARIAS, 2017) também afeta as especificidades do ensino de geografia africana no ensino médio. Ao examinar a BNCC na etapa do ensino médio (Quadro 03), notamos poucas possibilidades, tanto nas competências, quanto nas habilidades, para o ensino africano ou afro-brasileiro.

Quadro 04: Competências específicas e habilidades da BNCC relacionados a temática Africana e afro-brasileira (Ensino médio)

<b>Ensino médio – Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b>	
<b>Competências específicas</b>	<b>Habilidades</b>
1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento e etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
	(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

6: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
--	---

Elaboração: MENDES, R.A (2020)

As competências específicas consistem em inúmeras abordagens e conceitos emaranhados, que nos apontam o desafio de transpor a proposta do campo teórico para a realidade da sala de aula. Nesse ínterim, vê-se algumas habilidades que trazem a discussão sobre racismo e etnocentrismo, diversidade cultural e étnico-racial, e uma gama de outros conceitos que, em tese, podem e devem subsidiar o entendimento sobre povos africanos.

De forma mais específica, na última das competências, nota-se a proposta de debater a população afrodescendente e povos quilombolas, com o objetivo de promover uma proposta de equidade racial. Todavia, trazer a questão afro-brasileira, sem estabelecer uma perspectiva africana e demais conexões necessárias, é reforçar leituras isoladas e simplistas sobre o continente em questão.

Sendo assim, algumas questões vêm à tona: Quais os impactos dessas reformulações? Como abordar o debate sobre racismo e etnocentrismo da BNCC, sem considerar as consequências disso no processo de inserção dos saberes africanos e afro-brasileiros na escola? Por que não conectar a história e geografia dos quilombos brasileiros e africanos? A área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas poderá subsidiar uma formação que integre a concepção, tanto temporal, quanto espacial sobre África? A implementação da lei nº 10.639/03 foi de fato considerada no ínterim do "novo" ensino médio?

As indagações, longe de serem prontamente respondidas, refletem as incertezas da organização curricular do ensino médio, tendo em vista os interesses de grupos econômicos e órgãos nacionais e internacionais por trás da BNCC (GIROTTI, 2017). A valorização de uma racionalidade instrumental e técnica, afeta o exercício da docência que, nesse contexto de padronização e unificação de currículos, passam a responder uma lógica tecnicista e empresarial do ensino, acarretando em mais desafios para o cotidiano do/a professor/a.

Investimentos na educação nacional devem ser fomentados, haja vista que muitas escolas sofrem com a limitação de recursos nas esferas municipais e estaduais, todavia, a

formulação de propostas curriculares devem sempre se atentar ao papel social da educação na constituição de cidadãs e cidadãos, com apelo na criticidade e ética, na construção de identidades raciais e étnicas, com vistas também, a busca de melhores condições para toda a comunidade escolar (GIROTTI, 2017).

Quanto às abordagens relacionadas à questão africana e afro-brasileira, é importante frisar que há uma discussão significativa na Base, concentrada principalmente no ensino fundamental, tomando como base uma certa variedade de conceitos geográficos atreladas não apenas ao campo cultural.

Considerar que a inserção dos temas africanos no plano curricular de Geografia da educação básica é um avanço, não nos isenta o questionamento dos currículos nos cursos de graduação e pós-graduação, bem como os cursos de formação continuada, interpelações em livros didáticos e seus entrelaçamentos ante as práticas econômicas, administrativas, organizativas, políticas e institucionais, somada aos aspectos didático-pedagógicos (SACRISTÁN, 2000)<sup>6</sup>.

A BNCC de Geografia apresenta as discussões sobre geografia africana, em algumas etapas com mais eficácia que outras. Os impedimentos e resistências ainda existentes a estas abordagens, se dão de forma estrutural, e mudanças expressivas devem partir de uma ressignificação da práxis docente que ainda reproduz ideários eurocêntricos. A percepção de que essas temáticas podem ser abordadas não apenas em disciplinas específicas sobre África e Relações Raciais na Geografia também é um dos grandes desafios, o que representa, sobretudo, uma ampliação no cerne das discussões geográficas.

Pensamos que é necessário reconhecimento e respeito as 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 e os saberes no campo da africanidade e racialidade devem ganhar visibilidade, em prol da formação de uma identidade brasileira integrativa, identidade esta que se embasa num conjunto de diversas etnias, raças,

---

<sup>6</sup>A partir de Sacristán (2000), reiteramos que a questão curricular, lida de forma isolada ou estritamente didática, não será capaz de responder aspectos em torno do silenciamento ou mesmo efetivação de determinados conteúdos, afinal “[...]querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo, supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no documento. O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, social, política e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares” (p.17).

conhecimentos e culturas que se diferenciam e se entrelaçam cotidianamente.

### 2.3 Considerações sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC - Formação)

À vistas 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.

Figura 05: Visão sistêmica da BNC – Formação



Fonte: MEC, 2018

Aprovada cerca de um ano após o encaminhamento da proposta, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 define que os currículos dos cursos de formação de professores/as devem ter como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC- Educação Básica), tendo o prazo de dois anos, considerando a data de homologação da BNCC, para que sejam feitas as adequações curriculares para a formação docente.

Cabe destacar que a proposta foi alvo de críticas em função da arbitrariedade contida no processo de construção e aprovação da minuta, demarcada pela seletividade e pouco interesse no fomento à participação de entidades educacionais, a partir de audiências, consultas públicas, dentre outras possibilidades. Entidades acadêmico-científicas, Entidades Nacionais de Dirigentes e Trabalhadores e Fóruns Estaduais de educação, no dia 28 de maio de 2020,

firmaram um posicionamento sobre a resolução da BNC – Formação, demonstrando aversão a postura adotada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apontando que as críticas propositivas, advindas das entidades educacionais, foram subalternizadas, havendo um destaque para proposições de setores do empresariado, atestando a mesma lógica de mercado que perpassa a construção da BNCC da educação básica<sup>7</sup>.

A resolução apresenta o total de 20 páginas, formulada com nove capítulos e um anexo contendo as competências gerais e específicas para a formação docente, sendo esta a parte pelo qual focamos a análise, com o objetivo de entender quais os subsídios para um processo formativo capaz de dialogar com o campo da diversidade racial e étnica, e consequentemente contribuir com as abordagens sobre África previstas no currículo comum de Geografia no ensino fundamental e médio.

As discussões presentes nos capítulos abordam, de forma geral, aspectos sobre: políticas de formação docente; organização curricular dos cursos superiores para a formação docente; estrutura dos cursos de licenciatura; formação em segunda licenciatura; formação pedagógica para graduados; formação para atividades pedagógicas e de gestão; avaliação interna e externa nos cursos de licenciatura.

Nessa parte, observamos uma discussão pontual sobre a formação docente para o âmbito da formação cidadã, pluralidade e diversidade do contexto escolar, aspectos mais presentes na textualidade da BNCC da educação básica, sendo detectado apenas no Capítulo II “Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente, artigo 6º: “IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural;” (BRASIL, 2018). De maneira pouco aprofundada, o trecho da resolução nos leva a questionar o uso do conceito de cultura e do termo “atualização cultural”, em função da amplitude de temas que podem ser abarcados e também mascarados por ideias generalistas.

Partindo para o anexo da resolução, nele consta, utilizando-se da mesma premissa da BNCC, as competências gerais e específicas, bem como as habilidades necessárias ao processo formativo de licenciandos/as. Tratamos de averiguar quais os caminhos presentes para um ensino crítico e inclusivo que, sobretudo, contribua no âmbito do ensino de temáticas tais como

---

<sup>7</sup> Ver o posicionamento completo das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Posicionamento%20das%20entidades%20sobre%20o%20Parecer%20e%20Minuta%20Res%20Formacao%20Continuada%20do%20CNE%2028%20MAIO%202020.pdf>

a africana.

Dessa maneira, considerando o total de dez competências gerais, destaca-se as de número 1, 3 e 9:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.

3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório 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, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 02)

Em síntese, as competências supracitadas dialogam com as competências para a educação básica, reforçando a prerrogativa de um ensino que intervenha na sociedade, tornando-a mais equitativa e justa, valorizando a diversidade de manifestações artísticas e culturais, assim como uma docência pautada no acolhimento e respeito às identidades e culturas no ambiente de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, reforçamos a pertinência das colocações, haja vista que a atuação do/das docentes perante a diversidade pode somar substancialmente na quebra de preconceitos na sociedade, agindo de maneira contrária a estruturas hegemônicas, assim como ressaltamos a preocupação com discursos generalistas, haja vista que a intolerância e os preconceitos alvejam grupos e saberes de forma muito específica, sendo o caso da questão africana e afro-brasileira.

As competências específicas tem como referência três dimensões fundamentais que, de forma não hierárquica e integrativa, devem nortear a ação docente: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional. Para cada dimensão, além das competências, são estabelecidas as habilidades.

Quadro 05: Competências específicas e habilidades relacionadas a temática da pesquisa (BNC – Formação)

<b>Dimensão</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Conhecimento Profissional</b>	1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem
		1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências,

		levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.
	1.3 Reconhecer os contextos	1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua.  1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das Competências gerais.
<b>Prática profissional</b>	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).
<b>Engajamento profissional</b>	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.

Elaboração: MENDES, R. A. (2020)

Tanto a dimensão do conhecimento profissional, quanto da prática profissional, observam-se competências específicas e habilidades que dialogam em torno da ideia de contextualização e estratégias didático-pedagógicas. É prevista a importância do/da professor/a tomar como ponto de partida os aspectos culturais, socioeconômicos e linguísticos dos/das estudantes, reconhecendo as distintas identidades e contextualizando o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Moreira (2009) discute que a aprendizagem torna-se significativa quando há interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos a serem adquiridos. Nesse processo, os novos conhecimentos ganham maior significância e os conhecimentos prévios ganham novos significados.

No âmbito do ensino de Geografia, é de extrema importância a referência da categoria geográfica lugar, em específico o lugar do/da aluno/. Cavalcanti (2011) aborda que a escala de análise do lugar deve ser trabalhada como referência para a compreensão do local para o global, com o objetivo de “[...] dar significado aos conteúdos geográficos para o próprio aluno, fazendo ligação mais direta dos conhecimentos trabalhados em sala de aula com seu cotidiano, com sua vida imediata, com a realidade experimentada” (p. 197).

O reconhecimento das identidades e dos aspectos socioculturais dos estudantes, por parte dos/das docentes, tem muito a contribuir na constituição de uma educação pautada na diversidade. Quando se trata do ensino de Geografia africana, acreditamos que o espaço escolar pode evidenciar, ainda mais que o espaço acadêmico, em função da diversidade acentuada, as

relações existentes entre as matrizes africanas, europeias e brasileiras que, para além de um revanchismo, ajudam na inserção de outras perspectivas e outras narrativas no campo do saber.

A terceira dimensão prevista na BNC aborda o engajamento profissional e dentre as competências específicas destaca-se a importância do docente em comprometer-se com a aprendizagem dos/das discentes e tendo como habilidade atentar-se as múltiplas formas de violência e discriminação racial e étnica que podem ser reproduzidas no âmbito escolar.

Sendo assim, para Gomes (2005), é indispensável:

[...] construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores(p.149)

Ressaltamos que, determinadas temáticas contribuem para um olhar de respeito aos pertencimentos étnico-raciais de estudantes negros/as, quilombolas e indígenas que, por vezes, são afetados/as em suas trajetórias escolares em função de episódios de racismo, sendo importante a prática docente no combate a essas situações.

No ímpeto de uma discussão sobre formação de professores/as de maneira mais específica, ou seja, pensando docentes de Geografia, podemos nos atentar às Diretrizes Curriculares de Geografia que, no momento, estão disponíveis para consulta pública<sup>8</sup>.

Desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 's), no ano de 1997, foram constituídos referenciais para a formulação dos currículos nos sistemas educacionais a nível federal, estadual e municipal. Sendo assim, tais parâmetros visam uma formação comum e de qualidade para os/as discentes nos mais diversos âmbitos educativos, tendo em mente também as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam o sociedade brasileira e que serão determinantes para se pensar uma educação equitativa e cidadã.

Nesse ínterim, as DCNs de Geografia(2020) consistem em um documento importante que, em consonância com as DCNs dos Cursos Superiores<sup>9</sup> de 08 de maio de 2019, propõem a reestruturação dos cursos de graduação e, neste caso, a construção de uma base formativa dos currículos de Geografia.

---

8 O edital de chamamento para a consulta pública das Diretrizes Curriculares de Geografia – Proposta Preliminar, recebeu documentos e contribuições circunstanciadas por meio eletrônico até o dia 20/12/2020.

9 Averiguar o documento completo das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores(2019) em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=119811-pces334-19&category\\_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=119811-pces334-19&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192).

Identificamos que uma das premissas centrais discutidas nas DCNs dos Cursos Superiores é a inclusão de mecanismos voltados, principalmente, para o enfrentamento dos/as egressos/as aos desafios de ordem social e econômica na contemporaneidade. É previsto, dessa maneira, o debate de temas relacionados ao perfil dos/as egressos/as, competências esperadas, organização dos cursos de graduação, avaliação das atividades e corpo docente, a fim de construir processos formativos mais modernos e atuais.

De acordo com o documento, tais questões também se fizeram presentes nos debates sobre os currículos de graduação em Geografia, tendo em mente uma atualização e adequação dos currículos ante as demandas regionais e locais do campo de trabalho, dessa maneira, é proposto que:

[...]a base formativa dos currículos de graduação em Geografia precisa ser repensada tanto no campo profissional dominado crescentemente por novas técnicas, tecnologias e modelos de gestão e governança territorial quanto em um mundo cuja pesquisa e docência precisam saber fazer, planejar, executar e gerenciar dinâmicas socioespaciais pautadas pela complexidade das diversas linguagens e pelas redes e novas tecnologias de comunicação (BRASIL, 2020, p. 01)

Tais proposições se aplicam às duas habilitações correntes do curso de Geografia: bacharelado e licenciatura, havendo também reflexões sobre o campo de trabalho do estudante de Geografia: o tecnólogo, sendo esta última função uma nítida representação daquilo que foi debatido anteriormente, quanto à adequação do perfil profissional a atualidade do mundo do trabalho, tendo em vista a pluralidade de formações de geógrafos e geógrafas a despeito de cada região do país.

Nossas considerações têm enfoque nos aspectos da habilitação em licenciandos/as em Geografia que, segundo a legislação em vigor, deve atender a carga horária de 3.200 horas no total. O licenciado ministrará aulas de Geografia no ensino fundamental – séries finais (6º ao 9º ano) e ensino médio, bem como a realização de assessoria pedagógica na área de Geografia e cursos de curta duração sobre temas relacionados à Educação, Pedagogia e Ensino de Geografia.

De acordo com as DCNs de Geografia o/a licenciando/a em Geografia deverá ser capacitado para atuar profissionalmente no âmbito de três atividades:

- Atividades de Ensino: confecção de aulas e materiais didáticos, uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, estabelecimento de metodologias multidisciplinares, dentre outros.

- Atividades de Pesquisa: reflexão investigativa sobre a prática docente, conteúdos escolares, materiais didáticos, metodologias de ensino, modelos de avaliação e outros aspectos concernentes à formação inicial e continuada de professores/as.
- Atividades de Extensão: interação entre o espaço escolar do/a licenciado/a e a comunidade no qual estão inseridos e fomento a práticas de Educação geográfica junto às famílias dos alunos/as.

O princípio de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão tornou-se dever das universidades públicas brasileiras por meio do artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), essa disposição atribui o paradigma de uma universidade socialmente referenciada e a construção de um projeto democrático de sociedade (MACIEL, 2010).

Dessa forma, as universidades, bem como a construção dos currículos de ensino superior, neste caso as diretrizes curriculares de Geografia, estão alinhadas a esses pilares de ensino, pesquisa e extensão e articulam esses princípios a fim de uma produção de saberes acadêmicos que dialoguem com os inúmeros segmentos da sociedade e que possibilite a formação de pesquisadores/as, profissionais e cidadãos/ãs com qualidade e de acordo com as múltiplas demandas do campo do trabalho.

É preocupante que o discurso da cidadania e da qualidade nos processos educativos ainda apresente, de forma tímida, reflexões sobre a diversidade racial e étnica, da história africana e afro-brasileira e demais questões correlatas, afinal, Santos (2000) nos pondera que a população negra tem suas cidadanias mutiladas, em função da cristalização de interesses escravocratas. Notamos que no campo das atividades a serem realizadas pelo licenciado/a, a abertura pra esse debate se faz apenas no campo das atividades de extensão, o que nos leva a questionar sobre o lugar de tais temas no âmbito do Ensino e Pesquisa e supostas ausências.

Na seção de orientações para as Diretrizes curriculares de Geografia, ao tratar dos perfis dos/das egressos, a textualidade denota que é esperado um perfil que desenvolva práticas profissionais embasadas na compreensão e respeito às diferenças socioespaciais, étnicas, culturais, político-ideológicas e religiosas, veiculando, a partir disso, uma atuação humanista e plural.

No tópico *Corpo Docente das DCNs* de Geografia, destinamos uma leitura ainda mais atenta por se tratar de um aspecto diretamente relacionado às reflexões da pesquisa. O que forma os/as docentes que formam docentes? O que é esperado destes/as? Como pensar a abordagem de temas marginalizados, tais como África e Africanidades, haja vista que a formação destes/as,

por vezes, está imbricada nas perspectivas de uma ciência moderna-colonial? São alguns dos questionamentos que nos atentaram a essa leitura.

Espera-se, segundo as orientações das diretrizes, um quadro docente capaz de compreender, interpretar e ressignificar o papel da Geografia em múltiplas escalas, bem como instituições que apresentem programas de formação e qualificação dos seus corpos docentes, vinculando esse processo formativo às competências esperadas dos/das egressos/as.

### **3. ENSINO DE ÁFRICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS DOCENTES**

O ensino de Geografia pode contribuir positivamente no processo de ressignificação do continente africano e do elo existente entre Brasil e África, bem como na construção das identidades raciais afro-brasileiras e africanas que são demarcadas por espacialidades e territorialidades. Tomando como base as potencialidades da Geografia, o presente capítulo evidencia as abordagens adotadas para o ensino de África nos cursos de formação inicial de professores/professoras da área e será subdividido em duas partes, sendo a primeira seção

voltada para análise dos planos de ensino das disciplinas de geografia africana e o segundo para a perspectiva dos/das docentes perante a temática.

### **3.1 África e Africanidades nos Planos de Ensino dos cursos de Geografia**

Na presente seção, nos atemos a compreender alguns aspectos curriculares do ensino de saberes africanos e afro-brasileiros, considerando aspectos de conteúdo, sub-áreas, abordagens teóricas e referenciais bibliográficos em cursos de formação de professores/as em Geografia de universidades brasileiras, que apresentam disciplinas temáticas específicas sobre geografia africana.

Por meio da Rede Espaço e Diferença<sup>10</sup> e da Rede de Geógrafos/as Pretos/as<sup>11</sup>, foi realizado um levantamento de disciplinas sobre Geografia da África em instituições públicas de ensino superior, bem como, investigações e análises das ementas e planos de ensino, visando endossar o debate sobre o continente africano nos cursos de licenciatura.

Serão estabelecidos, dessa maneira, diálogos sobre o desafios de uma formação de professores/as descolonizada, entendendo obstáculos ainda persistentes na constituição de um ensino de Geografia antirracista e debatendo as abordagens geográficas sobre o continente africano em algumas instituições do país, especificamente nos cursos de licenciatura em Geografia.

A sociedade brasileira, de maneira estrutural tem reproduzido a colonialidade nos mais diversos espaços. Existe um processo de silenciamento de determinados temas e problemáticas em espaços de difusão de conhecimento, sobretudo, em prol da manutenção de uma estrutura vigente, fazendo de escolas e universidades um espaço reprodutor de narrativas hegemônicas.

No que concerne à educação formal, tem-se por meio das políticas curriculares, a luta de movimentos sociais pela inserção de conteúdos que anteriormente não eram contemplados na instituição escolar, sequer nas instituições de ensino superior.

O ensino sobre África passa a ser conteúdo obrigatório, em sala de aula, a partir da lei nº 10.639/03, fruto de reivindicações e articulações de ativistas negros/as no Brasil visando uma ampliação de saberes africanos e afrodescendentes que foram e ainda são parte fundamental da

---

10 Esta rede se formou no III Colóquio Espaço e Diferença, realizado de 30 de março a 02 de abril na Universidade Federal de Goiás, com participantes em grande parte negros/as de quatro regiões e oito universidades.

11 A rede teve seu início no ano de 2019 por meio de um grupo de whatsapp, havendo nesse ínterim a mobilização para uma reunião presencial no XIII Encontro Nacional da ANPEGE, realizado no mesmo ano na Universidade de São Paulo, onde cerca de 60 participantes elaboraram e propuseram o manifesto “Por uma geo-grafia negra”.

História e Geografia brasileira (GOMES, 2006).

Dessa maneira, uma educação que não exclua as temáticas sobre África e cultura afro-brasileira é se colocar na contra o racismo presente nas instituições de ensino, entendendo que o racismo, um processo atrelado a hierarquias de raça e etnia, tem ganhado novos arranjos, para além de fatores unicamente ligados à corporeidade e fenótipos (GROSFOGUEL, 2012), ou seja, temos nesse processo de subjugação da produção de conhecimento de/para/sobre África o então chamado racismo epistêmico que “[...] destrói formas de conhecimento de ancestralidades africanas e usurpa modos de ver, sentir fazer e ser-estar no mundo” (OLIVEIRA, 2018, p.10).

Quer seja o currículo da educação básica ou o projeto pedagógico dos cursos de ensino superior, tem-se um campo extenso de análises e investigações quanto às intencionalidades no processo de construção do currículo que, sobretudo reflete os lugares sociais de cada temática

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, em seus estudos sobre teorias curriculares:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem, lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, ou gênero (SILVA, 1996, p.79).

Partindo desse pressuposto, podemos compreender que a construção do currículo não se dá exclusivamente por uma ordem lógica impremeditada, nesse processo, questões de dominação são reafirmadas, preconceitos tais como os atrelados à racialidade são reproduzidos (SILVA, 2010). As abordagens quanto ao currículo apontam a sua relevância no âmbito das relações políticas e históricas. Aquilo que estudamos e discutimos nas unidades de ensino não é resultante de um mero acaso, é, todavia, uma imposição daqueles que detêm o poder.

Todo conhecimento produzido não é dotado de plena liberdade para quem o produz, mas em relação ao que deve ser transmitido, em consonância com as imposições de segmentos hegemônicos. Partindo dessa ideia, podemos compreender que determinados grupos sociais são tidos como visíveis em detrimento de outros que são excluídos de possíveis abordagens na educação básica, sendo este o caso da população africana e afro-brasileira(GOMES, 2006).

O processo de descolonização do currículo torna-se um fator de extrema importância para a ruptura do silenciamento ainda resistente no meio educacional. Sendo assim, devemos, por meio das políticas curriculares reivindicadas pelo movimento negro brasileiro, inserir de forma diligente os conteúdos sobre África e Cultura Afro-brasileira nas instituições de ensino (GOMES, 2012).

É possível reafirmar através das proposições da autora que:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo (GOMES, 2012, p.107).

Um currículo descolonizado de Geografia contemplará outros enunciadores, outras narrativas, outros\os agentes de produção do espaço, advindos de povos que foram deixados à margem do processo de construção do pensamento geográfico, tais como africanos e afrodescendentes, permitindo uma nova roupagem a ciência que, contemple a diversidade cultural e étnico-racial.

Segundo Joseph Ki-Zerbo, no que tange à história do continente Africano:

A História da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro. (KI – ZERBO, 2010, p. 32)

A formação antiga, complexa e variada da África é subalternizada e, na maioria das vezes, substituída por perspectivas equivocadas. África como um ‘país’, uma unidade, atrelada unicamente aos processos de exploração colonial, às perspectivas midiáticas sensacionalistas, a conflitos “tribais” e modos de vida selvagem, são algumas das geografias imaginativas construídas ao longo do tempo e que precisam ser revistas. Dessa maneira, “[...] precisamos analisar a África sem nossos **“óculos intelectuais” eurocêntricos preconceituosos**, pois bem sabemos que o eurocentrismo exalta os valores ocidentais e desconsidera demais saberes” (WEDDERBURN, 2005, p.153, grifo nosso).

A formação da Geografia acadêmica no Brasil aconteceu na década de 1930, com a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dos cursos de História e Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em São Paulo. Os saberes geográficos para a formação de pesquisadores e docentes, desde então, ocorriam em torno da escola francesa, com a Geografia Regional de Vidal de La Blache, havendo também a produção de saberes em torno da Geografia Física e metodologia geográfica (ANDRADE, 1999).

Nesse período, resultante das vertentes clássicas ensinadas nas disciplinas universitárias, os conhecimentos produzidos pertenciam, massivamente, ao campo dos estudos

regionais da Geografia, havendo também trabalhos centrados em aspectos físicos, outros com fundamentação biológica, existindo pouco espaço para problematizações de cunho social e político (ANDRADE, 1999).

A Geografia, nas últimas décadas, apresentou suas pesquisas provenientes de dois grandes paradigmas contemporâneos: o neopositivismo e o materialismo histórico-dialético. A definição de paradigma, de acordo com Sposito (2001, p.100), é um “[...] conjunto de ideias, teorias e doutrinas construídos com a intermediação do método e que caracterizam uma tendência científica”.

Segundo Sposito (2001), a ciência geográfica apresenta uma gama de possibilidades na produção de conhecimentos, que se ajustam e se concentram em tendências no que tange a orientação metodológica e formativa na atualidade. De modo complementar, Pinheiro (2005) dialoga sobre o objeto de estudo da Geografia, o espaço, e as interfaces possíveis entre as tendências geográficas e demais áreas do conhecimento, para este:

O estudo do espaço geográfico permite contato com uma ampla realidade. Na qualidade de conhecimento científico, estabelece interfaces com outras áreas e expressões do saber, como a Filosofia, as Artes, a Literatura, entre outras. Essas derivações ocorrem como especialidades da Geografia: Geografia Urbana, Geografia Cultural, Geografia Agrária, entre outras. De outra forma, podem aparecer derivações, que se comportam como parâmetros ou paradigmas para estudos do espaço geográfico, apresentando-se como tendências teórico-metodológicas e epistemológicas (PINHEIRO, 2005, p.178)

Muito mais que a discussão em torno de uma suposta crise paradigmática, o diálogo epistemológico aqui levantado, contribui na tomada de consciência do rumo dado não somente das pesquisas geográficas, mas também das disciplinas e saberes basilares na Geografia, podendo somar no entendimento de certas epistemes e sobre como existem vertentes ainda questionadas ou pouco debatidas, em função de distintas leituras sobre os sujeitos e a sociedade.

Visando entender melhor essas outras leituras, Cirqueira e Corrêa (2012) discutiram quais eram os interesses da geografia acadêmica quando se tratava da questão etnicorracial e africana no Brasil. As quatro tendências teórico-metodológicas, percebidas em pesquisas de pós-graduação em Geografia, foram: Espaço e relações étnico-raciais; Identidades e territorialidades negras; Geopolítica dos países africanos; e Território e manifestações culturais e religiosas. O quantitativo de trabalhos, ainda que pouco expressivos, demonstra como as abordagens apontadas estão aos poucos sendo inseridas no rol de saberes geográficos.

Todavia, quando se trata do ensino de Geografia, os autores supracitados discutem a ausência atrelada ao ensino da História da África e cultura afro-brasileira, considerando,

sobretudo, os esforços da promulgação da lei nº 10.639/03, em inserir essas discussões nos currículos das instituições de ensino básico e superior:

Este dispositivo jurídico, mais que obrigar a inserção de uma gama de conteúdos no currículo, nos dá a possibilidade de propor outras leituras sobre a formação do território brasileiro, questionando o papel subalternizado do negro na organização do espaço brasileiro, abrindo uma ampla agenda de estudos fora dos moldes eurocêntricos (CIRQUEIRA E CORREA, 2012, p.13)

A inserção dos saberes africanos e afro-brasileiros pelo viés institucional é amparada legalmente e prevista para os cursos de licenciatura por meio das DCNs. Entretanto, existem resistências. Considerando a Geografia brasileira, ancorada em sua gênese em escolas europeias, sobretudo a francesa, haviam modos e prerrogativas preferíveis sobre o ensinar/fazer geográfico, somada a colonialidade nos espaços de saber e a rigidez de estruturas paradigmáticas que liam a realidade de maneira mais distanciada, configurando obstáculos para o debate de temas que subvertem a lógica instaurada.

As estruturas hierárquicas ainda se fazem presentes. Mesmo diante da renovação advinda da Geografia cultural, a dimensão do vivido e do esforço teórico-metodológico de pensar outras leituras do espaço interseccionadas com política, cultura e economia, há questionamentos quanto a fragilidade dessa especialidade, em função de sua diversificação temática e complexidade de discutir por teorias e métodos próprios. A suposta homogeneidade e rigor exigidos não são perceptíveis nas demais subáreas da Geografia que, de um modo ou de outro, em maior ou menor medida, também são atravessadas por outros temas além das fronteiras do saber geográfico.

Dessa forma, ainda que a temática africana seja correlacionada ao campo da Geografia cultural, é notório citar que os diálogos se estendem, quer seja para outras subáreas, tais como a Geografia regional, agrária, urbana, ensino de Geografia, até mesmo para outras áreas do conhecimento. Ou mesmo se constituirão sem estar necessariamente atrelada ao lugar visto como próprio aos temas sobre racialidades e etnicidades na Geografia, atravessando a rigidez de determinadas subáreas.

Os temas nomeados como transversais, por vezes se transversalizam em função do recente debate, do não lugar paradigmático, ou das inúmeras leituras possíveis sobre o tema, a depender da especialidade geográfica ao qual está vinculada. A discussão da questão africana e afro-brasileira não é parte dessas prerrogativas, o que consideramos por meio da discussão presente nas disciplinas dos cursos de licenciatura em Geografia.

Antes disso, ainda na busca por discutir o contexto histórico da Geografia brasileira,

dessa vez pensando sobre a história da Geografia africana, tem-se expoentes que muito contribuíram na inserção e sistematização desse debate nas IES brasileiras.

Dentre os nomes representativos, o Prof. Dr. Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, docente titular da Universidade de Brasília (UnB), se destaca como um dos precursores dessa discussão. Graduado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia no ano de 1982, tem desenvolvido pesquisas significativas pensando África e diáspora africana, comunidades remanescentes de quilombo, terreiros de religiões de matriz africana, ensino de geografia africana e afro-brasileira, dentre outros.

Em meio as suas contribuições no âmbito geográfico, buscou desenvolver mapas temáticos sobre a África e diáspora de povos africanos no Brasil, bem como o mapeamento e concessão de laudos a territórios remanescentes de quilombos por todo o Brasil, em parceria com a Fundação Cultural Palmares (FCP), e por meio de tecnologias geográficas aplicadas.

Vinculou-se como docente na Universidade de Brasília no ano de 1988 e desde então lecionou disciplinas tais como: Geografia Quilombola; Geografia Africana e Afro-brasileira; Matrizes Africanas do Território Brasileiro, Sensoriamento Remoto Aplicado ao Planejamento do Território e Geografia Afro-Brasileira, tanto em cursos de graduação, quanto de pós-graduação. Na mesma instituição, é diretor do Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (CIGA), onde coordena os Projetos Geografia Afrobrasileira: Educação & Planejamento do Território (Projeto GEOAFRO) e o Grupo de Pesquisa GEOBAOBÁS/CNPQ.

Com destaque ao projeto GEOAFRO, notamos os diálogos do pesquisador no que tange à educação e a perspectiva dos saberes geográficos africanos. O projeto, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>12</sup>, órgão do Ministério da Educação (MEC), realizou a partir do ano de 2005 diversas oficinas temáticas para professores da Rede Estadual de Educação, visando contribuir na construção de outras territorialidades da população brasileira onde as referências africanas estejam presentes.

O projeto também preconizou Exposições Cartográficas e Geográficas Itinerantes com os seguintes temas: Quilombolas - Tradições e Culturas da Resistência; O Brasil Africano: Diáspora - Quilombos - Território – População e A África, o Brasil e os Territórios dos Quilombos. As exposições firmam extensões concretas para fins de possibilitar a ampliação da visibilidade espacial e capacitação de professores e cidadãos. As mesmas ocorreram na Bélgica,

---

<sup>12</sup> A secretaria em questão foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, e representou uma grande perda no campo das discussões sobre inclusão, diversidade e equidade na educação brasileira.

Angola, França e também no Brasil, nas cidades de Salvador (BA), Brasília (DF), São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RJ).

Cabe frisar que Rafael Sanzio Araújo dos Anjos atrelou debates pertinentes em torno dos conhecimentos cartográficos, culturais e do ensino de Geografia, antes mesmo da proposição da lei nº 10.639/03. Vinculado a intelectuais da Antropologia, História e Educação, subsidiou o debate em prol do marco jurídico, pensando nas possibilidades da ciência geográfica em estabelecer outras formas de leitura do continente africano, evitando distorções verificadas no decorrer dos anos.

Destacamos também as contribuições do Prof. Dr. Renato Emerson dos Santos, professor adjunto do Instituto de Pesquisa e Planejamento Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ), no tocante às discussões sobre currículo de Geografia e implementação da lei nº 10.639/03 que o mesmo vem desenvolvendo desde 2009, com destaque ao livro *“Rediscutindo o ensino da Geografia: temas da Lei 10.639”* (2009) e o artigo *“Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da lei nº 10.639/03”* publicado na revista Terra Livre no ano de 2010, fruto de pesquisas desenvolvidas com docentes da escola básica. Podemos destacar também as coletâneas *“Diversidade, espaço e relações étnico-raciais”* de 2007 e *“Questões urbanas e racismos”* de 2012, ambas organizadas pelo docente.

O Prof. Dr. Alex Ratts, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG), também demarca discussões importantes acerca da temática africana na Geografia Acadêmica e escolar, bem como no campo das relações étnico-raciais. O docente desenvolve disciplinas, projetos de pesquisa e eventos relacionados a África na referida instituição desde 2006, com destaque as contribuições teóricas presentes nos seguintes trabalhos: *“Representações da África e da População Negra nos Livros Didáticos de Geografia”* artigo publicado em coautoria na Revista da Casa da Geografia de Sobral em 2007; e o capítulo *“A perspectiva do “mundo negro”: notas para o ensino de Geografia da África no Brasil”* contido no e-book *“Gênero e diversidade na escola : espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero”*, co-organizado pelo docente no ano de 2018.

Partindo para uma reflexão mais direta sobre como a temática africana se faz presente nos cursos de licenciatura em Geografia na atualidade, tomamos como base, nesse primeiro momento, a discussão de oito planos de ensino pertencentes a seis instituições públicas de ensino superior distintas. Quanto ao segundo momento, este centra reflexões sobre as

entrevistas realizadas com os/as docentes das disciplinas de geografia africana.

Os planos de ensino são considerados como principal elemento dessa parte da pesquisa, tendo em vista as possibilidades desse documento na compreensão dos caminhos teóricos e metodológicos de cada docente. A forma como estes interpretam, selecionam e constroem o delineamento da disciplina posta institucionalmente, refletem suas visões de mundo e posicionamentos políticos e ideológicos. Cada método, proposta didática e bibliografia adotada, atribui perspectivas próprias à disciplina, o que favorece o entendimento das múltiplas formas de lecionar uma mesma temática.

Partindo desse pressuposto, buscamos por meio da análise dos planos de ensino compreender qual geografia africana tem sido ensinada nos espaços acadêmicos, como tem sido ensinada e quais abordagens geográficas tem sido acionadas.

A dimensão inicial do ensino de Geografia africana no curso de licenciatura se fez palpável, ainda que em escala menor, a partir da realização do estágio docência, atividade obrigatória na pós-graduação e que objetiva desenvolver práticas de docência do ensino superior para pós-graduandos/as. O estágio foi realizado numa disciplina de Geografia da África<sup>13</sup>.

No plano da disciplina, estruturada em módulos, o continente africano era acionado enquanto conteúdo geográfico das escolas brasileiras, enquanto sociedades anteriores à dominação imperialista, enquanto povos que resistiram a processos de dominação e lutaram duramente por suas independências, enquanto portadores de epistemes próprias, dissimuladas em face do eurocentrismo e de representações enviesadas.

A pluralidade aqui referida, se ancorou inicialmente nas reflexões do estágio docência e entendida como as múltiplas maneiras de interpelar a geografia africana nas licenciaturas e por conseguinte, nas escolas. Durante o semestre foi possível averiguar uma base de referenciais teóricos proveniente de várias disciplinas no bojo das ciências humanas. O uso de múltiplos recursos didáticos e múltiplas linguagens, desde recursos cartográficos, até musicais, exposição de filmes, documentários e videocliques. Abordagens em torno do ensino de Geografia, da regionalização, das dinâmicas territoriais, dos conflitos geopolíticos e da cultura.

Desse modo, notamos que a pluralidade das abordagens sobre África tem nos evidenciado as potencialidades geográficas quanto a esse debate e também nos instiga a pensar,

---

13 O estágio docência foi realizado no primeiro semestre de 2019 na disciplina “Tópicos em Geografia Humana: Geografia da África”, tendo como docente responsável o Prof. Dr. Alex Ratts. A disciplina é ofertada pelo Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG).

em que medida certas abordagens se compatibilizam com o que propomos sobre um ensino de África voltado para romper narrativas hegemônicas.

São oito planos que integram a análise desta seção. No primeiro momento foram realizadas leituras dos planos de ensino, visando extrair as ideias contidas no plano a respeito do tema. Considerando o teor da disciplina, no que tange seus objetivos, ementas e perfis dos docentes perante o debate da temática, obtivemos as seguintes informações, postas separadamente, em função das especificidades de cada instituição.

Quadro 06: Abordagens geográficas sobre África em Instituições de Ensino Superior Pública

<b>Disciplina “Geografia Regional da África” / Geografia – UFRJ</b>
<p>A disciplina “Geografia Regional da África”, contida no currículo do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é ministrada pelo Prof. Dr. Frédéric Monié que, nos últimos anos, tem produzido pesquisas e projetos no âmbito de dinâmicas espaciais, desenvolvimento e recursos naturais na África Subsaariana. Atua como professor visitante na escola doutoral de Geografia da Universidade Pedagógica – Moçambique desde 2014 e também coordena o grupo de estudos “Espaços e sociedades na África subsaariana”.</p> <p>A disciplina apresenta carga horária de 60h semestrais e de acordo com os tópicos da ementa, é prevista a discussão dos fatores de regionalização, a questão da água, aspectos populacionais e de mobilidade, riscos alimentares, urbanização, desenvolvimento da África no contexto da globalização econômica e correlatos. O plano de ensino não apresenta detalhamentos para além da ementa, tais como o plano de curso e metodologias de ensino.</p>
<b>Disciplina “Geografias Descoloniais” / Geografia – UFRGS</b>
<p>O currículo do curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) conta com a disciplina “Geografias Descoloniais”, lecionada pela Profa. Dra. Adriana Dorfman, com carga horária de 60h e caráter obrigatório.</p> <p>Os interesses de pesquisa da docente envolvem a discussão sobre o ensino das regiões continentais, considerando as teorias ligadas à imaginação geográfica e o conceito de representação. Desde 2011 tem desenvolvido um projeto intitulado “Capítulos de Geografia Afro-Brasileira no RS”, no intuito trabalhar oficinas, bibliografias e trabalhos de campo sobre a negritude no Rio Grande do Sul, reconhecendo a importância do ensino de geografia afro-brasileira e o subsídio da lei nº 10.639/03.</p> <p>Partindo para a discussão da disciplina, o objetivo da mesma é debater os grandes espaços mundiais, com foco na África e a Ásia, visando construir abordagens voltadas para o ensino de Geografia; propondo o estudo das teorias descoloniais e instrumentalizando licenciandos para o ensino das temáticas afro-brasileiras e indígenas.</p> <p>O plano de curso é subdividido em três partes: “Geografias Descoloniais”, “Geografia da África e Afro-brasileira” e “Orientes”. A metodologia delinea-se pela abordagem de temas ligados a áreas geográficas consideradas periféricas de acordo com o mundo ocidental, considerando a relevância dos discursos no campo da geografia afro-brasileira e suas territorialidades.</p>
<b>Disciplina “Tópicos em Geografia Humana: Geografia da África” / Geografia – UFG</b>
<p>O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA-UFG), em função de sua alteração no ano de 2011, incorporou duas disciplinas que, de maneira direta ou indireta, tem abordado os conteúdos acerca de África, sendo estas: Tópicos em Geografia Regional (TGR) e Tópicos em Geografia Humana (TGH) (MENDES E RATTS, 2020).</p> <p>As disciplinas supracitadas podem ter temas variados, sendo a TGR voltada para o entendimento das grandes regiões mundiais: África; Europa; América Anglo-Saxônica; América Latina; Ásia e Oceania, com enfoque histórico e geográfico, considerando as características contemporâneas dos</p>

países, relações internacionais e integração regional. Quando se trata de TGH, a disciplina visa desenvolver tópicos especiais de Geografia Humana, Cultural, Regional, Geografia e Movimentos Sociais, dentre outros. (IESA/UFG, 2011).

A disciplina “Tópicos em Geografia Humana: Geografia da África” apresenta carga horária de 64h, caráter eletivo, é ofertada aos cursos de Geografia e Núcleo Livre da UFG e tem sido lecionada desde 2015 pelo Prof. Dr. Alex Ratts. As questões raciais e étnicas são alvo de discussões do docente desde os anos 2000, assim como disciplinas ministradas e projetos de pesquisa, que além das questões supracitadas, também versam sobre as temáticas de gênero, sexualidade e educação.

A ementa da disciplina prevê as seguintes discussões:

Ementa: O ensino de Geografia da África; as sociedades africanas da antiguidade e do período moderno/colonial; escravidão e colonização na perspectiva atlântica; movimentos culturais e políticos africanos, com foco nos processos de independência e descolonização (IESA/UFG, 2015).

As discussões ao longo da disciplina ocorrem por meio de unidades temáticas, sendo elas: “Imagens da África”; “África, Educação e Geografia”; “Sociedades africanas na antiguidade e medievo: Kemet (Egito) e o Bilad-As-Sudan (Mali)”;; “Sociedades africanas no período moderno/colonial” e “Colonização e descolonização na perspectiva atlântica”.

#### **Disciplina “Geografia Africana e Afro-brasileira” / Geografia – UnB**

No que tange a temática africana no curso de Geografia da Universidade de Brasília, constatou-se na proposta pedagógica do curso a disciplina “Geografia Africana e Afro-brasileira”, presente como disciplina obrigatória do curso e lecionada pelo Prof. Dr. Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, um grande nome no que concerne à produção de saberes geográficos quanto a África e africanidades no Brasil, com Pós-doutoramento em Cartografia Étnica pelo Museu Real da África Central – Tervuren/Bélgica, inúmeros artigos sobre a temática, bem como projetos de pesquisa e grupos de estudo.

A ementa da disciplina apresenta, como foco principal, o estudo das características físicas e mineralógicas do continente africano e o perfil dos aspectos mais relevantes da estrutura geográfica. Reconhecimento das diversas perspectivas para a compreensão das condicionantes físico-ambientais dos territórios e suas transformações institucionais; Discussão de aspectos demográficos e de urbanização africana, considerando o processo atual de exclusão territorial no mundo contemporâneo; Estabelecimento de referências para a compreensão do tráfico, dos quilombos, da imagem geográfica construída para os trópicos, da população brasileira afro-brasileira e marginalizada e o debate sobre o contexto atual das comunidades e dos territórios quilombolas do país;

#### **Disciplina “Ensino de Geografia da África e Educação para as Relações Étnico-Raciais” / Geografia – UFT**

A Universidade Federal do Tocantins – Campus Porto Nacional dispõe, por meio da disciplina “Ensino de Geografia da África e Educação para as Relações Étnico-Raciais”, a discussão sobre os conteúdos relacionados à África e a temática étnico-racial no campo da Geografia escolar e acadêmica.

O docente da disciplina, Prof. Dr. Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini, debateu em sua tese de doutorado na Universidade de São Paulo (USP), as questões africanas e suas representações nos livros didáticos de Geografia, considerando o período de 1890 a 2003. Nas etapas de mestrado e especialização, as discussões em torno da África e africanidades também se fazem presentes. Atualmente realiza projetos de pesquisa sobre manuais escolares de Geografia em Angola e Moçambique, buscando entender em que medida esses manuais escolares abordam os saberes geográficos do continente africano.

O plano de ensino da disciplina atesta que o objetivo da mesma é refletir sobre os conteúdos curriculares para o ensino de Geografia das questões raciais, étnicas e africanas no espaço rural e urbano. O conteúdo programático se subdivide em quatro tópicos: A África antes dos europeus: o berço da humanidade; Geografia e Raça – Espacialização da raça e das relações raciais na escola; Relações Raciais no Currículo Escolar e A África na Geografia Escolar. A metodologia contida no plano ocorre em torno de aulas expositivas, trabalhos em grupo e análises fílmicas.

#### **Disciplina “Organização do Espaço Mundial I e II” / Geografia – UERJ**

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP – São Gonçalo) oferece o curso de licenciatura plena em Geografia desde 1994, havendo também duas especializações e um mestrado acadêmico na área. Cabe frisar que a UERJ foi uma das instituições pioneiras na implantação do sistema de cotas raciais.

O currículo do curso dispõe a disciplina nomeada como “Organização do Espaço Mundial I e II”, lecionada atualmente pelo Prof. Dr. Denilson Araújo de Oliveira. O docente tem desenvolvido, desde 2013, projetos de pesquisa sobre novas metodologias para o ensino de Geografia da África, decolonialidade e espacialidades negras urbanas.

De acordo com o plano de ensino, a disciplina com carga horária de 60 horas e status de obrigatória, debate as matrizes conceituais de diferenciação do espaço e as transformações políticas, econômicas, sociais e ambientais operadas no mundo a partir da globalização capitalista. Prevê-se também a discussão sobre movimentos sociais na contestação da ordem capitalista e a geografia regional dos continentes, pensando na divisão com base física-territorial do mundo, sendo este o patamar de discussão sobre África, segundo a ementa.

#### **Disciplina “Geografia da África” / Geografia – UNEB**

A disciplina nomeada “Geografia da África” com carga horária de 75h, consta no rol de componentes curriculares da Universidade do Estado da Bahia e atualmente é ministrada pela Profa. Ms. Paula Regina Cordeiro. Suas aproximações com a temática ocorrem desde a graduação, com pesquisas e projetos no que concerne comunidades tradicionais quilombolas e pesqueiras no estado da Bahia, assim como diálogos no campo da cartografia social e étnica.

A ementa da disciplina prevê uma discussão ampla sobre a Geografia da África, abrangendo vários pontos, desde a África pré-colonial (Impérios, reinos e civilizações africanas), invenção e reinvenção da África, expansão mercantilista e a organização do sistema-mundo moderno-colonial, até a diáspora africana nas Américas e no Brasil, considerando as discussões sobre neocolonialismo, pan-africanismo, formas de organização espacial dos africanos em diáspora no Brasil e nas Américas, racismo epistemológico e estrutural, negritude no espaço urbano e campesinato negro brasileiro, dentre outras questões intrínsecas.

#### **Disciplina “Geografia Regional I – África” / Geografia – USP**

A Universidade de São Paulo (USP) foi uma das universidades pioneiras, no que tange a formação da Geografia científica brasileira. O atual currículo do curso dispõe, no 7º período, a disciplina “Geografia Regional I – África”, com carga horária de 90h e caráter optativo.

O docente da disciplina é o Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto, que está vinculado ao curso desde o ano de 2015 e desenvolve pesquisas no campo da formação de professores, categoria lugar e educação geográfica, políticas educacionais, dentre outras temáticas envolvendo o ensino de Geografia.

O plano de ensino discute, como sendo o objetivo da disciplina, a compreensão do processo de formação do território africano, considerando aspectos da história, cultura e geopolítica do continente, tendo em conta o diálogo sobre a África Pré-colonial, processo de colonização, a diáspora, cultura afro-brasileira, movimento negro-organizado, luta antirracista e anti-discriminatória, lei 10.639/03 e suas implicações para o ensino de Geografia e análise de aspectos organizacionais das comunidades negras brasileiras.

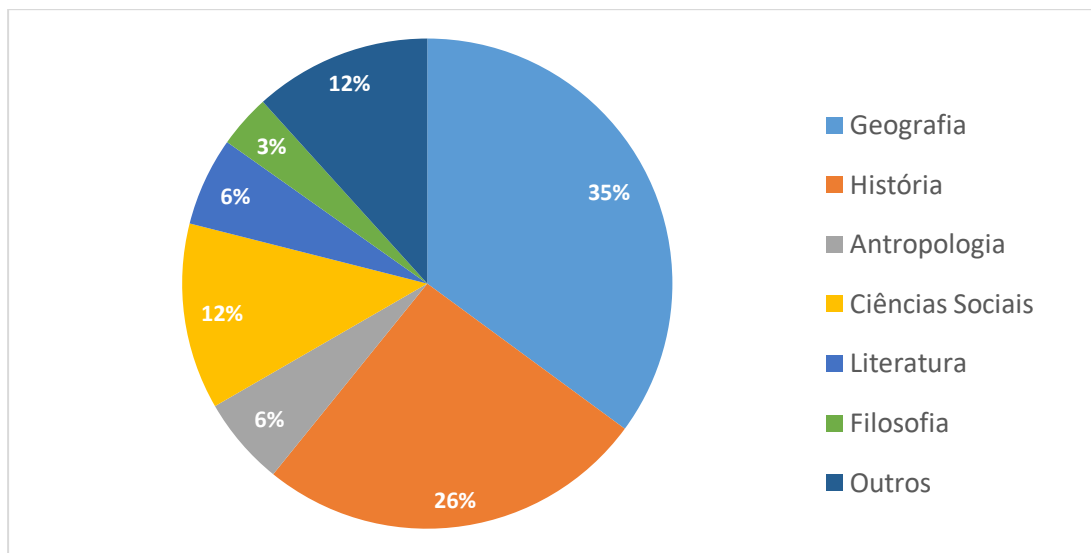
Elaboração: MENDES, R. A. (2020)

No segundo momento há a análise das informações contidas nos planos de ensino, considerando dois principais pontos de reflexão: os referenciais bibliográficos previstos na disciplina e as abordagens geográficas sobre a temática.

Os referenciais bibliográficos foram considerados no processo de análise dos planos de ensino, para fins de entendimento sobre quais áreas do conhecimento são acionadas e quais as bases teóricas utilizadas nas disciplinas sobre Geografia Africana. Dessa maneira, foi constatado

o total de 171 bibliografias de acordo com o conjunto de 08 planos de ensino.

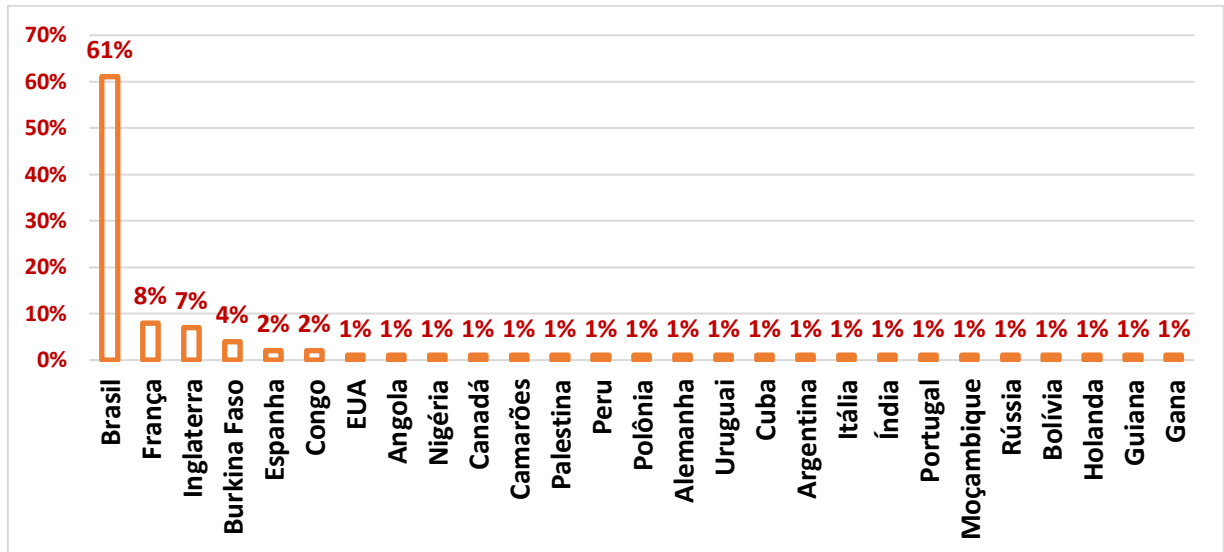
Gráfico 02: Bibliografia por áreas da Ciência



Elaboração: MENDES, R. A. (2020)

As bibliografias, em sua maioria, são provenientes da área de Geografia, História e Ciências Sociais. De acordo com o gráfico 02, a área de Geografia representa 35% do total de referências, enquanto que História e Ciências Sociais representam 26% e 12%, respectivamente. Também foram encontradas obras na área da Antropologia (6%), Filosofia (3%) e Literatura (6%). Na área do gráfico denominado “Outros”, encontra-se uma gama de referências no campo das Artes, Economia, Biologia, Teologia, Ciência Política, dentre outras.

Gráfico 03: Bibliografia de acordo com o país de origem



Elaboração: MENDES, R. A. (2020)

Identificamos por meio do ISBN, repositórios institucionais ou DOI de revistas, o país de origem das bibliografias. No gráfico acima, observa-se que no universo das 171 bibliografias há um total de 27 nacionalidades, com destaque às publicações nacionais, representando 61% das bibliografias, tendo em seguida 8% provenientes da França e 7% da Inglaterra.

Considerando a proveniência das bibliografias por continentes de origem (Tabela 02), observa-se que a maior parte advém do continente americano (67%), em função da grande quantidade de bibliografias brasileiras, como anteriormente mencionado. O continente europeu vem em segundo lugar com 21%; o continente africano com 10% e o continente asiático com 2%.

Tabela 02 - Bibliografias por continente de origem

Continente	Quantidade	Porcentagem
Americano	115	67%
Europeu	36	21%
Africano	17	10%
Asiático	03	02%
<b>Total</b>	<b>171</b>	<b>100%</b>

Elaboração: MENDES, R. A. (2020)

A porcentagem de autores/as africanos/as nos planos de ensino se apresenta de forma incipiente (10%), haja vista a temática em questão, enquanto que o dobro de contribuições teóricas advém do continente europeu. Percepções tais, nos apontam que os saberes produzidos por intelectuais africanos ainda se encontram à mercê de um modelo científico moderno-colonial, onde, mesmo tendo como escopo principal as discussões sobre África, suas perspectivas são minorizadas.

Os saberes produzidos por intelectuais afro-brasileiros são atingidos por uma lógica semelhante, ainda que a maior porcentagem das bibliografias sejam de origem brasileira, os autores acionados se repetem nos planos de ensino, havendo apenas dois ou três de fato evidenciados, em função da pouca visibilidade dada a pesquisadores/as da área africana e afro-brasileira.

Tabela 03 – Número de bibliografias por autor

Autor	Quantidade
ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos.	14
SANTOS, Renato Emerson dos.	08
SANTOS, Milton.	08
KI-ZERBO, Joseph.	07
SILVA, Alberto da Costa e.	06
RATTS, Alex.	06
MUNANGA, Kabengele	05
MOORE, Carlos	03

Elaboração: MENDES, R. A. (2020)

Na tabela 04, apresentamos os autores com três publicações ou mais nos planos de ensino, constatando o total de oito autores. Dentre os autores, os que mais se destacam são: Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, com total de 14 publicações evidenciadas; Renato Emerson dos Santos e Milton Santos, ambos com 08 publicações. Cabe ressaltar que os três autores pertencem à área da Geografia, o que nos remete a saberes sobre África conhecidos na área. Os demais autores apontam diálogos relevantes da Geografia, quando se trata da temática africana, com áreas da ciência tais como História, Sociologia e Antropologia.

Tabela 04 - Modalidade das bibliografias

Modalidade	Quantidade	Porcentagem
Livro/Capítulo de livros	108	63%
Artigos de periódicos	53	31%
Dissertações/Tese	8	5%
Anais de eventos	2	1%
Total	171	100%

Elaboração: MENDES, R. A. (2020)

Por fim, o último aspecto observado tem a ver com a modalidade das bibliografias (tabela 04), notamos que, grande parte advém de livros ou capítulos de livros, em seguida têm-se os artigos de periódicos; Dissertação/Tese e Anais de eventos.

Partindo para a segunda parte da análise, quanto às abordagens geográficas, verificamos as seguintes áreas como as mais evidentes quanto se trata da temática africana, de acordo com a leitura dos planos de ensino: Geografia Regional, Ensino de Geografia, Geografia Histórica e Geografia Física. Cabe ressaltar que esses aspectos se apresentam, em sua maioria, de forma

conjunta, nas discussões sobre o continente africano.

Dentre as temáticas com mais presença nas disciplinas postas acima, notamos a abordagem da Geografia Regional, justificada pela leitura de África a partir de um estudo sobre regiões do mundo, de uma área continental, tendo em mente aspectos físicos e territoriais do mundo e processos de regionalização internos e externos na África.

Em função das discussões previstas sobre civilizações africanas na antiguidade, colonização e descolonização, diáspora africana, pan-africanismo e correlatos, o segmento da Geografia histórica também se faz presente como um dos campos ou subcampos de maior destaque, sendo utilizado como uma abordagem introdutória das disciplinas, em prol de uma contextualização cronológica de acontecimentos histórico-geográficos. Considerando esse viés geográfico, Manuel Correia de Andrade, visto como um dos pioneiros na Geografia brasileira, desenvolveu artigos e livros sobre a África. No início dos anos 2000 participou da Coleção “Repensando a Geografia” da editora Contexto, com o livro paradigmático intitulado “O Brasil e a África” (2001), estabelecendo uma reflexão sobre os elos históricos e culturais do país com o “continente negro”, além de artigos tais como “A experiência de colonização: Portugal, Brasil e África” (2000) e “Os descobrimentos portugueses: Portugal, Brasil e África” (1999).

Os aspectos de Geografia física da África, presente nas disciplinas, trazem as transformações ambientais resultantes da globalização capitalista, as características físicas e mineralógicas do continente africano, práticas cartográficas, recursos hídricos e a compreensão das condicionantes físico-ambientais dos territórios.

Quando se trata da educação geográfica, o enfoque do debate ocorre massivamente pelo viés da lei nº 10.639/03, currículos de ensino e reflexões sobre a África contida nos livros didáticos e manuais escolares de Geografia.

O ensino de Geografia não é discussão presente na totalidade dos planos. Algumas das disciplinas centram-se em outros debates, não se atentando aos aspectos didáticos e metodológicos da temática na educação básica por meio da prática docente, o que a nosso ver resulta em perdas significativas. Afinal, como Callai (2011) nos atesta:

Formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a geografia (p.07).

Dessa maneira, constata-se lacunas nas disciplinas que apresentam uma abordagem ainda tímida no campo da mediação dos saberes africanos para a escola. Sem dúvidas, fator inquietante por se tratar de cursos voltados para a formação de professores/as, sendo de grande

valia um processo formativo que contenha reflexões no âmbito da Geografia escolar.

O processo de ensino – aprendizagem de Geografia nos permite atrelar os mais diversos vieses de construção de paradigmas geográficos em nosso cotidiano. A ciência geográfica e os saberes espaciais produzidos pela mesma corroboram para uma conexão entre pessoas e coletividades, contribuindo na identidade e pertencimento dos sujeitos que, por meio de suas práticas cotidianas, constroem saberes e conhecimentos perante uma escala de mundo (MOREIRA, 1980).

A produção acadêmica dos docentes, contida no quadro 4, de maneira mais sucinta, aponta as discussões prévias sobre África no campo das pesquisas de pós-graduação, projetos de extensão, grupos de estudos e correlatos, transparecendo as perspectivas geográficas previamente discutidas e as atribuições disso na construção e nos encaminhamento dos planos de ensino.

Apple (2006), aponta que “[..]o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo [...]” (p. 59).

Nessa perspectiva, vem à tona a subjetivação docente no delineamento da disciplina, tendo em vista que a mesma estará alinhada com o teor de pesquisas antevistas perante a temática em foco e suas visões de mundo. Notamos que as abordagens geográficas sobre África, de acordo com os planos de ensino, perpassa o perfil acadêmico do docente que, caso desenvolva leituras mais voltadas para o campo do Ensino, busca evidenciar esse aspecto pedagógico no contexto de suas aulas, dentre outras leituras.

O desafio envolto do ensino de Geografia africana e afro-brasileira, consiste em propor uma educação geográfica desprendida do olhar único sobre África que ainda é equivocadamente lida como dependente de uma liderança colonialista, abstida de formas de organização social, marcada por uma unicidade de modos de vida, afinal, “[...] falar de África é fundamental, mas não é suficiente se não fizermos uma desconstrução das narrativas que estruturam as leituras de totalidade-mundo, o que implica revisões conceituais, revisões de estruturas [...]” (SANTOS, 2011, p. 14).

As diferentes perspectivas geográficas no debate do conteúdo “África”, além de se apresentarem como um grande nicho em sala de aula, nos aponta a diversidade presente no continente, diversidade esta que deve ser cada vez mais contemplada nos espaços acadêmicos

e conseqüentemente possibilitar melhorias na implementação da temática por parte dos professores/as da educação básica.

### **3.2 Abordagens geográficas sobre África: O que dizem os /as professores/as das disciplinas**

Evidenciamos, a partir de agora, a perspectiva dos/das docentes ante a temática africana. Foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada, por meio da plataforma do Google Meet, com seis docentes universitários<sup>14</sup> advindos de instituições públicas de ensino superior da região sudeste (02), centro-oeste (02), norte (01) e nordeste (01), explorando aspectos de suas trajetórias acadêmicas, práticas pedagógicas e enfoques geográficos.

Avançamos numa compreensão para além da análise das ementas/planos de ensino contidas na parte anterior (tópico 3.1), haja vista que esses documentos não conseguem abarcar as particularidades de cada docente, o que a nosso ver, pode contribuir no entendimento da múltiplas perspectivas do ensino de Geografia africana presente nos cursos de formação de professores/as.

Antes de partir para as interlocuções com docentes universitários, cabe dialogar sobre nossas pretensões que norteiam, principalmente, a reflexão sobre formação de professores/as, neste caso, as licenciaturas. Tendo em vista os saberes que constituem esses licenciandos/as, possivelmente futuros/as professores/as que ao se deparar com o tema africano mobilizam os conhecimentos apreendidos institucionalmente.

Cada docente apresenta aspectos distintos entre seus pares e isso se deve principalmente aos campos disciplinares que somam a nomenclatura de “professor/a” para a de “professor/a de Geografia”, “professor de Matemática” ou “professor de Português”. Shulman(1987), quando trata sobre as estruturas e bases de conhecimento dos professores/as para o ensino, aponta que comumente os saberes docentes são trivializados, havendo pouco esforço no entendimento das complexidades destes/as em suas práticas de ensino e das particularidades de cada campo disciplinar.

Nessa perspectiva, o autor destaca o conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK, da sigla em inglês “*Pedagogical Content Knowledge*”), abalizado como um tipo específico de saber profissional dos/as professores/as, tendo em vista, sobretudo, a forma

---

14 Dois dos docentes não puderam participar da etapa das entrevistas em face da agenda destes e a incompatibilidade com os prazos da pesquisa.

que docentes manejam os conteúdos transformando-os em representações didáticas para os/as estudantes. Tais conhecimentos que transformam-se no PCK, são os conhecimentos base adquiridos no processo formativo das licenciaturas, sendo estes: conhecimento do tema (conteúdos), conhecimento pedagógico (gestão de sala de aula, currículos, dentre outros) e conhecimento do contexto (alunos/as, comunidade, escola).

Os professores precisam aprender a usar sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações. Portanto, a formação de professores precisa trabalhar com as crenças que guiam as ações docentes, com os princípios e evidências subjacentes às escolhas feitas pelos professores. (SHULMAN, 1987, p. 214)

Essa base de conhecimentos dos/das professores/as advém de quatro grandes fontes apresentadas no esquema abaixo:

Figura 06: Fontes para a base de conhecimento do ensino segundo Shulman (1987)



Elaboração: Mendes, R.A.(2020)

Tais fontes para a base do conhecimento de professores/as nos permitiram melhor entendimento dos caminhos para a construção dessa pesquisa, tendo em vista o lugar da temática África nos cursos de licenciatura em Geografia. A **Formação acadêmica**, no que

tange a apreensão dos conteúdos, base central na atuação profissional dos/as docentes, nos levando a pensar sobre como o conteúdo africano é trazido nas trajetórias formativas dessas/es professoras/es na academia. As **Estruturas e materiais educacionais**, tais como currículo, bibliografias e outros materiais de cunho didático e como estas tem subsidiado as abordagens da temática em foco. As **Pesquisas sobre Escolarização que** reforçam o papel das universidades e organizações sociais na formulação de saberes sobre a ciência geográfica e o tema africano, nesse caso foram pensadas as pesquisas de pós-graduação (Teses e Dissertações), pesquisas estas que reverberam na formação de professores/as. Por último, os aspectos em torno da **Prática de Ensino**, é o que nós propomos dialogar, a partir das narrativas dos seis professores/as universitários entrevistados, a fim de compreender as nuances de cada instituição de ensino, sala de aula, currículo e saberes advindos da prática e das trajetórias de cada docente<sup>15</sup>.

O primeiro questionamento realizado na entrevista é sobre as trajetórias formativas dos docentes e o preparo para ministrar a disciplina. Nossa perspectiva quanto à elaboração dessa primeira pergunta, está relacionada ao ensejo de que estes/as narrem suas relações com a temática africana, ou mesmo de que estes/as entendam em quais contextos tais aproximações ocorreram.

De acordo com Souza (2006), em suas discussões sobre formação de professores e a relação entre histórias de vida e profissão, as narrativas dos /das professores propiciam uma auto-reflexão e uma auto-identificação das experiências que foram significativas no processo formador, não sendo necessariamente apenas experiências advindas do contexto universitário, mas como algo que pode ser anterior a isso:

O resgate da história de vida e a própria narração da história, permitem compreender o modo como cada sujeito, permanecendo ele próprio, se transforma. Também evidencia o processo e o movimento que cada pessoa empreende para externalizar seus conhecimentos, valores, máscaras, as suas energias, para ir construindo a sua identidade, num diálogo contínuo com os seus contextos (SOUZA, 2006, p. 88).

Sendo assim, Souza reitera que as trajetórias dos/das docentes acontecem no decurso da vida, carregada de marcas simbólicas e histórias singulares remetidas ao itinerário dos lugares vividos<sup>16</sup>, a importância do cerne familiar e das memórias de escolarização, tendo um

---

15 O autor se torna referência em face da compreensão de processos de aprendizagem profissional da docência, todavia, o mesmo não cogita outras coletividades de saberes como movimentos e comunidades. A própria Lei 10.639/03 é fruto de um “movimento negro educador”, sendo assim, outras leituras de formação docente devem ser consideradas, tais como Silva (2001), Gomes (2006) e Gomes (2017).

16 A concepção de lugar que se assemelha à perspectiva da presente pesquisa é a de Tuan (1983, p.70) em que o lugar “[...]encarna as experiências e as aspirações das pessoas. O lugar não é um fato a ser explicado na ampla

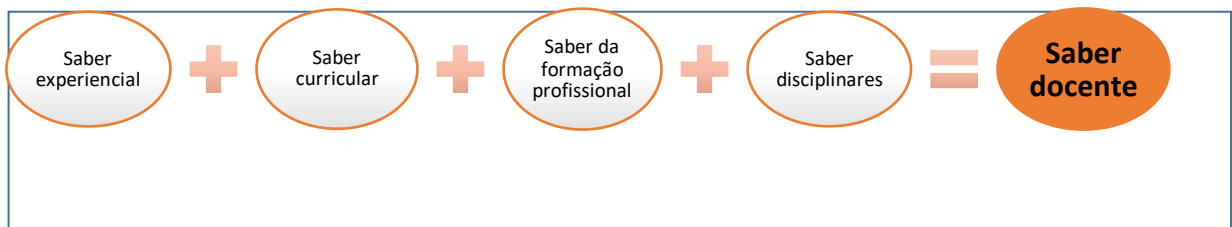
importante papel no diálogo sobre a constituição dos conhecimentos geográficos e suas práticas educativas, afinal:

Tornar-se professor é um exercício, uma aprendizagem experiencial e formativa inscrita na visão positiva que os sujeitos têm sobre si, sobre suas memórias de escolarização e na sua superação e acolhimento dos modelos formativos que viveram nos seus percursos de escolarização (SOUZA, 2011, p. 88).

Em nossa análise das falas dos professores/as, a perspectiva de autores tais como Shulman (1987), discutido no início deste tópico e demais autores tais como Tardiff (2002) e Gauthier (1988), se fizeram relevantes na compreensão dos processos que geram os saberes docentes. Dessa forma, buscamos, justamente, nos inteirarmos sobre quais eram esses saberes atrelados ao continente africano e que se fazem presentes em suas práticas pedagógicas.

Para Maurice Tardif, em sua obra “*Saberes Docentes e Formação Profissional*”, o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (2002, p.54). Essa pluralidade é classificada, segundo o autor, em *saber experiencial*, advindo da práxis; *saber curricular*, dos conteúdos presentes nos currículos de ensino; *saber da formação profissional*, presente nas licenciaturas; *saber disciplinar*, advindo dos campos de saber. A junção destes quatro tipos de saberes, provenientes de diversas fontes, implicam em um saber específico que é legitimado e mobilizado no decorrer da atividade profissional dos/as professores/as, o saber docente, conforme explicita o esquema abaixo:

Figura 07: Classificação do saberes docentes segundo Tardiff (2004)



Elaboração: MENDES, R. A. (2020)

Outro aspecto importante trazido por Tardiff (2004) é sobre a interação dos/as saberes docentes com suas práticas profissionais e como esse processo interliga-se a experiências de socialização, experiências que, de acordo com o autor, advém de modo anterior e posterior a sua formação profissional. Dessa forma, o autor debate que a amálgama dos conhecimentos docentes não se fazem de maneira individual, sequer neutra, haja vista que são fruto de

---

estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sobre a perspectiva das pessoas que lhe dão significado”.

interações com diversas instituições e sujeitos, tais como família, escola, universidade, alunos/as e colegas de profissão.

Em perspectiva similar à discutida por Tardiff (2004), Gauthier (2006) prossegue estabelecendo críticas ao debate do ofício docente e do conjunto de conhecimentos que norteiam essa prática profissional, algo que, segundo ele, tem apresentado poucos avanços. Mesmo sendo um ofício presente desde a antiguidade, há no horizonte de Gauthier duas objeções a serem repensadas frente a sistematização do ofício docente: a de um *ofício sem saberes* e a de *saberes sem ofício*.

O primeiro – *ofício sem saberes*, é referente a obscuridade dos saberes inerentes à atividade docente e o segundo – *saberes sem ofício*, são os saberes produzidos na academia que não consideram a realidade concreta do exercício do magistério e da sala de aula. A superação desses obstáculos deve acarretar em um *ofício feito de saberes*, algo que a nosso ver traz conexões ao debate de Shulman e Tardif, considerando que:

[..] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER, 2006, p.28)

Shulman, Tardiff e Gauthier, no contexto desse trabalho, representam a discussão de formação inicial de professores/as de forma mais ampla, tendo em vista os obstáculos e as particularidades do ofício docente que, no caso dessa pesquisa, relacionamos a formação de professores/as de Geografia. Todavia, haja vista que a pesquisa está atrelada a formação docente frente a temática africana, não poderíamos deixar de mencionar que tais autores não estabelecem diálogos diretos com os saberes advindos das coletividades e dos movimentos sociais, tais como o movimento negro e os processos de inserção da temática africana nos cursos de licenciatura, sendo esse um debate que realizamos a partir de outros/as pressupostos teóricos pautados por Ratts (2010), Anjos (2005), Santos(2010), Oliveira (2018) e Gomes (2006; 2018), autores/as já discutidos/as anteriormente e que configuram perspectivas distintas no que concerne a formação dos saberes dos/das professores/as, politizando e abordando aspectos das diferenças étnico-raciais necessárias para o ensino de temas tais como África e afins.

Pensamos que, quando se trata de temas marginalizados na sociedade de forma geral e consequentemente na educação, tal como o tema africano, a mobilização dos saberes são feitas a descontento, normalmente em âmbitos extra-institucionais, ou mesmo que sejam institucionalizados, são fadados a um lugar eletivo, acionado apenas quando a necessidade de

tais discussões surgem, diferente de temas tidos como clássicos ou indispensáveis à formação profissional (ANJOS, 2005).

Adentrando, de fato, nas discussões feitas sobre trajetórias formativas frente a temática africana e as fontes de saberes dos/das professores/as, analisamos as respostas dadas por estes a primeira pergunta:

Quadro 07: Trajetórias dos/das docentes ante a temática africana

Pergunta 1	Como foi sua formação em Geografia e sua preparação para ministrar a disciplina?
	<p>D1<sup>17</sup> Pós-Doutoramento em Cartografia Étnica no Museu Real da África Central em Tervuren - Bélgica (2007-2008). Atualmente Professor Titular da Universidade de Brasília, Diretor do Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (CIGA) e Coordenador dos Projetos Geografia Afrobrasileira: Educação &amp; Planejamento do Território (Projeto GEOAFRO<sup>18</sup>) e Instrumentação Geográfica, Educação Espacial e Dinâmica Territorial. A disciplina está no bojo dos objetivos fundamentais do projeto GEOAFRO e tem referências do tripé: pesquisa-ensino-extensão.</p>
	<p>D2: No trabalho final da graduação eu me afastei da Geografia, não me via naquele arcabouço intelectual e teórico que traziam pra mim e precisava ir para outro lugar, respirar melhor. Acabei indo para um lugar parecido, ou tão complicado quanto, que foi a Arquitetura e Urbanismo. Lá eu fiz uma especialização e a partir daí pude conhecer algumas comunidades quilombolas, e foi com elas que eu comecei a me aprofundar no debate sobre África, até porque a própria palavra quilombo já vai nos remeter logo e diretamente a esse termo quimbundo que é “kilombo” com “k”. Então, a gente associa imediatamente e se esse vocabulário se manteve é porque há uma força subjetiva, implícita e explícita colocada sobre essa palavra. Então foi quando comecei a me aprofundar.</p>
	<p>D3: A África não era necessariamente o meu foco principal, até porque a universidade que estudei, comparada a outras, era mais forte os estudos latino-americanistas, onde desenvolvi minhas pesquisas de pós-graduação, mestrado e doutorado. Fui convidado para ser professor visitante e no conjunto de disciplinas e pesquisas que desenvolvi inicialmente, ainda não havia muita relação com a questão africana. Mas anos depois abriu uma vaga para lecionar a disciplina de Geografia Regional do Mundo, algo que muito me interessava, tanto a nível pessoal, do meu contexto familiar, quanto acadêmico. Logo percebi, durante a disciplina, que havia um desconhecimento por parte dos alunos quanto às regiões do mundo em geral e, em particular, a África, chamando-me muito a atenção, pois vim de um contexto onde essa discussão se fazia mais presente. No período de implementação das ações afirmativas no Brasil, tentei trazer esse debate para meu departamento e apenas eu e outro colega fomos a favor. Já que não me foi possível, de certa forma, convencer meus colegas, decidi recriar uma disciplina de Geografia regional da África e com o tempo fui tentando melhorar o programa, a ementa e buscando inserir autores africanos, algo difícil de encontrar, até então, na língua portuguesa.</p>

17 Não podendo realizar a entrevista via google meet, o docente 1 (D1) optou por responder as perguntas do roteiro de maneira assíncrona, onde, posteriormente fora encaminhando a resposta em um documento via correio eletrônico dos/as pesquisadores/as responsáveis.

18 O projeto GEOAFRO realiza investigações e interpretações da formação territorial do Brasil e da sua população, tomando como referência os aspectos geográficos da herança africana. A premissa dos estudos realizados e em andamento é ampliar as informações geográficas e cartográficas, a discussão, e fornecer elementos para o conhecimento historiográfico do espaço brasileiro na perspectiva das matrizes oriundas da África. É possível ver mais detalhes do projeto em: <https://www.projetogeoafrobrasil.com/projeto-instrumentacao-geografica>

*D4: Em meados do mestrado me tornei professor substituto e a disciplina que fui chamado era a disciplina de Geografia regional I. Um dos temas da disciplina era sobre África e eu não tinha nenhuma formação. Fiquei me preparando com os textos e estudando muito sobre o que a Geografia tinha produzido, daí descobri que não tinha produzido quase nada. Fiz muitas leituras também a partir da militância do movimento negro, muitos militantes já haviam discutido sobre África e questão racial. Isso era 2005 e a partir de então começo a constituir uma pesquisa sobre África, até mesmo pela demanda que os alunos colocavam. Comecei a fazer um banco de dados e bibliografias envolvendo o tema da África e da diáspora africana.*

*D5: Timidamente, quando fazia o mestrado, eu tinha uma pasta sobre África, porque era importante coletar, mas era algo ainda muito solto. Já no doutorado fui estudar com o Prof. Kabengele Munanga. Nos aproximamos, dividimos a sala, fui monitor e ele me dizia que seria bom me interessar pela Geografia da África. Mas eu ainda não via como questões para Geografia ou para o ensino de Geografia. Tudo era muito fragmentado. No dia 25 de maio, o professor Kabengele Munanga e o professor Carlos Serrano propuseram fazer o Fórum África, uma organização de discussão da África, dos estereótipos e proposições de agregação. Bem no dia que a antiga União Africana (UA) decretou como dia da África. Foi uma grande porta que se abriu. Ali foi quando África tomou forma, no sentido de que eu poderia falar de África a partir da crítica que eu já trazia do movimento negro, sobre qual África era essa que nos atravessava, qual África era essa que gostaríamos de repassar e que ela não poderia ser estereotipada ou tratada de forma inferior.*

*D6: Minha formação em Geografia foi muito dura, primeiramente no sentido dos conceitos geográficos. Entender o que seja território para a Geografia, o que seja paisagem, ou mesmo o que seja população e sociedade foi um ponto primordial para conseguir entender o continente africano.*

Elaboração: Mendes, R. A. (2020)

No primeiro momento, o que mais se destaca na fala dos/as professores/as é a unanimidade de uma formação deficitária sobre o continente africano e isso pode ser diretamente justificado pela ausência de disciplinas ou abordagens sobre Geografia africana nas IES brasileiras. A ausência em questão é atestada por Anjos (2005), o autor discute que “a disciplina Geografia da África não existe na estrutura dos cursos e, quando ocorre, está inserida dentro de outra. Dessa maneira, há uma precariedade de espaço na universidade para o desenvolvimento de conteúdos geográficos da África” (p.75).

O ostracismo lançado ao debate das questões africanas, sobretudo no campo do ensino de Geografia, gera obstáculos no campo da diversidade e da luta pelo reconhecimento de uma África menos estigmatizada. No entanto, reiteramos que a presença de uma ou mais disciplinas no programa dos cursos não refletem necessariamente a resolução de um problema. A docente 2, mesmo com a disciplina de Geografia africana no histórico de graduação, relatou sentir-se pouco preparada para o exercício da docência e para a discussão dessa temática através das lentes geográficas, sendo também importante acionar essa temática de maneira transversal.

A construção de um roteiro condutor que estabelece caminhos para o diálogo, mas não o engessa, foi um fator considerado na escolha da modalidade de entrevista semiestruturada. Em nossas análises deste primeiro questionamento, nos pareceu interessante que enquanto alguns/mas docentes respondiam se atendo aos trajetos formativos da academia, outros

transcendem a lógica acadêmica de apreensão de saberes, onde os saberes pré-concebidos são basilares e necessários na constituição de outros.

Entendemos, dessa forma, que as trajetórias formativas acionadas durante a entrevista, mesmo sendo apenas aquelas relacionadas a temática africana, ou seja, uma pequena parcela das variáveis que atravessam estes sujeitos, acarretaram em memórias anteriores ao âmbito universitário, onde percebemos, de maneira mais específica, memórias do ensino médio e até mesmo memórias da infância.

Outra constatação, de acordo com os relatos do quadro 08, é sobre uma formação ocorrida de modo tardio no âmbito da geografia africana, em sua grande maioria após a graduação. Na trajetória formativa do docente 1 (D1), este nos apresenta que a discussão sobre os temas africanos se dão, de maneira mais direta, a partir de seu pós-doutoramento e na sua atuação como docente universitário, onde passou a desenvolver um projeto voltado para o estudo das heranças africanas na formação territorial brasileira, sendo as comunidades remanescentes de quilombos uma vertente de grande destaque em suas pesquisas.

Tomando como base a questão quilombola supracitada, D2 retrata que a gênese do seu aprofundamento ante a temática africana ocorre durante sua especialização, por meio do contato com comunidades quilombolas. D2, inclusive, aborda sobre a terminologia “kilombo” e como é possível, pela elementar análise do termo, associar a questão africana imbricada nos estudos sobre quilombos brasileiros.

Para D3 e D4, o exercício do magistério superior tornou-se uma das principais portas de entrada dos estudos africanos na Geografia. O despreparo foi relatado como sendo uma lacuna advinda da graduação, onde a questão africana se fez presente de maneira pouco substancial e mesmo quando o tema africano torna-se alvo de suas práticas docentes, o debate que surge é a dificuldade de acesso a bibliografias sobre África na Geografia, sendo mais acessível, de acordo com os docentes, bibliografias da História, Antropologia e Ciências Sociais.

Cabe destacar que, segundo Silva (2001, p. 66), “[...] o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar”, neste caso, um ambiente de formação docente que perpetua o negacionismo, o silenciamento dos saberes africanos.

O docente 5 menciona que o contato com o tema africano se fez, de maneira tímida, desde o mestrado, por reconhecer que a discussão era importante na realização de suas pesquisas, todavia se sentia pouco preparado para encarar ou lecionar algo envolvido ao

continente africano. No doutorado, em vista de um maior contato com pesquisadores africanos, bem como a realização de disciplinas sobre África, foi possível assimilar e correlacionar o debate que este realizava a partir do movimento negro e pensar sobre qual África está sendo discutida e/ou imposta nos discursos midiáticos e acadêmicos.

De maneira enfática, D6 explicou que sua formação acadêmica foi dura, rígida, no sentido da aprendizagem dos conceitos e categorias geográficas. Todavia, este também nos retrata que tal formação enrijecida foi importante, pois possibilitou um melhor entendimento do continente africano, tendo em mente que existem leituras particulares sobre África que devem ser mobilizadas a partir de mecanismos da Geografia. O/a docente exemplifica essas leituras a partir dos estudos geográficos de fronteiras, região, população e sociedade.

Frente a esses pressupostos discutidos, das ausências e dos aspectos formativos, elaboramos, de maneira sequencial, um questionamento sobre os currículos das licenciaturas nos quais os/as docentes exercem magistério. Buscamos, em síntese, compreender o lugar ocupado pela temática africana e se houveram participações dos/as interlocutores na construção das ementas.

Quadro 08: O processo de inserção da temática africana nos currículos dos cursos de Geografia

Pergunta 2	Como foram os debates e a inserção da disciplina no currículo da sua instituição?
	D1: <i>Inicialmente ela foi criada no curso de geografia - graduação em formato EAD, para várias unidades acadêmicas pelo Brasil, com aceitação muito boa. A partir desta referência foi criada no curso presencial e desde então é turma cheia a todo semestre.</i>
	D2: <i>Quando eu entrei como professora substituta, a disciplina de África já era algo consolidado e os estudantes gostavam de pegar ela. Não participei da implantação da disciplina, mas estou participando da reestruturação do PPC de agora, onde eu e outro docente reformulamos uma nova ementa de Geografia da África. Não houve nenhuma divergência e foi aprovada facilmente na reunião do colegiado e nas pró-reitorias. Mas achamos que deveria ter outra disciplina voltada para as questões afrodiáspóricas, por que os conteúdos de África são muito extensos, quase não sobra tempo para se pensar a Geografia da diáspora.</i>
	D3: <i>De 1998 até 2013, as disciplinas de Geografia Regional do Mundo sequer eram ofertadas. Mas partir do início dos anos 2000, comecei a me capacitar e estudar mais sobre África e isso coincidiu, inclusive, na construção do novo currículo da instituição, onde propus que houvesse mais disciplinas regionais e montei essa disciplina de Geografia regional da África Subsaariana, como uma Geografia regional no sentido mais tradicional, ou seja, o mundo recortado em regiões onde vamos estudar a partir de fatores homogêneos e heterogêneos.</i>
	D4: <i>Não tive participação no PPC do meu curso, mas os professores que estavam lá quando cheguei, tinham uma estratégia política que envolvia dois tipos de briga, a do currículo oficial, da esfera administrativa e do currículo praticado. Se não está no currículo oficial, nós colocamos no praticado. Por exemplo, a disciplina quando chego lá é Geografia dos Continentes e isso poderia caber de tudo, então nossa briga era: temos que colocar África. Se fosse pra discutir globalização, discutiríamos a globalização a partir do continente africano.</i>
	D5: <i>Nós tivemos uma mudança no PPC do curso em 2004, logo depois da lei nº 10.639/03. Nessa mudança,</i>

*que era para uma matriz semestral, havia muita vontade de trazer coisas novas. Isso se traduziu em coisas muito legais, mas ao mesmo tempo se traduziu em disciplinas demais. Então, assim, muita gente criou disciplina. Só eu submeti duas: “Espacialidades e culturas africanas e afro-brasileiras” e “Geografia, justiça e racismo ambiental”. Era legal oferecer esse repertório todo para as turmas, mas foi ficando um mosaico confuso. Todavia, foi possível criar as disciplinas e conseguimos a partir desse novo PPC, onde as pessoas não foram tolhidas. Na verdade, foi um plano muito arejado.*

**D6:** *A disciplina já existia, uma disciplina optativa. Mas quando adentro à instituição e demonstro interesse de trabalhar a disciplina de África, surge aquela velha expressão, que a lei não existe mais, não é obrigatória...Alguns colegas veem isso como algo importante, mas alguns não aceitam, não veem essa validade, ou mesmo o racismo como um problema, Não veem a África como um ponto a ser abordado, nem mesmo as relações políticas, econômicas e culturais entre África e Brasil, esse histórico. E você tem que se posicionar, para conseguir aliados. Demonstrar trabalho, demonstrar produção, abrir e conquistar nossos espaços e até mesmo para frisar o combate do racismo quanto ao que se vê do continente africano e sua população.*

Elaboração: Mendes, R. A. (2020)

Dentre as falas dos/as seis docentes, percebemos que apenas dois chegaram às instituições com disciplinas de Geografia africana consolidadas, ou seja, presentes de maneira oficial nas propostas curriculares. Os/as demais entrevistados/as expõem que participaram de maneira mais direta, ou mesmo auxiliaram na construção da ementa das disciplinas.

D2 e D6 constituem a parcela que se deparou com uma disciplina de África existente. Todavia, no caso de D2, é relatado que, ao participar da atual reestruturação do PPC do curso, vê a necessidade de revisar a ementa da disciplina de Geografia da África, juntamente com o outro docente responsável por ministrá-la. O processo de aprovação, de acordo com D2, tem sido plácido, com pouca resistência advinda do colegiado e das reitorias, algo visto com estranheza pela docente, haja vista que essa temática é historicamente marcada pelo eurocentrismo vigente nos espaços acadêmicos.

Ao discorrer sobre as matrizes eurocêntricas no campo do saber, o teórico decolonial Edgard Landier ressalta que os conhecimentos dispostos na academia são frutos de legados epistemológicos colonialistas que denotam a subalternização de outros conhecimentos e a naturalização do pensamento universalista moderno-colonial. Destarte, trata-se de:

[...] uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. [...] Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade (LANDIER, 2005, p. 13);

Retornando às análises da fala de D2, esta prossegue discutindo que durante a formulação da disciplina, tornou-se perceptível que havia pouco espaço para a questão afro-brasileira e afro-diaspórica. Mesmo sendo prevista tais discussões, a numerosa quantidade de

conteúdos e subtemas africanos inviabilizam esse debate, afinal “[...]são mais de seis mil anos de Geografia africana, muitas aplicações espaciais e essa disciplina acaba não dando fôlego para se pensar em algo muito fora do continente”, como D2 destaca de modo complementar a narrativa presente no quadro 9. Em vista disso, a docente discute a necessidade de haver uma disciplina que contemplasse tais temas, futuramente.

No caso de D6, assim como de D2, a disciplina de África já existia, uma disciplina optativa que não era disponibilizada com frequência. Ao despertar interesse na disciplina, o docente 6 infere que para os demais membros do colegiado ela não era considerada importante, ou seja, o debate em torno do continente africano e questões correlatas tal como colonialismo, racismo e educação das relações étnico-raciais, ocupavam um lugar menor. Foi necessário se posicionar, segundo a explanação de D6, e buscar aliados que evidenciam a relevância do debate africanista.

D1, D3, D4 e D5 fazem parte do grupo dos docentes que participaram, de alguma maneira, na construção das disciplinas de África em suas instituições. D1 nos menciona, durante a entrevista, que sua participação na formulação da disciplina acontece, inicialmente, nos currículos dos cursos de Geografia, na modalidade a distância. A primeira experiência resultou em boa aceitação e, devido a isso, também houve a inserção desta nos cursos presenciais, tendo êxito nas duas modalidades.

D3 nos relata que no ano de 1998, ao chegar na instituição que trabalha atualmente, as disciplinas regionais em nível de mundo, tais como Geografia regional da Europa, Geografia Regional da Ásia, ou mesmo Geografia regional da África, não eram ofertadas, ou seja, os saberes relacionados a África, como uma importante região do mundo, não se faziam presentes de maneira sistemática nos currículos.

O docente complementa que sentiu a ausência dessas disciplinas regionais e desde 2000 iniciou um processo de capacitação, às vistas de trazer as discussões sobre Geografia regional, com destaque a algumas áreas do mundo, sendo elas a África e o mundo Árabe. D3 afirma que somente no ano de 2013 começou a lecionar a disciplina de Geografia africana, o que a nosso ver, representa uma discussão recente, melhor dizendo, há apenas 07 anos que esse debate vem sendo feito.

O ano de 2013 remete a cerca de 10 anos de criação da lei que atesta a obrigatoriedade do ensino de África nas instituições de ensino brasileiras, a lei 10.639/2003 e cerca de 09 anos da construção do Parecer do CNE de 2004, onde são estabelecidas as diretrizes curriculares

para a implementação da lei, havendo, inclusive, uma especial atenção a formação docente, aos cursos de formação inicial e continuada. Desse modo, notamos que os obstáculos para a inserção dos saberes africanos nos cursos de licenciatura ainda se fazem presentes, afinal, muitas instituições ainda não alinham seus currículos aos marcos legais citados acima.

Quanto ao docente 4, existem aspectos interessantes na sua fala que realçam, principalmente, um caráter ativista no âmbito curricular. Segundo D4, o colegiado no qual ele está lotado é composto de alguns professores que, de modo anterior a sua entrada no departamento, vem desenvolvendo estratégias no que concerne a abordagem das pautas africanas e afro-brasileiras. Refere-se a “brigas”, como nomeia D4, ou seja, disputas no viés administrativo, relacionado a proposta curricular oficial do curso e também a disputa em torno dos planos de aula, do currículo posto em prática.

Essas estratégias são justificadas por D4 no seguinte excerto da entrevista:

Na faculdade que eu estava, os professores, tinham uma militância muito forte no contexto do currículo, principalmente no currículo praticado, porque uma reforma curricular demora anos pra ser efetivada, então, nos planos de curso, cada professor já buscava inserir essas discussões.

Posto isto, ainda que a luta pela inserção de pautas marginalizadas no currículo oficial seja imprescindível, de acordo com o docente, não deve ser impeditivo aos temas africanos e afro-brasileiros no presente. Afinal, por se tratar de um processo vagaroso e burocrático, a reformulação curricular também pode e deve acontecer ao nível das práticas pedagógicas de cada docente, a fim de não postergar ainda mais esses debates na formação de professores/as de Geografia.

Seguindo essa perspectiva, o docente 4 nos descreve que a disciplina ao qual ficou responsável por lecionar, inicialmente, era denominada de Geografia dos Continentes. Segundo D3, por ser um tema amplo, capaz de abarcar variados tópicos, este opta por centralizar suas discussões no continente africano, sem desconsiderar as relações com os demais continentes, mas estabelecendo uma leitura a partir da África, ou seja, transpondo-a de uma visão periférica para uma análise mais centralizada.

Esse exercício adotado por D4 pode ser atrelado às prerrogativas da Teoria da Afrocentricidade, concebida nos anos 80 pelo teórico afro-estadunidense Molefi Asante, como “[...]um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93). Reforçamos que tal teoria não se ancora apenas na menção de aspectos relativos à África, mas na consideração do pensamento africano

como aporte teórico possível por si mesmo, a partir de referenciais históricos e culturais próprios, de dentro.

Por meio dos relatos de D5, os debates para a inserção da temática africana em sua instituição ocorrem a partir de 2004, ou seja, um ano após a instituição da lei nº 10.639/03. O docente explicita que foi um período de intensas mudanças no plano curricular, primeiramente com a mudança de uma matriz anual para a semestral, bem como uma excessiva formulação e inserção de novas disciplinas na proposta do curso. Para D5, o aumento do repertório de disciplinas parecia, em sua gênese, algo interessante na formação dos discentes, mas depois reitera que tornou-se um mosaico confuso de muitas disciplinas que não estariam periodicamente dispostas.

As disciplinas nomeadas como *“Espacialidades e culturas africanas e afro-brasileiras”* e *“Geografia, justiça e racismo ambiental”* foram criadas por D5 e nos denotam o início das discussões acerca da África no currículo do curso de Geografia dessa instituição. O processo de reformulação curricular acontece de maneira bonançosa, tendo como resultado, segundo D5, um currículo “arejado”, ou seja, menos enrijecido e mais aberto a outros temas.

No intuito de entender, ainda mais, o currículo posto em ação, nosso próximo questionamento é sobre as práticas pedagógicas dos docentes e como são realizadas a seleção dos conteúdos, dos referenciais bibliográficos e dos recursos didáticos, haja vista que essas nuances em torno da seleção e construção do plano da disciplina não se fazem explícitas e dialogam com as particularidades de cada docente perante a temática africana.

Há nas discussões de Oliveira (2003) sobre currículo praticado, aspectos importantes para nossas reflexões frente à fala dos/as professores/as. Para a autora, as questões cotidianas imbricadas na área da educação, não refletem a coerência e a organização rígida dos currículos oficiais, ou seja, as práticas curriculares reais são constituídas por elementos de contradição, crenças e convicções, permeadas entre os limites de regulação e emancipação.

Estamos nos referindo, dessa maneira, a um conjunto, uma combinação de aspectos presentes nas propostas curriculares formais e a realidade de quem vai implantá-la. Os ideários dos/das docentes, os saberes e vivências dos/das estudantes, a dinâmica de cada turma e a infraestrutura disposta, são questões determinantes no cotidiano da aprendizagem, fazendo com que cada processo de ensinagem se mantenha único e seja fruto de uma participação efetiva dos sujeitos envolvidos na prática curricular. Posto isto, concordamos com Oliveira (2003), afinal:

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo. [...] não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os seus praticantes ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam e tecem (p.103)

Essa discussão nos levam a pensar sobre o cotidiano não somente da escola, mas de outros espaços formativos, como a universidade e em que medida os professores/as que formam outros/as professores/as se utilizam dos currículos praticados para inserir diferentes epistemês, métodos e conteúdos em prol de uma aprendizagem mais democrática e emancipatória nas licenciaturas em Geografia.

#### Quadro 09: Práticas docentes no ensino de Geografia africana

Pergunta 3	Na sua prática pedagógica como são selecionados os subtemas, bibliografias e recursos didáticos?
<i>D1: O programa já é trabalhado há muitos semestres pela equipe do projeto GEOAFRO.</i>	
<i>D2: Assim que comecei a lecionar Geografia da África eu estava participando de um curso de extensão sobre educação de base africana. Lá a gente desenvolvia metodologias e pensava formas de trazer didaticamente os conteúdos africanos para a sala de aula. Por causa do curso, a disciplina de Geografia da África virou uma espécie de laboratório. Passei a disparar recursos didáticos para além do texto, trazer imagens, vídeos, aspectos da arquitetura e urbanismo africano e espacializar os reinos de África pela cartografia, por exemplo. Quanto à bibliografia, dentro da Geografia brasileira achei bastante complicado encontrar o debate de África. Uma bibliografia que, a meu ver, ainda é limitada. Onde foi possível eu encontrar trabalhos geográficos mais centrados em África foi a partir do professor Rafael Sanzio da UnB. Os demais encontrei mais facilmente sobre a questão afro-brasileira.</i>	
<i>D3: Eu tenho o privilégio de oferecer uma disciplina regional, que é diferente de uma disciplina com conteúdo mais teórico, epistemológico, conceitual, porque assim posso usar mapas, imagens, gráficos, carta-imagem e tabelas à vontade e isso eu faço. Durante as minhas aulas eu uso sempre o power point, para fixar a atenção e também dialogar com os alunos, pois os mapas, eles também me ajudam a questionar alguns lugares comuns a respeito da África e isso me parece interessante, pois os alunos, às vezes tem uma visão de África muito simplista e muito equivocada quando entram na universidade. Sempre tentei montar uma ementa com geógrafos, algo que 10 anos atrás eu tinha mais dificuldade de encontrar, mas hoje em dia tenho encontrado com mais facilidade textos de colegas africanos, principalmente de Moçambique, sobre urbanização, desenvolvimento rural e etc. Isso é ótimo pra mim, pois consegui mais bibliografia geográfica africana de qualidade e acabo sempre incluindo na ementa.</i>	
<i>D4: A disciplina que eu oferecia era a Geografia dos Continentes, que depois de um tempo se tornou Organização do Espaço Mundial. Então, no horizonte da disciplina, tenho pensado nas articulações de regiões, ou redes regionais, como discute o professor Rogério Haesbaert. Meu primeiro horizonte teórico e metodológico é descolonizar as formas que o continente africano tem sido representado. O segundo é romper os marcos temporais que tradicionalmente aparecem nos livros didáticos: África só para falar de escravidão, imperialismo ou ausência de desenvolvimento. Sugerimos uma bibliografia até grande, os alunos reclamam um pouco, mas entendemos que hoje já existe uma produção vasta sobre múltiplas áfricas, no passado e no presente.</i>	
<i>D5: O primeiro conjunto de questões que atravessam a disciplina inteira são as imagens da África. As imagens estereotipadas. As imagens advindas da bagagem escolar, da bagagem religiosa, da bagagem caseira. As vezes começo mais enfático, às vezes deixo fluindo um pouco mais, mostrando que há outras imagens, outra África. Esse primeiro tema é o que vai até o final do curso. Outro aprofundamento que vou fazer com a</i>	

*disciplina é que não é só o que nós vemos, mas o que vemos com essas lentes racialistas, o que vemos com essas lentes eurocêntricas e isso tudo tem a ver com raça e racismo, não dá para ministrar uma disciplina dessas sem trazer esses pontos, sem autores negros, porque aí o racismo fica como uma cena e essa cena está em nós, estamos completamente envolvidos.*

*D6: A primeira proposta é pensar a África por um olhar que não seja o do colonizador. Daí trazemos conceituações da História, da Antropologia, da Sociologia, mas sempre demarcando território e população, como esse território foi colonizado e, conseqüentemente, como essa população foi categorizada e criar algumas reflexões que vão ajudar o estudante a ter subsídios, leituras, além daquelas que ele já teve. Referenciais teóricos que discutem esse racismo estrutural e institucional: Alberto Costa e Silva, Aníbal Quijano, Edgard Lander, Frederic Monié, Sávio José Dias, Sébastien Lefevre, que vão dar esse chamado “giro epistemológico”. Gosto de construir práticas, construir oficinas, maquetes, jogos e trazer outro olhar. Convido colegas africanos ou que já viveram na África. Não venho com programa engessado, duro, construo com os alunos.*

Elaboração: Mendes, R. A. (2020)

De acordo com os relatos de D2, sua prática pedagógica está mais relacionada a um curso de extensão realizado após a graduação, voltado para a educação de base africana, do que os processos formativos da licenciatura. Algo relacionado ao que discutimos anteriormente, o debate deficitário sobre o continente africano.

Na entrevista foi explicitado que o curso era mais voltado para a atuação de docentes da educação básica, ainda assim, foi possível produzir e transpor materiais e recursos didáticos para a realidade do curso de Geografia. O reflexo disso foi a prioridade dada por D2 ao uso de distintos recursos em sala de aula, não somente textos, mas imagens, mapas, vídeos e elementos da arquitetura e urbanismo. De forma complementar, D2 acrescenta que: “São poucas as aulas estritamente conteudistas ou totalmente expositivas, boa parte das aulas costumam disparar esses recursos didáticos para auxiliar no entendimento dos conteúdos africanos”.

No que concerne a seleção de referenciais bibliográficos, D2 nos afirma que o material ainda é limitado na Geografia, exemplificando que apenas um geógrafo brasileiro tem estabelecido leituras diretas sobre países africanos como Congo e Angola, sendo mais facilmente encontrado os textos que analisam a questão afro-brasileira.

De modo semelhante, o docente 3 menciona a dificuldade de encontrar textos geográficos sobre África e de autores/as africanos/as. O desafio de construir uma ementa com maior presença de geógrafos e geógrafas africanos/as, parecia ser ainda mais complexo há cerca de 10 anos atrás e quando se trata de textos em língua portuguesa, a complexidade se intensificava. Segundo D3, esse panorama vem sendo modificado, em face de um melhor acesso a textos acadêmicos via internet e da produção de dissertações e teses advindas de programas de pós-graduação em Geografia de países africanos, principalmente da Escola Doutoral de Geografia na Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique, onde este leciona desde 2014.

Os subtemas explorados por D3 repousam numa perspectiva regional, com recorte na região subsaariana, envolto de questões sobre urbanização, desenvolvimento rural, fronteiras, recursos hídricos, dentre outros. De modo similar a D2, a utilização de imagens, elementos cartográficos, tabelas e gráficos, representam os recursos didáticos adotados com mais frequência pelo docente.

Nos relatos de D4, é evidenciado um aspecto interessante de sua prática pedagógica. A disciplina ao qual era responsável por lecionar possibilita a relação com várias áreas do mundo, tais como América Latina, Oriente Médio e África. Para fins de otimização da disciplina em nível teórico-metodológico, o docente opta por centralizar o debate no continente africano, tendo em mente a relação deste com as demais regiões do mundo citadas. D4 exemplifica esse processo, interligando a alguns referenciais teóricos:

[...]dentro da disciplina tinha várias regiões. Tinha África, América Latina e Oriente Médio na mesma disciplina. Então, o que eu pensava em termos teóricos e metodológicos? Pensava sobre quais as possibilidades de articulação do mundo africano com as Américas, a partir da Amefricanidade de Lélia Gonzalez. Sobre oriente médio, eu discuto sobre a islamização da África e como ela comportava a ideia de escravidão, tomando como base a discussão de Carlos Moore.

O docente 4 também nos destaca que dentro do seu horizonte pedagógico é priorizado o viés da decolonialidade, de uma aprendizagem sobre África não eurocentrada, assim como a desconstrução de alguns marcos temporais e estigmas recorrentes nos livros didáticos, dentre eles, D4 cita a escravidão, imperialismo, a noção de povos tribais e da ausência de desenvolvimento. Essa relação em torno das múltiplas regiões do mundo, em vistas do conceito de rede regional, resultou, de acordo com o docente, num extenso referencial bibliográfico ao qual os/as estudantes costumam se queixar.

Ao ser questionado sobre suas práticas pedagógicas, D5 nos enumera algumas das questões que, em primazia, estruturam a disciplina. As imagens da África representam o primeiro grande escopo abordado pelo docente, tendo em mente um livro de mesmo nome do africanista Alberto da Costa e Silva. Tais discussões são abordadas no decorrer de toda a disciplina buscando, sobretudo, refletir sobre as imagens estereotipadas provenientes de uma bagagem familiar e escolar por parte dos/as estudantes.

Aproximando a perspectiva das imagens para o contexto da educação geográfica, Desidério (2018) nos pondera sobre como o recurso visual/imagético pode reforçar equívocos ou lugares-comuns, na mesma medida que estas podem ser pedagogizadas e traduzidas como

potentes exercícios do pensamento espacial, auxiliando no deslocamento de imagens imprecisas do continente africano. Para exemplificar tais assertivas, a autora acentua que:

As imagens nos educam, mas dependendo do lugar que ocupam e de como a vemos é que vamos imaginar os lugares. [...]as imagens servem à ilustração de um conteúdo que já está dado, estão ali para comunicar algo, para informar, e no caso do continente africano também servem para manter uma série de estereótipos e clichês. Nesse sentido, tendem a enfraquecer a potência das imagens. Mas podemos (re)movê-las desse lugar e com essas mesmas imagens, criar outras composições. Composições capazes de desestabilizar essa geografia que torna os espaços homogêneos, vazios, fragmentados, fixos, estáticos (DESIDÉRIO, 2018, p.16)

Dessa maneira, alinhada a visão de D5, ressaltamos que não se trata apenas de refutar imagens estereotipadas, mas compor outras, sobrepor a unicidade ou homogeneidade que estas podem difundir, com vistas a um regime didático envolto da multiplicidade dos mecanismos geográficos e de outros modos de se compreender a temática africana.

Assim como o debate das imagens da África se fazem presentes no desenrolar de toda a disciplina, D5 expõe que o eurocentrismo é um princípio paulatinamente acionado, sem precisar, necessariamente, de uma aula específica, a considerar que tal percepção deve ser mobilizada de modo transversal, por se tratar de algo impacta, diretamente, o continente africano. Segundo o docente, “[...]esse eurocentrismo é discutido no sentido de que o novo se deu na Europa ocidental e o velho na África, ou sequer se deu, era inerte”.

Desse modo, concordamos com a perspectiva de Ratts (2018) sobre o ensino de Geografia africana e possíveis alternativas a centralidade europeia:

Se há desconexões e um centramento na Europa, o ensino de Geografia da África pode ser centrado nas sociedades africanas, considerando suas formações socioespaciais, etnicorraciais e culturais sempre em conexão com o sistema-mundo. A multiplicidade de atores – coloniais e “pós-coloniais” – deve sempre ser considerada como conexão mundial – quer tratemos de intelectuais ou de conflitos territoriais (RATTS, 2018, p.36).

D5 também explana que os processos de colonização e descolonização das sociedades africanas e seus desdobramentos, colonialidade e decolonialidade, têm espaço significativo no programa da disciplina. Mesmo sendo algo discutido de maneira mais recente pelo docente, representa uma dimensão importante para os estudos africanos contemporâneos, designando, de acordo com D5, leituras e releituras de teóricos/as negros/as antes e depois do chamado giro decolonial<sup>19</sup>.

---

19 O “Giro decolonial”, termo cunhado pelo teórico Nelson Maldonado-Torres no ano 2005, consiste em um movimento de resistência à lógica da modernidade/colonialidade no campo epistemológico.

De maneira similar, o docente 6 salienta que suas práticas pedagógicas estão imbuídas de uma visão descolonizada, a fim de “[...] trazer um olhar afrocentrado, desconstruir e enxergar a África através dela mesmo, dos africanos, dos africanistas e das pessoas que lá vivem”. O convite a pesquisadores/as africanos/as para as aulas, conforme mencionado pelo docente no quadro 10, responde ao objetivo de trazer essa visão da África a partir de si mesma e dos seus agentes.

No intuito de subsidiar leituras para além das quais os/as estudantes se depararam, D6 recorre às conceituações de outras ciências humanas, tal qual a Antropologia, História e Sociologia, estabelecendo conexões epistêmicas sem perder, mormente, os horizontes geográficos do Território e da População no entendimento dos processos de colonização e categorização de povos africanos.

Nesse ínterim, D6 nos remete as bibliografias adotadas na disciplina, exemplificando a procura por autores que rompem, de certo modo, o prisma do racismo estrutural e institucional. Percebemos que parte significativa dos referenciais mencionados estão ancorados na teoria decolonial, a mencionar Aníbal Quijano, Edgard Lander e Sebastien Lefevre.

D6 complementa que, com vistas a induzir os/as licenciandos/as a refletir sobre possíveis abordagens do tema na educação básica, costuma propor oficinas de construção de maquetes e jogos didáticos. Por fim, também nos declara que não aprecia um plano de ensino engessado e busca adequá-lo às demandas de cada turma.

Tendo em vista essa visão atenta dos docentes frente aos discentes, o próximo questionamento (Pergunta 4) se respalda na receptividade dos estudantes frente à disciplina. A nosso ver, independentemente do caráter eletivo ou obrigatório da disciplina, existem prerrogativas e particularidades sobre África na bagagem dos/das estudantes que são acionadas no desenrolar do plano do curso.

Há intencionalidades não apenas por parte daqueles que organizam e concebem os espaços de aprendizagem, mas também dos/as aprendizes. Em face dos estudos sobre subjetividade e Educação de González Rey (2007), consentimos que os/as docentes devem, assim como os demais facilitadores do ensino, estimar que “[...]a influência de qualquer ação educativa depende dos sentidos subjetivos que o aprendiz gera, e que nessa produção de sentidos participa sua configuração subjetiva constituída historicamente” (p. 146).

A nosso ver, quando se trata de discentes universitários, o processo de subjetivação se intensifica, estes dispõem de maior autonomia na construção dos seus caminhos formativos

que, por vezes, distingue da lógica espaço-temporal da academia, haja vista o cotidiano de seleção das disciplinas, departamento, horários, orientadores, dentre outros.

Quadro 10: A disciplina sobre África e a procura por parte dos/das estudantes

Pergunta 4	Qual a receptividade dos estudantes frente a temática?
	D1: <i>Como não colocamos pré-requisito, este fato tem possibilitado a frequência de alunos (as) dos distintos cursos da UnB e a receptividade é gratificante.</i>
	D2: <i>Existe sim. E acho que isso se dá pela própria organização curricular da minha instituição que é por eixos, não há essa divisão entre disciplina optativa e disciplina obrigatória. Acho que um dos motivos também é ter pessoas, professores, que façam questão de dar essa disciplina e agregar os alunos. Então fica muito a cargo dos professores, da pessoa se interessar, conhecer os conteúdos e lecionar. Quando ofereci a disciplina, assim que entrei, havia quatro semestres que ela não era disponibilizada e mesmo assim tiveram 60 pessoas inscritas. Então percebi essa ânsia pelo tema. Havia pessoas, por exemplo, pesquisando quilombos no TCC, e não encontrava essas discussões nas outras disciplinas, daí viram essa possibilidade de continuar pesquisando sobre o tema, para construir projeto e depois o trabalho final.</i>
	D3: <i>Não é uma disciplina que faz muito sucesso, tem uma adesão que eu considero relativamente baixa e raramente passa de vinte alunos. Eu interpreto isso analisando, em primeiro critério, o comportamento dos discentes na universidade, que procuram disciplinas onde possam “pagar um menor preço”. Em segundo critério, e pra mim esse é o mais complexo, que é o fato de eu não tratar as questões da diáspora, das relações étnico-raciais. Isso me parece ser uma demanda dos alunos e eu não me sinto muito capacitado para abordar. Mas são hipóteses, e agora me pergunto se devo trazer essas demandas na graduação, pois na pós-graduação tenho o hábito de convidar pesquisadores negros, não pra falar necessariamente sobre questões negras, mas sobre suas pesquisas.</i>
	D4: <i>Nós temos tido experiências interessantes. A ideia que eu busco com os alunos é combater de forma direta o racismo epistêmico, ou seja, como o racismo se inscreve na produção do conhecimento. Ao problematizar racismo cultural, religioso e institucional, ou mesmo o racismo estrutural que engloba tudo isso, acaba gerando alguns incômodos, principalmente porque temos muitos alunos evangélicos. É uma disciplina que gera certas tensões. Mas o ambiente da sala de aula deve ser esse lugar de produção de novas subjetividades contra o racismo, o machismo e a homofobia.</i>
	D5: <i>As disciplinas da graduação foram lotadas e as da pós-graduação também. Isso me deu muita animação, mas depois fiquei preocupado. Como as pessoas sabem que é importante ter um conteúdo que, eventualmente, vão cobrar nas escolas, seja pública ou privada, alguns estudantes vão apenas para cumprir tabela. Não participam, desenvolvem trabalhos simplórios. Isso me incomoda, porque todos deveriam se envolver. Mas não me arrependo, porque a semente cai e em algum momento pode fertilizar.</i>
	D6: <i>A receptividade dos alunos está ligada, infelizmente, ao mesmo caso dos professores. É um exercício diário. Muitas pessoas não veem esse debate como importante, seja pela racialização, ou por esse desgoverno que está acontecendo. Aqui na geografia existe um limite, por vaidades acadêmicas e disputas internas. Há também aqueles que desistem logo no início, quando abordamos sobre o racismo. Paciência!</i>

Elaboração: Mendes, R. A. (2020)

De modo geral, notamos que quatro dos seis docentes relatam uma boa receptividade por parte dos estudantes e, dentre os aspectos considerados para atestar essa receptividade estão a intensa procura dos/as estudantes, a qualidade das discussões e o ensejo pela realização de trabalhos de conclusão de curso envolvendo a temática africana e afro-brasileira.

D1 nos leva a entender que a demanda de procura se deve a própria estrutura curricular da disciplina que não exige pré-requisitos e aceita a participação de outros cursos para além da Geografia. Em face disso, as turmas são compostas, habitualmente, por estudantes de múltiplos núcleos formativos.

D2 também infere acerca do acolhimento da disciplina a partir da organização curricular de sua instituição. Ao invés de categorizar os componentes curriculares em obrigatórios e eletivos, estes são inseridos em eixos específicos e cabe aos/as acadêmicos/as selecionarmos, a fim de cumprir uma determinada carga horária. Ademais, D2 nos acrescentou que:

Tem o eixo de didática, por exemplo, e tem o eixo da disciplina de África que é o eixo quatro, onde tem as Geografias mais gerais, como Geografia Regional, Geografia do Brasil. Os estudantes precisam fechar uma carga horária específica de cada eixo e dentro do eixo quatro, Geografia da África tem sido bastante procurada. (D2)

Outro elemento abordado pela docente 2 é sobre a oferta da disciplina. Na sua perspectiva, a presença de docentes inteirados da relevância de se ministrar a disciplina de Geografia africana e dispostos a estudar e didatizar os conteúdos, são fatores significativos, haja vista que, antes da sua composição no colegiado, a disciplina não era ofertada a cerca de dois anos.

Para D4, mesmo com uma boa procura por parte dos/das acadêmicos, isso não isenta os conflitos resultantes da abordagem de um tema marginalizado e dotado de estigmas. Em virtude de uma comunidade acadêmica conservadora e do número significativo de discentes evangélicos, o docente nos conta que certos debates, em particular aqueles que envolvem racismo religioso, cultural e institucional, geram alguns incômodos. Todavia, o docente enfatiza que a sala de aula deve ser esse lugar de confronto e problematização de pré-conceitos.

Principalmente no que concerne o ensino de Geografia, Callai discute como os tensionamentos intrínsecos ao ensino dos conteúdos geográficos devem ser utilizados como facilitadores da aprendizagem, afinal “As tensões não são para serem superadas ou anuladas [...]. O que se pretende é um processo de negociação em que as tensões sejam apresentadas de forma clara como componentes dos processos de aprendizagem e de formação“(CALLAI, 2010, p.419).

Ainda relacionado aos docentes que retrataram boa receptividade por parte dos discentes, D5 nos conta que as turmas de Geografia africana, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, estiveram cheias ultimamente e que isso tem lhe gerado dois sentimentos: animação e posteriormente preocupação. A animação é resultante dessa demanda inicial e a preocupação se dá no desenvolvimento da disciplina, a partir de estudantes que não

demonstram muito interesse em participar dos debates e de construir bons trabalhos. Inclusive, o docente menciona que alguns selecionam a disciplina apenas para “cumprir tabela”, por se tratar de um conteúdo cobrado nas escolas.

Para D3 e D6 a perspectiva dos discentes ante a disciplina não se configuram otimistas, a julgar pelo relato dos/as demais professores/as. D3 pontua uma adesão relativamente baixa comparada a outras disciplinas que leciona e ao ser questionado sobre isso, nos aponta dois possíveis critérios. O primeiro está associado à própria postura dos/as discentes, estes/as buscam disciplinas que exijam menos dedicação acadêmica. Ao explanar sobre tais posturas, D3 especifica: “eu cobro muito, porque mesmo sendo eletiva, o nível da disciplina deve ser o mesmo”. O segundo critério tem a ver com o próprio docente, como fruto de auto-reflexão das suas práticas pedagógicas. Para D3, a ausência dos debates sobre diáspora africana e relações étnico-raciais, podem ser um fator preponderante para os/as estudantes que pressupõem a presença de tais subtemas. Fica subentendida a baixa anuência de acadêmicos/as ligados a uma visão ativista/militante da causa negra.

Por fim, o docente 6 interliga o acolhimento dos/as estudantes pela temática africana como sendo algo similar ao de alguns docentes universitários, que julgam-na pouco relevante. Para D6, a racialização do conteúdo, as vaidades acadêmicas e disputas internas entre grupos e laboratórios, ou mesmo as narrativas deturpadas do atual governo, se relacionam e geram retrocessos na formação dos/as estudantes.

#### Quadro 11: Potencialidades da ciência geográfica frente à temática africana

Pergunta 5	A seu ver, quais as potencialidades da ciência geográfica e dos cursos de Geografia quando se trata de África?
D1: <i>No breve histórico do projeto GEOAFRO estas potencialidades estão destacadas.</i>	
D2: <i>A gente só consegue entender o quanto a Geografia se afasta da África, quando a gente entende o racismo. Porque se a gente olha para o espaço brasileiro, para sua própria organização socioespacial, os lugares, o território, a gente vê África em todos os lugares. Não só pela exclusão, segregação, violência, mas pela produção positiva do espaço, dessa produção que é viva, que já está colocada. Mas é isso, há tentativas de apagamento o tempo inteiro. Acho que a Geografia é uma das ciências que mais tem cabedal e capacidade para trazer a visão africana a tona, pois estamos falando de algo inscrito no espaço brasileiro e fora dele.</i>	
D3: <i>O que me parece interessante na Geografia, sobretudo na Geografia regional, é que se pode trabalhar com a intersecção de inúmeras variáveis que são humanas, físicas e culturais na construção de um espaço regional, e que ela vai permitir essa delimitação de uma região do mundo, com todos os seus pontos comuns e seus pontos de convergência. Muito mais do que qualquer outra disciplina, a Geografia tem instrumentos, tem conceitos que nos permitem entender esses elementos que explicam a homogeneidade e a diversidade na África.</i>	
D4: <i>Eu digo sempre aos meus alunos que a Geografia já foi usada para fazer a guerra. A Geografia já foi usada para o projeto de dominação imperialista. Mas como diz o professor Ruy Moreira, ela pode ser usada</i>	

*para desmascarar as máscaras sociais. Entendemos que a Geografia pode fornecer um quadro interpretativo para compreender a realidade do mundo que nós vivemos e combater formas de opressão que no passado, nós, geógrafos, servimos. Não apenas para se pensar um passado de sofrimento, mas esse presente que está sendo reconstruído. Para se pensar nas articulações regionais ou em outros marcos regionais. Assim buscamos criar novos horizontes analíticos para se pensar em África na Geografia.*

*D5: Provavelmente, até o final desse século, continuará existindo a Geografia, Antropologia, História, Ciência Política, Sociologia. E também, mas não sei se até o final do século, ainda teremos Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia Regional, Geografia da População, Geografia Política, em alguns lugares Geografia cultural, e em outros não. Essa temática pode se encaixar em mais de uma Geografia, mas da forma que está, eu prefiro que ela seja vista como uma Geografia Regional, que toca em regiões do mundo, as regiões da diáspora, e que toque numa grande região do mundo que é a África. Então é pegar essa Geografia “antiga” e tramar essa Geografia africana triangulada, mais nova, articulada com política, cultura e economia, tendo em vista as mais diversas escalas.*

*D6: As potencialidades são diversas. Vejo uma grande disputa, pois estamos falando de currículo, estamos falando de poder e quanto mais pessoas estiverem fazendo isso, construindo isso, eu vejo que é super positivo, não só pela Geografia, mas por uma proposta de mundo, por um posicionamento político. A Geografia não é melhor, nem pior que as outras ciências humanas, é somente mais uma, e ela vem dando contribuições com essa leitura espacial e dialogando com outras disciplinas, História, Sociologia, mas sempre demarcando suas categorizações específicas, do meu ponto de vista, seja pela leitura da região, do território, ou mesmo do campo da saúde, tendo em vista essa pandemia que estamos vivendo, alguns colegas estão fazendo uma espacialização do covid na África. É importante a gente dizer que tem que ter um posicionamento, nada é neutro, a ciência deve ter um propósito de vida. A Geografia tem uma enorme potencialidade de se comunicar com outras áreas, de espacializar isso através de mapas, de trazer o debate de população, paisagem, sociedade e demonstrar uma Geografia que tenha uma finalidade social, que traga transformações, que traga mudanças.*

Elaboração: Mendes, R. A. (2020)

Dado os últimos diálogos em torno do currículo das licenciaturas em Geografia, das trajetórias formativas dos/as docentes e suas práticas didático-pedagógicas, ressaltamos nosso intuito de compreender como se dá a abordagem da temática africana e, perante isso, canalizar reflexões sobre quais mecanismos e concepções da Geografia, segundo os/as docentes, potencializam o tema.

O termo Potencialidade, de acordo com o dicionário online Priberam, consiste em: 1. Qualidade de potencial. 2. Conjunto de qualidades de um indivíduo, geralmente inatas ou originais. = Capacidade, Potencialidade. 3. Conjunto dos recursos de que uma atividade dispõe; capacidade de trabalho, de produção ou de ação.

Em nossas análises e reflexões frente ao termo, potencialidade se denota como sendo as contribuições da ciência geográfica, seus recursos e formas de entender os fenômenos da sociedade. De modo mais específico, a capacidade inerente à Geografia que possibilita o ensino da temática africana nos cursos de Licenciatura, tendo em vista as diversas áreas e subáreas representadas nas ementas das disciplinas e na entrevista dos/das docentes de magistério superior.

Levando em conta essa capacidade da Geografia de estabelecer leituras a partir grandes áreas do mundo, tal como o continente africano, D2 destaca que essas interpretações geográficas não estão sendo impostas, que desde sua gênese a ciência geográfica tem possibilitado inúmeras reflexões no âmbito regional. Não obstante, para a docente, existe uma norma ocidental e eurocêntrica que considera desviante a leitura espacial de áreas periféricas do mundo.

De modo panorâmico, mediante as narrativas dos/das professores/as, conseguimos observar uma forte discussão por meio da categoria Região. Em quatro dos relatos essa categoria é tida como basilar, ou como um dos grandes potenciais da Geografia africana. Para os demais, a perspectiva regional se apresenta como mais um dos meandros geográficos possíveis para se abordar as Áfricas.

D3 se insere no grupo dos docentes que apontam os estudos regionais da Geografia como grande potência na interpelação do continente africano. Para este, a intersecção de variáveis humanas e físicas necessárias para a construção de um espaço regional, são fatores importantes na delimitação de uma área do mundo e a combinação desses fatores viabilizam leituras mais factíveis e mais aproximadas dos aspectos convergentes e divergentes da espacialidade africana.

Com um recorte específico da África Subsaariana, ou seja, dos países localizados ao sul do deserto do Saara, D3 justifica que além dos obstáculos de se abordar África em sua totalidade, as relações econômicas e políticas dos países subsaarianos estão cada vez mais justapostas a região do mediterrâneo, do que ao próprio continente e isso tem sido parte importante de suas análises.

As articulações regionais, de acordo com D3, nos permitem entender que:

[...] a África subsaariana existe, ela tem uma identidade regional, mas que ao mesmo tempo, assim como as demais regiões do mundo, ela é diversa, ela é plural, e a Geografia nos ajuda a evidenciar, a destacar essa pluralidade nas trajetórias econômicas e nas situações geopolíticas dos países africanos (Docente 3).

Atrelado a isso, outra potencialidade destacada pelo docente está relacionada a superação de discursos equivocados sobre a África, principalmente a ideia de um continente homogêneo. A manipulação de imagens e discursos sobre o continente africano atuam nas mais diversas esferas, a serviço de sistemas de poder atrelados ao colonialismo e aos critérios de raça e classe (BHABHA, 1998).

Segundo o docente, um dos direitos negados as epistemes africanas é o direito à complexidade e isso se deve a déficits formativos e a reprodução de narrativas únicas que mitigam a pluralidade e encapsulam imagens ora romantizadas e folclóricas, ora pejorativas.

Além do imaginário da homogeneidade, D3 se contrapõe ao suposto “mito do africano”, muito fundamentado na ideia de uma identidade regional única, sem considerar as identidades próprias a cada país e/ou região. Quando se trata do continente Europeu, há o exercício de se vincular a região e o país referido, “[...] mas quando se trata de África, nomeamos apenas como “os africanos”, ou seja, a abordagem ocorre de forma indistinta, sem considerar a diversidade desses povos”, exemplifica o docente.

De modo similar a D3, a questão regional também é tida por D4 como elemento importante na aprendizagem e no ensino da temática africana. O docente ressalta como as articulações regionais podem direcionar a leituras geográficas contemporâneas e auxiliar na ruptura de marcos temporais estáticos ligados somente à colonização europeia.

O conceito de Rede regional discutido por Rogério Haesbaert, é citado por D4 como uma potência conceitual de suas aulas. Para Haesbaert(1996), a noção de região nasceu como um recorte espacial somado a uma determinada escala geográfica, “[...] uma relação específica dos grupos sociais com seu espaço” (p.18). Posteriormente a noção política e cultural de Região surge como território de identidades, com um espaço apropriado e diferenciado concretamente (pelo exercício do poder) ou simbolicamente (a partir das identidades culturais) pela sociedade.

O dialogismo com a categoria rede ocorre por meio dos processos de globalização e modernidade. A facilidade de transcorrer escalas locais, regionais e globais em curto espaço de tempo, tendo em vistas modernas tecnologias de transporte e comunicação, geraram intensas transformações no âmbito dos conceitos de território e escala geográfica, como consequência disso, as análises regionais foram radicalmente modificadas (HAESBAERT, 1996).

Os movimentos regionalistas passaram a resistir, ativamente, contra os processos homogeneizantes da globalização, mantendo suas diferenciações e identidades particulares. O acirramento das desigualdades sociais, a exploração e exclusão resultantes dos circuitos econômicos dominantes impulsionaram inúmeras diásporas, inúmeras migrações em busca de trabalho ou melhores oportunidade de vida que levaram a reprodução de identidades regionais nos mais diversos pontos do globo (HAESBAERT, 1996).

As redes regionais, nesse ínterim, são redes porque envolvem articulações, fluxos e mobilidades decorrentes da modernidade técnica. Não obstante, a noção de região ancorada a

rede regional é sobreposta a um espaço descentralizado, heterogêneo e descontínuo, em face das mudanças políticas, econômicas e culturais do tempo presente (HAESBAERT, 1996).

Para D4, as redes regionais se configuram como realidade latente dos países africanos, atendendo concepções históricas no passado e presente, propiciando interlocuções no cerne da diáspora, dos processos migratórios e das relações econômicas e políticas intra e extra-regional dos países africanos.

Partindo para as narrativas de D5, este mobiliza reflexões sobre a própria organização das áreas e subáreas de conhecimento da Geografia, tencionando o debate acerca dos *distritos do saber* aludido por Hissa (2002), na obra “A mobilidade das fronteiras: Inserções da Geografia na crise da modernidade”. Na obra discutem-se os esforços da construção de uma leitura geográfica frente aos movimentos compatíveis da modernidade e os obstáculos em torno do estabelecimento de fronteiras interdisciplinares na Geografia.

Para Hissa, a questão interdisciplinar tem atingido as ciências de modo geral, todavia, quando se trata da ciência geográfica, esta tem se mostrado estática e isso se deve às próprias questões intradisciplinares da Geografia:

Resolver problemas interdisciplinares da geografia parece pressupor o conhecimento dos limites dessa ciência, que podem ser substituídos pela consolidação de continuidades legítimas: adoção de critérios da modernidade. [...] muitos dos problemas intradisciplinares são criados e reforçados pelos próprios geógrafos, através da cristalização de fronteiras entre o que aqui se denomina de distritos do saber. Solucionar problemas dessa natureza é conduzir o pensamento no sentido da integração (HISSA, 2002, p. 227).

A rigidez em torno dos distritos do saber geográfico delimitam e fragmentam a compreensão de determinados conhecimentos e também afeta os processos formativos de docentes em Geografia para a temática africana, a considerar que esta temática se encaixa em diversas vertentes da Geografia e fora dela.

Na percepção do docente 05, a ausência de processos interativos entre as demais ciências humanas e entre áreas e sub-áreas geográficas ainda persistirão e com vistas de responder ao questionamento sobre as potencialidades da Geografia, o docente explicita sua preferência em torno de uma Geografia Regional africana, que aborda as regiões do mundo e da diáspora.

A triangulação África, América e Europa também é destacada como uma articulação potente no âmbito geográfico, sendo importante ressaltar as variáveis da economia, política e cultura de modo integrado:

Que não seja considerado apenas questões de blocos econômicos, mas vieses econômicos articulados com a política e com a cultura. Porque só a cultura não dá conta. Como é possível discutir segregação urbana, ou mesmo a migração africana só

pelo viés cultural? É possível, então, fazer essas discussões sem perder a ideia de diáspora, ou sem perder a ideia de triangular com Europa, América e África, sendo este um dos princípios dos intelectuais negros no final dos anos de oitenta, ver África não apenas pela Europa ou apenas pela América, mas estabelecer essa triangulação (D5).

Por conseguinte, D6 também nos aborda sobre as potencialidades diversas da Geografia, ressaltando os inúmeros caminhos e abordagens da ciência geográfica que podem ser acionados no tocante a questão africana. Para o docente, as relações de poder e as disputas em torno dos currículos das licenciaturas em Geografia podem ser vistos como uma contra-narrativa e estímulo a posicionamentos políticos e outras propostas de mundo.

De maneira similar a D5, a questão interdisciplinar também é discutida por D6. Para o docente é essencial considerar o diálogo com outras ciências, tal como História e Sociologia, e as percepções sobre África até então desenvolvidas, desse modo, a Geografia africana não deve ser constituída de forma restrita, não obstante, é preciso demarcar categorizações específicas da Geografia, contribuindo por meio de suas leituras espaciais, territoriais e regionais.

Por fim, D6 sublinha que o ensino de Geografia africana deve atender a requisitos de justiça social, com finalidades de mudanças e intervenção na realidade e no imaginário da sociedade:

[...] é importante dizer que deve haver um posicionamento, nada é neutro, a ciência deve ter um propósito de vida. A Geografia tem uma enorme potencialidade de se comunicar com outras áreas, de espacializar isso através de mapas, de trazer o debate de população, paisagem, sociedade e demonstrar uma Geografia que tenha uma finalidade social, que traga transformações, que traga mudanças(D6).

No intuito de rememorar as potencialidades e abordagens explanadas pelos docentes no último questionamento, nos pareceu benéfico o artifício da nuvem de palavras, em função da exposição e retomada de termos com maior destaque na transcrição das entrevistas e na possível correlação destes com as análises supra postas.

Figura 08: Nuvem de Palavras produzidas a partir dos relatos dos/as docentes



Elaboração: MENDES, R.A. (2020)

Notamos, a partir da nuvem de palavras, a proeminência de termos recorrentemente abordados pelos/as professores/as nos relatos da pergunta 05. Reiteramos que a sistematização da nuvem de palavras considerou os relatos em sua totalidade, transcendendo os trechos dispostos no quadro.

Com maior destaque, têm-se a expressão Geografia Regional e Raça e Racismo, com o total de 09 e 08 menções, respectivamente. A questão regional, já discutida anteriormente, se demonstra como caráter imanente da discussão geográfica sobre o continente africano e abordagem recorrente por parte dos/das docentes nas licenciaturas, afinal, trata-se de uma região do mundo, uma grande área partícipe dos processos globalizadores e, sendo assim, possibilita análises regionais centradas nos aspectos políticos, econômicos e territoriais. Portanto, a Geografia regional aludida nas narrativas docentes está muito mais alinhada a uma dimensão identitária, política e cultural da região (HAESBAERT, 1996) do que as noções clássicas lablachianas.

A questão regional não vem sozinha, percebemos que costumeiramente ela é acionada em conjunto aos aspectos da raça e do racismo, uma característica incisiva quando se trata de África. Ao considerarmos os discursos de teóricos ocidentais do século XV e XVI sobre estagnação de povos africanos, os mitos e distorções de cunho religioso e a descrição da África como inferior, selvagem, como “espaço vazio” (KI-ZERBO, 2010), é notória a imposição de

critérios de hierarquia racial, critérios estes precisam ser considerados no âmbito das análises regionais.

Por parte dos/as docentes, o racismo é abordado em seus viés acadêmico, institucional, cultural e religioso, ou seja, como um conjunto de variadas formas de opressão racial, que se operam em face de uma sociedade estruturalmente racista. Nesse sentido, concordamos com Almeida (2018) quando este discute que o racismo é resultado de um processo social, de uma perspectiva relacional que “[...]se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos” (p.40).

Outros termos com grande destaque são a cartografia, as categorias analíticas da Geografia (território, paisagem, espaço) e a interdisciplinaridade. O uso dos produtos cartográficos engloba uma perspectiva didática recorrente nas disciplinas de geografia africana, em face de uma melhor observação dos fatos geográficos humanos e físicos por meio de mapas e cartas topográficas (ANJOS, 2011). As categorias território e espaço são constantemente aludidas nas falas dos docentes como demarcação de uma análise geográfica própria, por outro lado, a interdisciplinaridade se faz relevante na medida que transcende a análise geográfica e propicia diálogos com outras ciências e suas reflexões sobre o continente africano.

Como outras possibilidades da leitura geográfica africana nos cursos de formação de professores/as também são mencionados a referência de outras regiões do mundo tais como Europa, América e a triangulação destes, a dominação imperialista, os processos diaspóricos, a segregação racial, os aspectos geopolíticos, as escalas geográficas, a diversidade cultural, dentre outros subtemas.

Desse modo, concluímos as análises deste capítulo reforçando os meandros geográficos adotados nas disciplinas. Esses meandros nos fornecem respostas a questionamentos iniciais da pesquisa sobre quais lugares a temática africana tem ocupado nos cursos de licenciatura, quais conhecimentos e aplicações geográficas são acionados em sala de aula, qual formação sobre África tem habilitado os/as licenciandos/as de Geografia e por fim, quais áreas e sub-áreas da Geografia apresentam maior potencial ante uma abordagem africana profícua, exequível e distante de modelos pré-concebidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Analisar e refletir sobre os cursos de formação de professores e professoras de Geografia é um exercício árduo, todavia necessário, afinal, é por meio da mediação desses profissionais que os conhecimentos geográficos alcançarão os/as estudantes da educação básica. O exercício docente corresponde, em grande parte, às suas instituições formativas e as condições filosóficas, científicas e pedagógicas oferecidas por elas. É esperado que cada educador/a seja preparado

não somente a nível de domínio dos conteúdos geográficos, mas também em prol da construção de práticas educacionais críticas, alinhadas a valores democráticos de justiça e emancipação social.

A prática docente centrada na transformação social e na problematização das desigualdades raciais, de gênero e de classe, se depara com inúmeros obstáculos, a julgar pelas próprias instituições de ensino e seus posicionamentos político-ideológicos, por vezes, voltados para a manutenção de grupos dominantes, modelos educacionais funcionalistas e currículos de ensino que silenciam determinadas debates.

Os cursos de licenciatura, não isentos dos aspectos citados acima, fazem parte de um cenário de reprodução de discursos hegemônicos, discursos que consubstanciam o fazer científico moderno-colonial e, por conseguinte, naturaliza e hierarquiza epistemes euro-ocidentais (MIGNOLO, 2017). A reverberação desses aspectos alcançam as propostas curriculares das licenciaturas e seus referenciais teórico-metodológicos, delineando de alguma maneira a formação docente.

Aludir às questões da colonialidade no campo da formação de professores/as de Geografia, nos fez entender os desafios relacionados ao tema da presente pesquisa, a(s) África(s), o continente africano, alvo de um projeto imperialista colonial no passado e da coloniedade no presente (QUIJANO, 2005).

Nosso intuito quanto ao tema era compreender o lugar epistêmico ocupado por essa temática, afinal, trata-se de um conteúdo partícipe dos currículos e dos livros didáticos da educação básica, sendo assim, um saber pertinente para as licenciaturas e para o exercício do professorado em Geografia. Fomos incitados a pensar além da presença ou da ausência do debate, mas priorizar uma análise frente as potencialidades que a Geografia enquanto ciência e enquanto disciplina escolar oportuniza à abordagem africana, em especial, a preocupação em formar uma base de conhecimentos que auxiliem na desconstrução de estereótipos e estigmas sobre África.

A existência de marcos legais que instituem a obrigatoriedade da do ensino da temática africana nas escolas e nas universidades, se configuram como iniciativas de reparação histórica e luta por equidade por parte do movimento negro. No entanto, em nossas análises foi possível notar que os embates não se findam frente a esses documentos. A considerar pelo baixo quantitativo de cursos de Geografia que dispõem de disciplinas sobre África, dos poucos

avanços na produção de pesquisas de pós-graduação na área e dos relatos dos/das docentes acerca de suas trajetórias formativas.

A BNCC e a BNC – formação, documentos norteadores da educação brasileira e de ordem recente, tem levantado um contingente significativo de conteúdos africanos no ensino fundamental/anos finais e nas demais etapas com menor expressividade, o que nos faz almejar por práticas pedagógicas que venham transcender a visão de Geografia contida nesse documento.

Traçando um comparativo com a BNCC, a BNC-formação desvela retrocessos quanto as pautas africanas e as correlatas sobre questões étnicas e raciais, havendo forte alusão à ideia de diversidade, com pouco aprofundamento em relação aos caminhos de uma formação docente mais plural, gerando, conseqüentemente, um descompasso entre as demandas da educação básica e das licenciaturas.

Destacamos também que os esforços da BNC-formação em situar as proposições da base nos cursos de formação de professores/as são tímidos e, para além disso, restringem a autonomia das universidades e dos/as professores/as de magistério superior. Ao considerarmos as múltiplas perspectivas de ensino sobre África relatadas pelos/as docentes, defendemos que ao invés de serem mitigadas, em face de uma visão única advinda daqueles/as que formularam o documento, estas devem ser ampliadas e crescentemente repensadas no intuito de uma aprendizagem mais exitosa dos saberes geográficos africanos.

O contato estabelecido, ainda que de modo remoto, com os docentes do magistério superior foi imprescindível. Inicialmente imaginávamos que a perspectiva dos/as professores/as formadores fossem mais abordadas nos referenciais teóricos da área, todavia, notamos uma discussão pouco expressiva, algo deveras problemático, afinal, mesmo que não tenham o título de licenciados/as, estes atuam em cursos de formação docente e, nesse caso, devem prover fundamentos para o exercício profissional dos/as estudantes no decorrer de todo o curso, tanto nas disciplinas específicas, quanto nas disciplinas pedagógicas.

No que concerne à formação de professores/as universitários/as, concordamos com as discussões de Zabalza (2004) sobre as três grandes dimensões formativas: dimensão profissional, dimensão pessoal e dimensão administrativa. Na dimensão profissional abarca-se as competências necessárias à profissão; na dimensão pessoal as experiências e vivências anteriores e externas ao ofício; e na dimensão administrativa os aspectos burocráticos e contratuais inerentes à atuação profissional. O autor estabelece uma importante ressalva ao

reiterar que a existência de bons profissionais e bons administradores se fazem necessárias no contexto acadêmico, todavia, espera-se em maior grau a existência de bons formadores.

Desse modo, reiteramos que por meio da base de conhecimento dos/das professores/as formadores/as é possível inferir os caminhos teóricos, os recursos didáticos e as abordagens geográficas esperadas na práxis dos/das licenciando/as, assim como os silenciamentos, as articulações e as visões de mundo que se somam aos conhecimentos prévios e delineiam novos saberes.

Embora todas as disciplinas apresentem como foco principal a temática africana, elas se diferenciam e essas diferenças se devem às singularidades de cada instituição de ensino superior e de cada proposta curricular. Não obstante, algo que nos foi relatado durante as entrevistas é que uma disciplina ofertada de modo alternado entre dois ou mais professores/as, numa mesma instituição e correspondendo a mesma ementa, terá suas particularidades em função de quem a lecionar, o que nos reforça a importância das interlocuções com os/as professores desta pesquisa, haja vista que cada trajetória formativa e cada vertente teórica acarretará nos modos de mobilização dos saberes geográficos.

Notar os ativismos e as iniciativas em sala de aula é esperar a ampliação da temática africana, subsidiar caminhos para a inserção nos demais cursos de Geografia. Os/as docentes se conhecem e se reconhecem, partilham epistemes, redigem artigos, constroem eventos acadêmicos e convidam uns aos outros a participar das disciplinas, o que nos remeteu a uma espécie de rede multi-institucional, pautada no fortalecimento e nas trocas de saberes sobre geografia africana.

Apesar de entender a relevância dos/as docentes no combate às desigualdades sociais, assim como na mudança de noções equivocadas sobre o continente africano, discordamos do peso exarcebado posto a figura docente, a julgar que atitudes isoladas dificultam o processo, sendo necessária a articulação de outras figuras, de outras frentes que não somente a da educação.

No processo de levantamento e análise dos planos de ensino algumas questões ficaram em aberto. Parecia que a temática africana, em alguns dos casos, se secundariza ou se restringia em face de uma leitura regional do mundo. Todavia, por meio das entrevistas pudemos aferir que a geografia regional ao invés de preterir a temática, a fortalecia, com vistas a uma noção de região vívida e resistente a homogeneização incentivada nas práticas de globalização.

A corrente clássica e teórica da Geografia se apropriou de visões descritivas e quantitativas da região, nos fazendo questionar as potencialidades dessa abordagem. Contudo, doravante a articulação com aspectos econômicos, culturais e políticos, essa categoria geográfica passou a ser meio de resistência dos movimentos sociais, na demarcação da diferença e das identidades regionais em escalas menores ou maiores que as do estado-nação admitindo, inclusive as regiões de modo descontínuo, conforme as discussões de Haesbaert (2010).

A espacialidade africana não se resume a dois blocos homogêneos denominados de África branca ou África negra, não há somente um bioma tal como o savânico, ou mesmo um só clima, um povo, uma vivência ou uma maneira de acionar a(s) identidade(s) africana(s) (DESIDÉRIO, 2018). O discurso da unicidade inviabiliza e invisibiliza os estudos de Geografia africana e deve ser um ponto importante a ser abordado nos cursos de formação de professores/as, a ruptura do imaginário homogêneo. Para Tonini e Kaercher, a formação de professores/as de Geografia falha quando difunde ideias abstratas e de uniformidade das regiões, resultando em perdas na “[...]capacidade de ver e analisar os fatos e populações de forma mais detalhada e complexa” (2015, p.59).

Gomes(2006) também soma à discussão, alertando-nos sobre como as licenciaturas ainda formam professores/as para lidar com uma realidade uniforme e homogênea do mundo e assim como a autora, acreditamos que uma pedagogia da homogeneidade está em constante atendimento aos interesses de segmentos educacionais progressistas e conservadoristas.

Nos relatos dos/as professores/as notamos iniciativas no que tange à Geografia escolar, desde a inserção de teóricos da área, até a proposição de oficinas didáticas. No entanto, essas iniciativas não foram pautadas por todos os docentes, o que nos leva a pensar sobre como ocorre essa articulação com a Geografia escolar, caso haja, de fato. Frente a uma negativa dessa articulação, reconhecemos a necessidade de refletir sobre os conteúdos africanos presentes nos livros didáticos e nos currículos da educação básica, assim como o debate da mediação didática desses saberes.

As discussões não foram iniciadas aqui e também não se findarão neste trabalho. Na verdade, desejamos que os esforços em prol de um ensino de África a partir dela mesma e das conexões com as demais áreas do mundo, tal como as Américas, tal como o Brasil, ganhe cada vez mais notoriedade nos cursos de Geografia, em específico nas licenciaturas em Geografia.

Que não somente a abordagem regional seja vista como caminho ou contribuição da Geografia a área, mas que outras vertentes se reformulem e se evidenciem. Desejamos também uma melhor dialogia entre a Geografia e os estudos africanistas provenientes de outras áreas da ciência. Que gradativamente os distritos do saber geográfico (HISSA, 2002) se abrandem em face da transversalidade e das possibilidades do tema africano incorporado ou não a disciplinas temáticas

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. 2009. Disponível em: <[http://www.ted.com/talks/lang/por\\_br/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/lang/por_br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html)>. Acesso em: 06/07/2019.
- ALMEIDA, Sílvia Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANDRADE, Manuel Correia. A construção da geografia brasileira. p.21-30. In: **Finisterra**. v.34, n.67-68, Lisboa, 1999.

ANJOS, R. S. A. A África, o Brasil e a Educação - Por que a geografia é importante? Realizado em Coimbra - Lisboa - Portugal. **Toques D'Angola**, 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, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 [1999], p.173-184.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografia da Diáspora África –Brasil. **Revista da ANPEGE**, Presidente Prudente/SP, v. 7, n. 1, número especial, p. 261-274, 2011.

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

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Currículos, Territórios em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 2ª edição.

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BAPTISTA, Maria Manuel. **Estereotipia e representação social: uma abordagem psicossociológica**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1996.

BHABHA, Homi. A outra questão: O estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. In: **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação, **Cadernos Pagu**, p.329-365, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Proposta Preliminar para as Diretrizes Curriculares de Geografia**. Brasília, DF: MEC, 2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out 1988. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso

em: 20 nov. 2020.

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 (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 10 Jul 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018.

CALLAI, Helena Copetti. A Educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. p. 412-433

CALLAI, Helena Copetti. O Conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. **Revista Geográfica da América Central**, v. 1, p. 1-20, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria(Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). São Paulo, Universidade de São Paulo, 2005. 340p.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 8 ed., 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento. **Revista da ANPEGE**, v. 7, p. 179-190, 2011.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. **Entre o corpo e a teoria: a questão étnico-racial na obra e trajetória socioespacial de Milton Santos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2010.159 f.

CIRQUEIRA, Diogo; CORRÊA, Gabriel. Questão étnico-racial na Geografia Brasileira: Um

debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. **Revista da ANPEGE**, v. 10, p. 29-58, 2014

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008

DESIDÉRIO, Raphaela Toledo. Fotografia de África: entre invenções e aventuras. **Para Onde!?** (UFRGS), v. 1, p. 86-96, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. Niterói, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122.

FAERMAM, Lindamar Alves. A pesquisa participante: Suas contribuição no âmbito das ciências sociais. **Revista Ciências Humanas**. Taubaté-SP, Vol. 7, Nº1, jan-jun/2014, p. 41-56.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A reforma que deforma: o novo Ensino Médio e a Geografia. **Pensar Geografia**, v. I, p. 129-148-9, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica. Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002; 4a. Ed.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **GEO UERJ**, v. 1, p. 419-439, 2017.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. ENSINO DE GEOGRAFIA E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 5, p. 71-86, 2015.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3.ed. Trad. Dagmar Zibas. São Paulo:Cortez/Autores Associados, 1992.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem**. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro, Record, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília -

DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**”. **Currículo sem fronteiras**, v.12, nº.1. jan./abr. 2012, p. 98-109, Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 08 mar.2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. N° 15, Set/Out/Nov/Dez 2000, p. 134-158.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade: uma Aproximação Histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROSGOUEL, Ramón. El concepto de ‘racismo’ en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? **Tabula Rasa**[On-line] 2012, (Enero-Junio): Data de consulta: 12 / noviembre / 2020.

GRZYB, G. C. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Analecta (UNICENTRO)**, v. 10, p. 11-25, 2012.

HAESBAERT, Rogério. Região e Rede Regional Gaúcha: Entre Territórios e Redes. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 21, 1996.

HAESBAERT, Rogério. **Regional Global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

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

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

HOOKS, bell. A construção de uma comunidade pedagógica. In: \_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo, Martins Fontes, 2013 [1994], p. 173-174.

KATUTA, Â. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico In: PONTUSCHKA, N. OLIVEIRA, A. U. de. (Orgs.) **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 133-139.

KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África**. Vol. I. Brasília: UNESCO, 2010. 2a. Ed.

LANDER, Edgard. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgard (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-**

**americanas.** Buenos Aires, CLACSO. 2005.

LE GOFF, Jacques. **Em busca da Idade Média:** conversas com Jean Maurice de Montremy. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006. 222p.

LIMA, Maria Manuel. **Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem.** Lisboa: Aveiro, 1996.

MACIEL, Alderlandia. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008.** 2010. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2010.

MASO, Tchella Fernandes; YATIM, Leila. A (de)colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). **Paidéia** (Belo Horizonte), v. XI, p. 31-53, 2014.

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: Autêntica Editora, p. 55-75.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa(Org). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011. 149p.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos cursos de formação de professores: panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos** (UCAM. Impresso), v. 28, p. 187-219, 2006.

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, Gráfica da UFG, 2018, p. 09-32. Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/conteudo/parte1/02.html> / Acessado em 25/03/2019.

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, EDUFF, 2015, p.157-190.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Tendências teórico-metodológicas e suas influências nas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de geografia no Brasil. **Terra Livre**, Goiânia, v. 1, n.24, p. 177-191, 2005.

POTENCIALIDADE. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/potencialidade/>>. Acesso em: 01/01/2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, p.118-142.

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**, v. 1, p. 114-141, 2018.

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P.; RODRIGUES, Ana Paula Costa; CIRQUEIRA, Diogo Marçal; VILELA, Benjamim Pereira. Representações da África e da População Negra nos Livros Didáticos de Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, v. 9, p. 45-59, 2007.

RATTS, Alecsandro (Alex) J.P. A perspectiva do “mundo negro”: notas para o ensino de Geografia da África no Brasil. In: RATTS, Alex et al (Org.) **Espaço e diferença**: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero. Goiânia, Gráfica da UFG, 2018, p. 33-39.

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, Vol. 1 N°. 34, jan-jun, 2010, p. 125-140.

RATTS, Alecsandro (Alex) J.P. A Geografia entre as aldeias e os quilombos: territórios etnicamente diferenciados In: ALMEIDA, Maria Geralda de; RATTS, Alecsandro J.P. (Org.). **Geografia: Leituras Culturais**. Goiânia: Ed. Alternativa. 2003, p. 29-48.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos no Teatro Experimental do Negro. In: **História da educação do negro no Brasil e outras histórias**. Brasília, SECAD, 2005, p.117-137

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 344p.

SANTOS, José Erimar dos. Desordem e regresso: a “nova” reforma do ensino médio e a deficiência cívica sem o saber pensar o espaço e sem o saber nele agir. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 23, p. 1, 2019.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **As Cidarias Mutiladas**. In: Preconceito. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, 1997.

SANTOS, Renato Emerson dos. (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 199p.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Tamoios**, ano 7, n. 1, p. 4-24, 2011.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da lei 10.639. **Terra Livre**. Rio de Janeiro, Vol. 1 N°. 34, jan-jun, 2010, p. 141-160

SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História da Educação**. São Paulo, Cortez. 2011.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

SILVA JR., Hédio. Conceito e demarcações históricas. In: SILVA JR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida. SILVA, Mário Rogério (Org.) **Políticas públicas de promoção da igualdade racial**. São Paulo, Ceert, 2010. 288p.

SILVA, Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 [1999], p.155-172.

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

SILVA, Simone Gonçalves da; CANTARELLI, Juliana Mezomo. Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, p. 777-794, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 156 p

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

SOUZA, Lorena Francisco de; RATTS, Alesandro. Raça e Gênero sob uma perspectiva geográfica: Espaço e Representação. **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia, Vol. 28, N°. 1, out/2008, p. 143-156.

SOUZA, Patricia Pires Queiroz; SOUZA, Elizeu Clementino de. Fios Narrativos

Emaranhados: enlaçando "vida, formação e profissão". In: PORTUGAL, Jussara Fraga. **Formação e Docência em Geografia: Narrativas, Saberes e Práticas**. Salvador: Edufba, 2016. p. 433-454.

SPOSITO, Eliseu Savério. A propósito dos paradigmas de orientações teórico-metodológicas na Geografia contemporânea. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, p. 99-112, 2001.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 175-195, 2018.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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

TONINI, Ivaine Maria. Notas sobre imagens para ensinar Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 3, p. 177-191, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil**. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: MEC-SECAD, 2005, pp. 133-166.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**Título da pesquisa:** A Temática Africana nos Cursos de Licenciatura em Geografia

**Pesquisadora responsável:** Raquel Almeida Mendes

**Telefone para contato:** (63) 992774622

**E-mail:** almeidamendesraquel@gmail.com

#### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS/AS DOCENTES

- 1) Como foi sua formação em Geografia e sua preparação para ministrar a disciplina?
- 2) Como foram os debates e a inserção da disciplina no currículo da sua instituição?
- 3) Na sua prática pedagógica como são selecionados os subtemas, bibliografias e recursos didáticos?
- 4) Qual a receptividade dos estudantes frente a temática?
- 5) A seu ver, quais as potencialidades da ciência geográfica e dos cursos de Geografia quando se trata de África?