

ENSINO DE GEOGRAFIA DA ÁFRICA

Caminhos e possibilidades para uma educação antirracista



Orgs. Rosemberg Ferracini, Jonathan da Silva Marcelino e Sávio José Dias Rodrigues

revista **africa**
de estudos africanos

ENSINO DE GEOGRAFIA DA ÁFRICA
Caminhos e possibilidades para uma educação
antirracista

ENSINO DE GEOGRAFIA DA ÁFRICA
Caminhos e possibilidades para uma educação
antirracista

Organização

Rosemberg Ferracini – UFT
Jonathan da Silva Marcelino – USP
Sávio José Dias Rodrigues – UFMA

Comissão Científica

Jean Gustavo de Oliveira Moraes – USP
Jonathan da Silva Marcelino – USP
Sávio José Dias Rodrigues – UFMA
Thomas Dreux Miranda Fernandes – Università degli Studi di
Cagliari



Ensino de geografia da África: caminhos e possibilidades para uma educação antirracista

© 2021 Editora Revista África e Africanidades.

Todos os direitos reservados a editora Revista África e Africanidades e protegidos pela lei 9.610 de 19/02/1998. É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer meios sem a prévia autorização por escrito da editora.

Os textos são de inteira responsabilidade dos autores.

Coordenação Editorial: Nágila Oliveira dos Santos

Projeto Gráfico e Diagramação Final: Nágila Oliveira dos Santos

Capa: André Luiz dos Santos Silva

Foto da capa: Photo by Tope. A Asokere on Unsplash - Vendedora de bolo de feijão (Alakara) – Abeokuta, Nigéria, 2020.

Revisão: Gutiele Gonçalves dos Santos

EDITORA REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES

Site: www.africaeaffricanidades.online

E-mail: editora@africaeaffricanidades.online

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E598

Ensino de geografia da África: caminhos e possibilidades para uma educação antirracista / organizadores, Rosemberg Ferracini, Jonathan da Silva Marcelino e Sávio José Dias Rodrigues. – Quissamã, RJ : Revista África e Africanidades, 2021.

214p. 14x23 cm. – (Coleção Educação Antirracista)

ISBN: 978-65-995828-1-3

1. Geografia da África. 2. Ensino de Geografia - África. I. Ferracini, Rosemberg. II. Marcelino, Jonathan da Silva. III. Rodrigues, Sávio José Dias. IV. Série.

CDD 916

Catalogação Elaborada por André Luiz dos Santos Silva - CRB-7/7045

Editora Revista África e Africanidades
Rua Ângelo Silva, 288 casa 1 – Alto Alegre – Quissamã
Rio de Janeiro – CEP: 28735-000

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	7
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos	
INTRODUÇÃO - A ÁFRICA PARA ALÉM DA SALA DE AULA	11
Rosemberg Ferracini, Jonathan Marcelino e Sávio Rodrigues	
ÁFRICA, MOÇAMBIQUE, MAPUTO: TRANSITANDO PELAS ESCALAS GEOGRÁFICAS AFRICANAS NO SÉCULO XXI	20
Antonio Gomes de Jesus Neto	
CONTEÚDOS LOCAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE.....	32
Maria Julieta Eduardo Língua Lapucheque	
A GLOBALIZAÇÃO NAS ÁFRICAS CONTEMPORÂNEA	44
Erica Ferreira Cristina e Beatriz Pereira Silva	
O ENSINO DE GEOGRAFIA E O CONTINENTE AFRICANO: POSSIBILIDADES DE ESTUDO A PARTIR DO MARFIM	59
Rogéria C. Alves	
O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DA ÁFRICA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL “ADÚ”	71
Kelane Oliveira	
ÁFRICA SEM ESTEREÓTIPOS: A REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA NA COSTA DO MARFIM PELA HQ AKISSI.	83

Leandra Luiza Gomes de Menezes e Michel Victor de Castro da
Silva

**VOZES E ESCRITAS AFRICANAS NO ENSINO DE
GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES EM TORNO DA
LITERATURA DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE**

..... 92

Raquel Almeida Mendes

AFROFUTURISMO E O ENSINO DE GEOGRAFIA.

..... 104

Larissa Lima de Souza e Leandro Tartaglia

**A INTEGRAÇÃO DO CONHECIMENTO LOCAL SOBRE O
CLIMA NA GEOGRAFIA ESCOLAR.....**

118

Alice Castigo Binda Freia

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO NEGRO E DA ÁFRICA

129

Silvia Cristina de Sousa Carvalho e Denilson Araújo de Oliveira

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NAS RELAÇÕES BRASIL-
ÁFRICA: APRENDENDO COM O MUSEU NÁUTICO E O
INSTITUTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO DA BAHIA**

..... 140

Daniel de Lucca

**A GEOGRAFIA DA ÁFRICA NO ENSINO SECUNDÁRIO DO
1º GRAU (8ª A 10ª) EM MOÇAMBIQUE.....**

155

Tomé Miranda Maloa e Joaquim Miranda Maloa

**OUTRAS IMAGENS: RELATO DA OFICINA IMAGINÁRIO
GEOGRÁFICO DO CONTINENTE AFRICANO.....**

164

Luiz Felipe dos Santos Lima

**VALORES CIVILIZATÓRIOS E GEOGRAFIA: UM DEBATE
SOBREMEMÓRIA E NARRATIVA**

175

Monique Bonifácio Barrozo e Ana Beatriz Silva

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ÁFRICA NA
GEOGRAFIA, A PARTIR DA COLONIALIDADE DO PODER**
..... **188**

Flávio Guimarães Diniz

**AS GEO-GRAFIAS DA RESISTÊNCIA AFRICANA: ENTRE
MEADOS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX** **198**

Gabriel Romagnose Fortunato de Freitas Monteiro e Murilo Vogt
Rossi

APRESENTAÇÃO

Rafael Sanzio Araújo dos Anjos¹



Foto: Detalhe de mandala de cipó feita na Região do Recôncavo – BA. Prof. Rafael Sanzio A. Anjos, 2006

Não é mais cabível e nem respeitoso o Brasil continuar se “apresentando” para o sistema dominante como um “país branco”, mantendo um processo secular de rejeição da realidade, sobretudo nos registros irreversíveis encontradas no território que se configurou, na população conflitante “desenhada” e na estrutura da sociedade parcelada e hierarquizada. Neste sentido, “o território visto como uma instância concreta das acumulações desiguais dos distintos tempos é o principal revelador dos espaços visíveis oficialmente, ou seja, os aceitos e formalizados pelo sistema dominante e, os invisíveis, que correspondem aos territórios usados que não devem ser

1 1º. Professor Titular Afro-brasileiro da Universidade de Brasília, Criador e Gestor do Projeto GEOAFRO. <https://www.portalprojetogeoafro.com/>

mostrados na cartografia e na paisagem geográfica oficial, associados a expressões territorializadas pejorativas, como favelas, o povo da periferia, os pobres, os mocambos, os quilombos, dentre outras” (ANJOS, 2020). No bojo destes dois “Brasis” (existente - inexistente) estão as populações e os territórios de matriz africana, à margem do planejamento e ordenamento do território da nação, com tratamento “residual” e políticas de invisibilidade, onde a não oficialidade é uma das estratégias mais contundentes. Estas “são instâncias concretas no conjunto amplo das contradições, que têm como “pano de fundo” as referências dos cinco séculos de sistema escravista criminoso (aqui incluímos os quatro séculos do Brasil Colonial e os 100 anos do século XX do Brasil República de mentalidade escravocrata), ainda não resolvidas no país” (ANJOS, 2020). Neste sentido, as demandas para compreensão desta complexidade são grandes e existem poucas disciplinas melhor colocadas do que a Geografia para auxiliar na representação e interpretação das inúmeras indagações nesta primeira metade do século XXI.

Nesta direção, “olhar” para a África e “enxergar” que este continua sendo o continente mais importante no suporte e na manutenção da estruturação do mundo nos últimos cinco séculos, particularmente no enriquecimento e fortalecimento dos Estados da Europa moderna e na consolidação do Novo Mundo, a América com as suas contradições e conflitos seculares. O Brasil, por sua vez, apresenta um posição particular neste contexto global por ser a unidade política contemporânea que registra na sua historiografia as maiores estatísticas de importação forçada nos distintos contingentes populacionais africanos ao longo dos séculos XVI a XIX. É no país mais africano fora da África também, que se mantém a mentalidade e as práticas escravagistas ao longo do século XX e configuradas ainda no século XXI, ou seja, verificamos que a estruturação geopolítica e geoeconômica escravocrata estabelecida na dinâmica territorial conseguiu estabilizar-se e desenvolver-se mesmo com os conflitos políticos e contradições sociais permanentes.

Dentro dessa “Geografia Africana Invisível no Brasil Contemporâneo”, destacamos o esquecimento proposital dos territórios e dos povos de matriz africana e é no do processo educacional onde o comprometimento da exclusão planejada se materializa e distorce as nossas cidadanias. Lembramos a Lei 001 de 1837 do período Imperial que proibia que africanos e africanas e seus descendentes estudassem em escolas públicas, ou seja, há 184 convivemos com esta ordem institucional para que a África, a diáspora africana na formação da América e do Brasil e as resistências da população afrobrasileira não tenham conhecimento desta historiografia fundamental para o fortalecimento e consciência individual-coletiva das nossas referências ancestrais. É evidente que o Brasil Colonial visava impedir a cidadania plena dos africanos e seus descendentes, consolidando uma “Geografia Oficial das Desigualdades” ao “engessar” uma estrutura de privilégios seculares para um seletivo grupo que se mantém ainda.

A “manutenção do quadro de desinformação da população brasileira no que se refere ao continente africano continua sendo um entrave estrutural para minorar a “miopia” secular educacional do país. Sabemos que entre os principais obstáculos criados pelo sistema para a inserção da população de matriz africana na sociedade brasileira, está a inferiorização desta no sistema escolar com danos imensuráveis para as sucessivas gerações, uma vez que estamos tratando com uma ordem secular do Estado, sobretudo na educação geográfica permitida e na forma distorcida e limitada como é ensinada e aprendida no país” (ANJOS, 2020). Esta constatação básica é verificada na diminuição crescente dos prestígios da Geografia nas estruturas de poder e na manutenção do pensamento social racista dominante, no que se refere às referências oriundas da África. Estes componentes constituem entraves básicos na implementação eficaz das políticas públicas e privadas permanentes, duradouras e articuladas para o Brasil Africano.

Os artigos dos autores e autoras em **“A África na Geografia Escolar”** da **Revista África e Africanidades**, vem num momento muito oportuno por resgatar referências geográficas, históricas, artísticas, sociais, identitárias e sobretudo, educacionais a serviço do fortalecimento e reconhecimento das nossas “raízes” conectadas por pesquisas e práticas nos dois lados do Atlântico. Esta Revista é mais uma ação pontual estratégica que se liga a outras ocorrentes neste momento histórico, que visam minorar os impactos do “modelo institucional destruidor-dispersivo” do Brasil, ou seja, o desmonte institucional e a fragmentação nas responsabilizações e ações governamentais para dificultarem a implementação da Lei 10.639 (2013) e dos demais marcos legais que apontam claramente para a inserção do Brasil Africano na visibilidade e existência na nação, onde oficialmente mais de 50% do seu povo é de matriz africana. Importante não perder de vista que a estratégia de desinformar a população brasileira no que se refere ao continente africano e seus povos na diáspora é um obstáculo para uma perspectiva real da democracia racial no país, assim como, inviabilizar garantias de políticas públicas reparatórias do Estado que sustentem os direitos sociais e individuais da sua população marginalizada – excluída. Este Caderno é portanto, um instrumento concreto que colabora de forma eficaz com a difusão do conhecimento geográfico africano e da diáspora na modificação das ações e das políticas pontuais e superficiais recorrentes na nação continental escravocrata, em conflito permanente, que não percebeu ainda que a nossa diversidade é a nossa força e a “porta” das soluções!

INTRODUÇÃO

A África para além da sala de aula

Rosemberg Ferracini²

Jonathan Marcelino³

Sávio Rodrigues⁴

O caderno a seguir busca com ajuda de seus intérpretes – professores (as), alunos (as), educadores (as), coordenadores (as) pedagógicos e outros (as) – adentrar no universo das salas de aula, folhas, livros, cabeças e mentes antirracistas. A meta dessa publicação é trazer possibilidades de como o continente africano vem sendo e pode ser construído no território escolar. Entre as diferentes denominações encontradas nas práticas didáticas tem-se o registro do termo geografia da “África”, ou do “continente africano”. Ambas as terminologias foram aceitas para fazer parte desse trabalho. Partimos da ideia de que a África é um continente formado de “territórios sobrepostos”, de “histórias entrelaçadas”, que geraram geopolíticas particulares em cada região do território africano.

2 Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor na Universidade Federal do Tocantins, UFT/Porto Nacional, membro do Laboratório de Práticas e Metodologias de Ensino de Geografia (LEGEO) e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (Neab) UFT. rosemberggeo@yahoo.com.br

3 Geógrafo, Mestre e Doutor em Geografia-Humana USP. Membro do Corpo Editorial da Revista África & Africanidades. prof.jonathan@uol.com.br

4 Geógrafo (UFMA), Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Doutor em Geografia (UFC). Professor da LIESAFRO e do PPGGEO (UFMA) e editor da Kwanissa – Revista de Estudos Africanos e Afro-brasileiros. savio.jose@ufma.br

Sabe-se que existem na África uma homogeneidade e uma heterogeneidade, desde as variadas populações, suas religiões, as formas políticas e seus distintos sistemas econômicos. Diferentes olhares comumente podem ser pensados isolados ou em conjunto, ajudando professores (as) e alunos (as) a entender diferentes aspectos das paisagens dos 54 países desse continente.

Os capítulos apresentados são resultado de um complexo processo de construção que teve sua gênese desde a primeira metade do século XX.

Nesse contexto a aprovação da **Lei n.º 10.639/03** teve a importante conquista que foi a garantia da representação do **movimento negro**, entre os anos de 2002 a 2004, pela conselheira professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva do Conselho de Educação, junto à Câmara de Educação Superior, sendo responsável pela elaboração do Parecer CNE/CP 3/2004 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana instituído pela Resolução CNE/CP 1/2004.

Pode-se dizer que a lei das africanidades, como também é conhecida, é uma conquista de lutas históricas do movimento negro, tendo em vista que essa lei foi sancionada num contexto delineado pela emergência de um renovado debate sobre as relações raciais no Brasil, agora marcado pela pauta das desigualdades raciais e tensionado pela necessidade de posicionamentos concretos de políticas públicas por parte do Estado. A lei surge, portanto, como um instrumento que o movimento negro conquistou para pautar suas demandas no mundo da Educação. A lei pode ser vista, nesse sentido, como um território conquistado, sobretudo, se pensarmos a escola e a educação como um espaço de embates de projetos de Brasil. Assim, ela é um importante avanço para alcançar uma educação antirracista.

Advogamos que o texto da lei sinaliza ao mesmo tempo duas interpretações possíveis; 1º- O texto indica como alvo prioritário da

política pública um amplo conjunto de conteúdos disciplinares que superam largamente o entendimento equivocado de que a lei trata apenas “sobre história da África”, ou sobre “cultura negra” no ensino de História e não sobre a abrangência dessa temática nos outros componentes curriculares.

O mesmo texto possibilita um precedente para inserirmos a disciplina da Geografia nesse debate tendo em vista que ela também é parte dos componentes curriculares obrigatórios na educação básica, e pode ser utilizada como instrumento de compreensão das complexidades espaciais, econômicas, sociais e políticas que envolvem o continente africano, bem como no combate ao racismo, e na construção de uma educação inclusiva. O ensino de Geografia a partir das tensões provocadas pela lei 10.639/03 pode oferecer inúmeros subsídios para difundir no Brasil uma compreensão decolonial sobre o continente africano, uma compreensão que possa transitar na contramão da interpretação hegemônica, eurocêntrica, e profundamente colonial que considera a África, única e exclusivamente, como espaço do atraso, da pobreza e do subdesenvolvimento.

É preciso dizer que a Geografia escolar à Geografia acadêmica possui suas convergências e divergências no estudo da África. Para refletir sobre a relação existente entre os saberes da Geografia escolar e os conhecimentos produzidos pela Geografia acadêmica, especialmente no tocante ao estudo da África, é fundamental resgatar os processos históricos que possibilitaram o surgimento dessas geografias, bem como o papel que elas exercem no contexto da contemporaneidade. É a partir desse processo analítico que poderemos compreender como esses segmentos distintos do conhecimento geográfico (escolar e acadêmico) se entrelaçam e se distanciam no que se refere a prática de ensino e pesquisa do continente africano.

Antes de prosseguirmos em nossa reflexão, é fundamental destacar que Geografia escolar brasileira é anterior ao

surgimento da Geografia acadêmica no Brasil. E principalmente, é a percussora nos estudos, práticas, pesquisas do continente africano na luta antirracista! Da mesma forma que o conhecimento geográfico precede em muito a institucionalização desse campo de saber. De igual modo, a Geografia Escolar brasileira precede a formação dos cursos superiores de Geografia no país.

Apesar de ser precursora da Geografia acadêmica, existe no Brasil uma tendência em tratar a história da Geografia escolar, como um desdobramento ou continuidade da sua vertente científica. Essa prática recorrente de alguns pesquisadores constitui-se em um completo equívoco, tendo em vista que nem de longe dialoga com a realidade que caracteriza a complexidade dialógica dessas geografias, que muitas vezes, se articulam de forma complementar.

No que se refere ao estudo do continente africano, Ferracini (2012) destaca que a Geografia brasileira, na sua versão acadêmica, possui uma tradição robusta de pesquisa e estudo sobre esse importante recorte espacial, estudos estes que remontam os trabalhos elaborados por geógrafos de grande projeção, tais como Delgado de Carvalho, com seu livro, intitulado “África” publicado no ano de 1963, e a contribuição de Manoel Correia de Andrade, com seu livro “O Brasil e a África” publicado em 1989.

O ensino, a África e suas conexões com o território brasileiro, passaram por um intenso processo de resignificação a partir dos desdobramentos da lei federal 10.639/03, especialmente no que concerne ao combate aos estereótipos. As leituras negativas e estereotipadas direcionadas contra o continente africano procedem de longa data. No imaginário europeu (ANJOS, 1989) a África era um território rodeado de mistérios, um espaço escondido detrás de um tórrido deserto e sobre o qual as informações sempre foram fragmentárias e distorcidas. Durante muito tempo, o continente só foi conhecido através de relatos

que especulavam sobre seu interior descrevendo a existência de homens-macacos, ogros canibais e mulheres-pássaros.

A inserção da temática do continente africano no ensino de Geografia é de fundamental relevância, pois o que se ensina sobre África tem uma influência direta na construção de representações sobre as populações negras no Brasil e no mundo. Essa associação entre pessoas negras e o continente africano faz com que mesmo após séculos de deslocamento espacial, esses grupos, continuem como alvo prioritário das práticas de discriminação, à medida que a eles é imputado os estereótipos e as desqualificações que orbitam em torno da representação do continente africano, que no imaginário popular, é apontado como espaço de origem da população negra. De modo que a visão que se tem do presente sobre o lugar de “origem” também influencia a visão que se constrói dos indivíduos que dele são “descendentes⁵”. Para os autores aqui envolvidos (re)construir outro discurso sobre a África tem fundamental importância para a (des)construção de referências com cargas preconceituosas que pesam sobre os africanos e seus descendentes, tendo em vista que a África e suas diferentes escalas espaciais e temporais foram referenciais para a criação de uma classificação racial fundamentada no lugar de origem. Mesmo séculos após, por exemplo, a escravização de africanos para trabalho no Brasil a carga negativa destes acontecimentos ainda acomete os que possuem alguma ligação de ancestralidade com estes escravizados que neste caso pode ser a ligação pela identidade com o lugar de origem, a

5 De um modo geral o estigma que recai sobre o continente africano em certa medida também reverbera naqueles que são identificados como seus descendentes, constituindo assim mais um caminho para o fortalecimento do preconceito racial. Neste caso, há uma associação ao seu lugar de origem. Quando pensamos em pessoas negras ou afrodescendentes imediatamente remetemos o nosso imaginário a ascendência dos africanos, mas também, ascendência a África, origem referida à ligação com o espaço de nascimento.

África, ou a cor de sua pele e sua ascendência familiar. Nessa perspectiva;

Estamos diante, portanto, de uma situação em que a identidade é construída através do cruzamento de referenciais raciais e referenciais espaciais de origem geográfica. As visões que são construídas sobre a África, portanto, retroalimentam as visões que são construídas sobre os negros – e, no caso, alimentam preconceitos. A forma como se constroem visões sobre a África de que, a disciplina Geografia tem relevante responsabilidade. (SANTOS 2009, p. 38).

É partindo dessa premissa que podemos afirmar que os brasileiros negros carregam, portanto, a percepção de uma dupla dimensão colonial: primeiro, enquanto povos oriundos de uma África colonizada e saqueada, e segundo enquanto escravizados trazidos para a América e posteriormente transformados numa grande maioria dentre aqueles que compõem os índices de exclusão e pobreza (MARCELINO, 2019).

Foi contemplado o conhecimento dos modelos de plantação, o entendimento das sociedades nas disputas territoriais, as causas e consequências das migrações sazonais, os intercâmbios de valores, as trocas de bens materiais e simbólicos. Os pontos de mapeamentos que ajudem em uma análise da Geografia dos povos africanos, em seu todo em suas diferentes regiões, passando pelos reinos, impérios e estados, seus limites e fronteiras.

Diante desse conjunto histórico é possível fazermos uma leitura da *formação socioespacial* de Santos (1977) sobre as especificidades dos diferentes modos de produção, como das múltiplas sociedades africanas. O conceito da formação social nos possibilita entender as diferenças entre os lugares, seus diversos arranjos, as especificidades de bases materiais, culturais e políticas. Nesse conjunto temos a contextualização da divisão internacional do trabalho, o papel

governamental junto ao território e população, o mercado e suas ações em comunicação com as desigualdades socioespaciais.

Para esse desenvolvimento temos a construção do **raciocínio geográfico** relacionadas aos aspectos físicos, a partir da “arquitetura” do continente africano, o que possibilita subsidiar várias discussões: desde os estudos orogênicos, as influências paleoclimáticas, a natureza do continente, as zonalidades e seus mecanismos pluviométricos, aos regimes de rios e demais fatores cósmicos. Ou ainda um conjunto agrícola nas paisagens africanas que fazem parte da origem dos alimentos, como o arroz e outros tubérculos.

As **metodologias** apresentadas estão relacionadas às particularidades do clima, da hidrografia, do relevo, dos solos, da vegetação estando presentes em desenhos e cartolinas. O uso de mapas e demais geotecnologias podem ser um instrumento para esse trabalho, tratando a distribuição da população através dos fluxos migratórios, a natalidade, a mortalidade ou a formação dos estados. Cada uma destas **escalas** é articulada com ênfase em conteúdos relacionados com a Geografia escolar para além da sala de aula. Ensinar a África na atualidade pode-se abordar países ou regiões como um todo inserido no meio-técnico-científico-informacional.

Tais **Práticas** trouxeram uma abordagem dos meios naturais e das ações humanas neles desenvolvidas, das organizações políticas e econômicas da África, do intercâmbio entre as diferentes civilizações, da densidade e da mobilidade populacional, dos fatores climáticos e pluviométricos, das redes hidrográficas (lençóis, rios e demais regimes fluviais), das diferentes regiões biogeográficas (paisagens e solo), da utilização dos recursos minerais e vegetais, entre outros. Isso porque existem diferentes temas e discussões, de variada relevância a depender do contexto, no campo da didática geográfica.

Nesse intento, consideramos que existem amplos recortes, ângulos e escalas em que este **Caderno Olhares Docentes** exemplificando as

abordagens práticas na pesquisa-ação em Geografia do continente africano.

Nesta linha de reflexão concordamos com Monié (2007), quando este escreve a respeito da importância da *Inserção Da África Subsaariana No “Sistema-Mundo”: Permanências E Rupturas*. Abordando as redes econômicas, comerciais, financeiras e político-diplomáticas. Contextualizar didaticamente as definições dos limites territoriais coloniais, o controle e imposição das diferentes fronteiras africanas. Com ajuda das referidas discussões no campo do ensino e aprendizagem ousamos em propor uma educação que ajude a problematizar tal neocolonialismo no campo escolar.

A proposta de Sequência Didática SD seguiu com ampla liberdade estilística conectando com o tema da África na Geografia Escolar ou com o Ensino de África na Geografia, das partes a sua totalidade. A principal motivação para esse formato foi dar vozes a professores (as) e suas **práticas antirracistas**, incluindo suas experiências de ensino e aprendizagem que reflitam o berço da humanidade com afirma Ckeik Anta Diop. Sendo assim, assumimos o posicionamento do MEC/SEPPPIR 2004 uma vez que ele se sustenta e serve como base e subsídio para nossas discussões.

Referências

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A utilização dos recursos da cartografia conduzida para uma África desmistificada. **Revista Humanidades**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 6 (22): 12-32, 1989.

FERRACINI Rosemberg. MALACHIAS, Antonio, MARCELINO, Jonathan. Olhares Docentes. **Caderno Geografias Negras**. Revista África e Africanidades, v. XIII, p. 01-27,

2021. <https://africaeafrikanidades.online/olhares>

_____. Dialogando geografia acadêmica e escolar: o caso do continente africano. **GeoTextos**, v. 8, n. 2, 2012.

<https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/viewFile/5901/4647>

MARCELINO, Jonathan da Silva. **Geografia, Movimento Negro e Relações Étnico-raciais: Um diálogo necessário**. Tese (Doutorado),

Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, São Paulo, 2019, 239 f.

_____. Geografia da África: Possibilidades para uma Educação Antirracista. **Abatira**-Revista de Ciências Humanas e Linguagens, v. 1, n. 1, p. 118-145, 2020.

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8774>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; Secretaria Especial De Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

MONIÉ, Frédéric. A inserção da África *Subsaariana* “no sistema mundo”: permanências e rupturas. In EMERSON, Renato (Org). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia no Brasil**. BH, Autêntica pp. 175-183.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n. 54, AGB, 1977, p.35-59.

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

CAPÍTULO I

África, Moçambique, Maputo: transitando pelas escalas geográficas africanas no século XXI

Antonio Gomes de Jesus Neto⁶

Falar de África é falar de uma totalidade continental, de uma unidade sonhada pelos pan-africanistas históricos, mas é também falar de múltiplas regiões e de um conjunto de 54 países, estes por sua vez também com suas diferenciações internas e diferentes dinâmicas urbanas e rurais. Falar de África demanda, portanto, um trânsito de escalas, para que sem perder de vista sua existência como continente, seja possível apreender as relações intrínsecas entre, por exemplo, as escalas continental, regional, nacional e urbana (dentre outras possíveis). Neste sentido, a presente Sequência Didática (SD) voltada ao Ensino Médio da Educação Básica aponta possibilidades de apreensão destas múltiplas escalas geográficas no continente africano em seis aulas, a partir do uso de mapas, imagens, textos e músicas. Utilizando estes recursos, a ideia é pensar a grande complexidade das realidades escalares africanas de maneira sequencial, como no caminho de método proposto por Santos [1996](2014).

⁶ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (PPGH/USP). Realizou um intercâmbio acadêmico na Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) em 2008, e retornou ao país em 2009 e 2015, totalizando 20 meses de estadia no território moçambicano.

Pensando inicialmente na **escala continental** (que poderia corresponder a uma *primeira aula*), a ideia é apresentar um conjunto de três mapas (Figura 1) a serem observados e discutidos de maneira articulada. O primeiro deles é um mapa físico do continente (podendo ser, também, uma imagem de satélite), que demonstra a existência da África enquanto uma massa continental unificada. A ideia, porém, é discutir também a ideia de “continente”, pois tanto a África é ligada ao Oriente Médio via Egito, quanto a ilha de Madagascar é considerada parte do continente africano. O segundo mapa realça a chamada África subsaariana, e a primeira coisa a se notar é a semelhança entre seu desenho e as cores do mapa anterior (ficando como possibilidade a sobreposição de ambos). Como discussão para esse segundo mapa, cabe a argumentação sobre o próprio conceito de África subsaariana: seria ela apenas fisiográfica (o deserto do Saara como divisor), ou também cultural (e até racial)? Uma observação mais atenta mostra que essa divisão subsaariana “corta” alguns Estados africanos (preliminarmente apontados no segundo mapa) ao meio, demonstrando um conflito entre as dinâmicas fisiográficas, culturais e políticas na África. Assim, no terceiro mapa é apontada a existência de 54 países no continente, mas mais do que apenas os limites, optou-se pela apresentação de um mapa com as bandeiras, para se mostrar a existência de diferentes “realidades históricas” nacionais como defendia Cabral [1966](2019). De qualquer maneira, este mapa pode ser também um disparador da discussão sobre a colonização, as independências e a formação dos Estados-nacionais na África, e sobretudo para se problematizar (introdutoriamente) os limites e fronteiras nacionais no continente africano.

Figura 1: O continente africano: múltiplas leituras



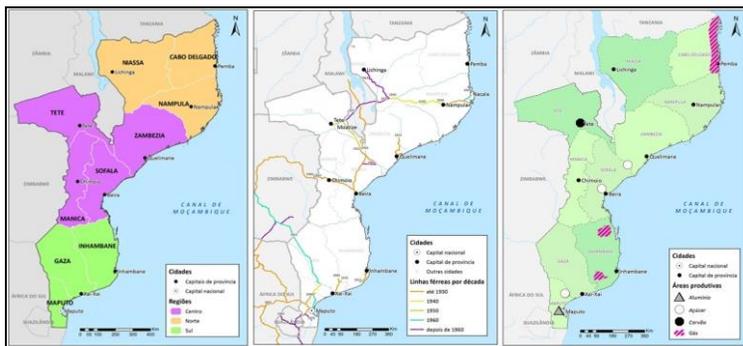
Apresentada a realidade continental africana, passa-se, numa possível segunda aula, para a apresentação das diferentes realidades de escala regional na África, comumente mais associada às dinâmicas econômicas. Um novo conjunto de mapas (Figura 2) pode ser utilizado, partindo-se, porém, do pressuposto de que a divisão regional da África está longe de ser consensual. O primeiro mapa, que é uma proposta de regionalização do Centro Brasileiro de Estudos Africanos (CEBRAFRICA)⁷, de certo modo é uma adaptação das regionalizações propostas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela União Africana (UA), disponíveis textualmente em seus sítios eletrônicos e que também podem ser apresentadas. Se os critérios do primeiro mapa não estão muito bem definidos, no segundo mapa a regionalização é claramente baseada nos aspectos econômicos do continente, mostrando os diversos (e sobrepostos) arranjos da economia africana. Importante ressaltar, todas essas regionalizações usam como base os territórios nacionais africanos, e a despeito da discussão sobre a validade destes limites e fronteiras no continente, vale como exercício de leitura cartográfica o entendimento de certas sobreposições de blocos em determinados países, problematizando-se também uma suposta exclusividade da

⁷ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cebrafrica/analises-de-conjuntura-africana-2/>. Acesso em 07 jul. 2021.

internas, e dentre estas, a mais (re)conhecida é aquela entre Sul, Centro e Norte, consagrada por Muchangos (1999) e ilustrada pelo primeiro mapa do conjunto (Figura 3). Importante dizer, tal divisão não significa algum tipo de homogeneidade em cada uma das regiões, sendo na verdade uma escolha deliberada de classificação por parte da academia e do governo moçambicanos, e que toma como base as Províncias, divisões administrativas equivalentes aos estados brasileiros. Por exemplo, a região Sul, que corresponde às províncias de Maputo-Cidade, Maputo, Gaza e Inhambane, possui ao mesmo tempo as áreas com maior e menor graus de modernização do território moçambicano. Da mesma maneira, no Centro de Moçambique (constituído pelas províncias de Sofala, Manica, Tete e Zambézia) é possível encontrar áreas muito dinâmicas, como o Corredor da Beira, bem como áreas isoladas e nem tão povoadas, como a fronteira com a Zâmbia. Por fim, o rótulo de Norte (relativo às províncias de Nampula, Niassa e Cabo Delgado) contém diferenças ao interior da região, e até mesmo rivalidades étnicas e culturais tão fortes, que seria quase impossível colocá-las todas sob a mesma denominação. Um dos elementos que dá maior coerência a essa regionalização proposta, porém, ligado diretamente à história territorial de Moçambique, é a malha ferroviária do país, apresentada no segundo mapa. Comparando-o com o primeiro, são três grandes redes ferroviárias que estruturam o território moçambicano, cada uma delas servindo para escoar a produção do interior do país (e dos países vizinhos), e tendo como ponto final uma de suas três principais cidades: Maputo (a capital, no Sul), Beira (Centro) e Nampula (Norte). Os principais produtos exportados por Moçambique podem ser vistos no terceiro mapa, e ainda que nem todos sejam exportados por ferrovias, a articulação com as rodovias e portos configuram os chamados Corredores de Desenvolvimento no país, e que não poderiam deixar de ser três: o corredor de Maputo (Sul), o da Beira (Centro) e o de Nacala (Norte). Sendo a capital de Moçambique também um importante entroncamento ferroviário, e sede da maior indústria do país (de alumínio), a cidade de Maputo é um ótimo

exemplo para uma aproximação ainda maior de escalas, assunto para a próxima aula.

Figura 3: Diferentes leituras do território nacional moçambicano



Fonte: Jesus Neto (2016) – Elaboração: Wagner Nabarro

Do continente às suas regiões, e daí aos territórios nacionais, chegamos, enfim, à **escala urbana** de uma cidade africana, tema da *quarta aula*. Ainda que em grande parte dos países africanos a população rural seja maior do que a urbana, a apresentação de grandes cidades localizadas no continente ajuda também a romper com os estereótipos mais conhecidos, como as savanas, os grandes animais e as comunidades isoladas. Não que estes elementos não existam – eles existem, e tem grande relevância –, mas a África é muito mais complexa do que eles, e isso precisa ser mostrado em sala de aula. Recorrendo mais uma vez à cartografia, uma dupla de mapas pode ajudar em uma primeira aproximação à capital moçambicana: o primeiro mapa – na verdade uma imagem de satélite –, mostra a existência “física” da cidade, ou seja, seu “corpo” real visto de cima; já no segundo mapa, é mostrada uma “micro-regionalização” da cidade a partir de três áreas principais, e cuja terminologia (áreas urbanas, suburbanas e periurbanas) foi proposta por Araújo (1999). É interessante, como exercício, comparar os 2 mapas e mostrar elementos que podem aproximá-los e facilitar sua compreensão (como a área do aeroporto internacional), e também pode ser um bom

exercício localizar a cidade nos mapas das aulas anteriores (do território moçambicano, da sub-região austral e do continente em geral), apontando a escala urbana como igualmente apreensível enquanto unidade e diversidade.

Figura 4: Maputo, vista de cima e classificada por suas características internas



Fonte: Google Maps e Araújo (1999)

Áreas urbanas, suburbanas e periurbanas, porém, tem sua razão de ser, e de alguma maneira, tais classificações tem seu correspondente (e sua explicação) na paisagem, conceito importante da geografia e especialmente nesta escala. Assim, ao mapa das classificações pode-se propor a identificação de fotos correspondentes, como as apresentadas na Figura 5 (disparando, talvez, também uma discussão entre o urbano e o rural na África). A primeira foto, correspondente à área urbana, foi tirada no bairro Polana Cimento, construído pelos portugueses durante o período colonial e que durante muito tempo foi a cidade dos brancos. Com a independência, a população moçambicana negra se apropriou da cidade, inclusive das casas e prédios que foram abandonados pelos colonos, mas tais padrões de construção não são tão facilmente verificados na área suburbana, ilustrada pela segunda foto. Nesta área, apesar da presença de

imóveis de alvenaria (como uma igreja ao fundo), predominam construções de zinco e madeira, mas nota-se uma dinâmica urbana pulsante com grande concentração e circulação de pessoas, como no mercado de Xipamanine onde a foto foi tirada. Tais dinâmicas não são verificadas, contudo, na área periurbana, como no bairro de Albasine mostrado na terceira foto. Ali, predominam as construções de caniço (material parecido com nosso bambu) e abundam as machambas (pequenas propriedades de produção rural, como as nossas roças), ainda que em determinadas partes do bairro já comecem a surgir grandes casas de alvenaria e conjuntos habitacionais de uma classe média-alta em êxodo das áreas urbanas. Mais próximo à realidade dos alunos, parece interessante um exercício de comparação destas áreas e paisagens de Maputo com a cidade onde eles vivem, buscando aproximações e diferenças entre as realidades urbanas brasileira e de um país africano.

Figura 5: Paisagens das áreas urbana, suburbana e periurbana de Maputo



Foto: Antonio Gomes e Bruno Costa

Apresentada esta transição de escalas, da totalidade ao lugar (SANTOS, [1996] 2014), é hora de começar a problematizar essas convenções geográficas, nem sempre tão claras e bem delimitadas como os mapas e figuras podem fazer parecer. Sobretudo em relação às escalas continental e nacional, talvez as duas mais problemáticas e que poderiam ser abordadas na *quinta aula* da SD, quem faz uma boa análise – inclusive geográfica – é o camaronês Mbembe [2010] (2019), sobretudo no capítulo 5 - “África: a cubata sem chaves”. A ideia de cubata, aliás, é um bom gancho da discussão, pois a cubata

seria uma construção habitacional aproximada àquela mostrada na foto da área periurbana de Maputo, e que de alguma maneira precisa ser mostrada como “uma” das formas de habitação possível na África, e não “a única” como visto na aula anterior. Se é inviável uma leitura completa do capítulo mencionado (em sala de aula e como tarefa de casa), talvez seja interessante a apresentação de alguns excertos que podem fomentar mais discussões, quando possível acompanhados de outros recursos visuais. Além de pertinente para a discussão, Achille Mbembe é hoje uma conhecida e consolidada referência intelectual africana para além da academia, e parece interessante colocar os alunos em contato com sua figura mesmo que de maneira incipiente

Do ponto de vista continental, o autor tenta mostrar que a África, hoje, seria formada fundamentalmente por fragmentos territoriais internos aos Estados (e desagregados a eles), estando muito mais atados às redes internacionais numa “nova geografia [que] não deixa de lembrar aquela que prevalecia durante o século XIX, na véspera da conquista colonial e da partição” (MBEMBE, [2010] 2019, p. 186). Sobre a escala nacional, e especialmente em relação às fronteiras, dentre outras citações possíveis destaca-se aqui uma que problematiza o tema em uma região africana específica – a bacia do Chade, e que por isso pode ser acompanhado de um mapa da região. Diz Mbembe [2010] (2019, p. 188, destaques *em itálico* do autor):

Aqui [na bacia do Chade], o drama da colonização não constituiu no recorte arbitrário de entidades outrora reunidas [...]. Ele foi, pelo contrário, tentar modelar pseudo-Estados a partir do que, fundamentalmente, era uma *federação de redes*, um *espaço multinacional*, constituído não por ‘povos’ ou ‘nações’ enquanto tais, mas por *redes*. Foi querer fixar fronteiras rígidas naquilo que era, estruturalmente, um *espaço de circulação* e de barganha, flexível, de geometria variável.

Para ilustrar esta discussão sobre as fronteiras africanas, parece interessante a apresentação de imagens de uma fronteira *in loco*, como por exemplo a tríplice fronteira entre Moçambique, África do

Sul e eSwatini⁹ (Figura 7), que mostra certa perda de sentido e um caráter de continuidade das fronteiras quando se sai das linhas dos mapas – ainda que do ponto de vista jurídico e regulatório, elas tenham uma efetividade inquestionável, para o bem e para o mal.

Figura 7: Marco da tríplice fronteira entre Moçambique, África do Sul e Swatini



Foto: Caroline Godoy d'Essen

Fechando a SD, a *sexta aula* seria dedicada menos a uma problematização, e mais a uma consideração da escala urbana como uma daquelas onde a resistência aos problemas das escalas superiores encontra ressonância, e pode literalmente se fazer ouvir. Neste sentido, manifestações culturais contestatórias urbanas e de alcance mundial, como o hip-hop, também tem seus artistas locais no continente africano, como o moçambicano Edson da Luz, cujo nome artístico é Azagaia (uma lança curta e cortante, historicamente utilizada em algumas sociedades do sul da África). Colocando em sala de aula algumas músicas do artista disponíveis na internet, é possível apresentar aos alunos algumas visões – às vezes bastante ácidas e polêmicas – do seu compositor sobre temas como: o continente

⁹ Conhecido, desde o período colonial, por Suazilândia, desde 2019 o país voltou a se chamar eSwatini, seu nome original e pré-colonial.

africano em geral (“O ABC do preconceito”), a realidade pós-colonial dos países africanos (“As mentiras”), a geração de moçambicanos que nasceu independente e sua relação com o Estado (“Minha geração”), e a insatisfação popular que eventualmente pode levar a uma sublevação nas ruas das cidades (“Povo no poder”). Cantadas em português, e algumas vezes com legendas disponíveis, o fechamento musical pode fornecer outras maneiras aos alunos de entender alguns dos temas discutidos ao longo da SD, sobretudo em relação à realidade moçambicana tratada de maneira mais detalhada. Mais uma vez, porém, o artista e as músicas escolhidas podem variar, caso outro país africano eventualmente tenha sido detalhado na Sequência Didática.

De maneira geral, a proposta desta SD é a de apresentar na sala de aula, primeiro, as bases mais comuns de entendimento das escalas do continente africano (fugindo, sempre, dos estereótipos mais consolidados), para ao final, discutir-se novas leituras mais contemporâneas e próximas das realidades dos alunos. Se a escala urbana, sua paisagem, e as manifestações culturais são mais “palpáveis” e “visualizáveis” do que nas outras escalas, é importante que os alunos tenham em mente que estas se inserem em dinâmicas escalares mais amplas, e ainda que questionáveis, as escalas continental, regional e nacional continuam vigentes na estruturação da África contemporânea.

Referência

ARAÚJO, Manuel Garrido Mendes. A cidade de Maputo. Espaços contrastantes: do urbano ao rural. **Finisterra**, Lisboa, v. 34, n. 67-68, p. 175-190, 1999.

CABRAL, Amílcar [1966]. A arma da teoria. In: MANOEL, Jones; LANDI, Gabriel (org.). **Revolução Africana**. Uma antologia do pensamento marxista. São Paulo: Autonomia Literária, 2019. p. 119-156.

JESUS NETO, Antonio Gomes. **Entre trilhos e rodas**: fluidez territorial e os sentidos da circulação de mercadorias em Moçambique. Dissertação

(Mestrado em Geografia Humana), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), São Paulo, 2016.

MBEMBE, Achille [2010]. **Sair da grande noite**. Ensaio sobre a África descolonizada. Petrópolis: Vozes, 2019.

MUCHANGOS, Aniceto dos. **Moçambique**. Paisagens e Regiões Naturais. Maputo: Edição do Autor, 1999.

SANTOS, Milton [1996]. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2014

CAPÍTULO II

Conteúdos locais na geografia escolar em Moçambique

Maria Julieta Eduardo Língua Lapucheque¹⁰

Introdução

A localização geográfica de Moçambique, numa posição estratégica no Continente africano, toda a sua costa. Este banhada pelo Oceano Índico, lhe proporciona a disposição de relevo, que se eleva com a continentalidade. É um país com diversidade de culturas, hábitos, atividades produtivas que emprestam um mosaico rico e com potencialidades por explorar. Considerando que o país a maior parte da população vive da agricultura, de acordo com o censo populacional de 2017, num total de 27.909.798 Milhões de habitantes, mais de metade vive em zonas rurais e destes cerca de 80% têm como atividades de rendimento a agricultura e como complementares, a criação de gado, a pesca, artesanato e a mineração em algumas áreas sem muita relevância (embora com efeitos negativos devastadores para o ambiente). Deve-se admitir que a maior parte das crianças nas escolas moçambicanas, o que aprendem sobre as atividades produtivas na educação formal, elas têm um forte conhecimento

¹⁰Licenciada em ensino de História e Geografia; Mestrado Profissional em Administração Pública e Doutoranda em Geografia Área de Ensino de Geografia e Geociência, pela Faculdade de Ciências de Terra e Ambiente da Universidade Pedagógica de Maputo. E-mail: julietalingua@gmail.com

prático, precisando de ser sistematizado, organizado, criticado cientificamente para que possam melhorar o seu saber.

De acordo com a UNESCO, (2016:56), constitui o compromisso da comunidade educacional, com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 (ADS) e, reconhece o papel da educação como principal motor do desenvolvimento.

Para tal, tem-se a realidade da maior parte da população que vive em zonas rurais. Há uma diferenciação entre centros urbanos e o campo, sem, contudo, muita distinção senão em algumas áreas de plantações agrícolas e indústrias de processamento.

Que saberes devem ser inseridos na Geografia Escolar?

Este estudo toma em conta a realidade vivenciada nas zonas rurais e, por sinal, de maior concentração de crianças cujas experiências traduzem-se no saber prático e seus conceitos formados de acordo com experiências apreendidas na sua comunidade, constituindo desse modo os conceitos primários que levam para o ensino formal.

As escolas em Moçambique, têm à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos locais, julgados relevantes para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade, com uma carga horária do currículo local de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina.» INDE/MINED (2003: 27).

Para o currículo local no ensino em Moçambique, alguns estudos foram feitos enfatizando a importância e valores distintos dos conhecimentos locais, cuja inclusão no programa de ensino mostra-se relevante, dos quais tivemos acesso, como a análise de que

“a reforma curricular do ensino moçambicano dá relevo a busca e o resgate dos aspectos da vida quotidiana, ou seja, resgata a cultura local construída e partilhada pelos sujeitos nas suas relações vitais” (BASÍLIO, 2012, p. 81).

O referido autor, descreve no seu estudo, que a busca da legitimação da componente do currículo local no ensino superior, levou o grupo de pesquisadores da Universidade Pedagógica, a realizar o trabalho de campo em Calanga– Manhiça, Magude e Matutuíne, todos na província de Maputo, e Moatize, na província de Tete, concluindo que entre as comunidades, “há uma forma comum de ressignificar a vida que pode entrar no currículo para reduzir a distância entre comunidade e a escola, cultura local e cultura escolar”, com o objetivo, de dar significado aos conteúdos locais, na formação do indivíduo em Moçambique.

Na linha de pensamento de JACINTO (2015:7), o currículo local, conteúdos locais, experiências locais, conhecimentos locais, sempre devem ser tratados em cada escola, em cada disciplina, em cada matéria e em cada aula, sem interessar que posições vão ocupar, se é de maior ou menor proporção. Segundo este autor, a “educação visa formar o aluno para servir ao meio social, resolver problemas concretos da sua família e da comunidade. Daí que o professor se preocupa em criar condições e conduzir o processo de ensino-aprendizagem rumo a essa meta”.

A proposta deste autor, sintetiza-se no tratamento de questões locais, como temas transversais, pois ao assumir-se que em todas as disciplinas e matérias devem ser inseridos, incorre-se no risco de não ter relevância. Ao que contrapondo a sua posição, os conteúdos locais deveriam ser tratados como matéria, disciplina autónoma e não copulados às outras disciplinas.

Ainda sobre o mesmo assunto, do currículo local, CASTIANO, José (2006:14), faz uma análise didático-filosófica, numa perspectiva comparativa, para encontrar fundamentos que justifiquem a revalidação dos saberes locais para a educação moderna, entre “a educação formal” e a “educação tradicional” que procura designar modelos de educação que seguem um padrão epistemológico, ético-moral e estrutural baseado em tradições culturais dos povos locais.

Continuando a sua análise, Castiano (2006) discute os termos “metanarrativas” e “micronarrativas”, afirmando que estes termos expressam o reconhecimento da existência de dois tipos dicotômicos de discursos ou racionalidades, onde a primeira expressa a racionalidade técnico-científica e, a segunda, designa as narrativas ou racionalidades de validade local. E com estes fundamentos, chega às seguintes conclusões:

A participação curricular constitui a porta principal aberta por onde vão entrar na escola os saberes locais. A participação da comunidade no desenho dos conteúdos, o uso dos idiomas maternos na instrução de certas disciplinas, o convite aos artesãos locais para ensinarem conteúdos por eles dominados, o ensino da história local, o ensino de usos e costumes locais pelos habitantes idosos, etc., (CASTIANO, José, 2006: 14).

Desta forma, estaremos a introduzir, de certa maneira, os conteúdos meramente africanos, locais no ensino formal, o que vai imortalizar os saberes que não foram escritos, senão transmitidos de geração para geração, através de experiências vivenciadas e com perspectivas de não serem estudados localmente, mas constituir um saber para mais comunidades e para o País. É verdade que muitos saberes das comunidades carecem de cientificidade, mas não se pode desacreditar esse conhecimento empírico, quando se pretende estudar as comunidades africanas.

É nesta linha de conteúdos locais que em 2003, quando da reforma curricular do Ensino Básico, foi introduzido o ensino bilingue em algumas escolas no país, obedecendo as especificidades locais (zona rural ou urbana, a língua nacional falada pela maioria da população local). Segundo o INDE/MINED (2003: 32), a língua de ensino é o português em todo o sistema educativo, não obstante o fato de a grande maioria das crianças não o falar à altura de entrada na escola, daí que a introdução das Línguas Moçambicanas no ensino se distingue em três modalidades, a saber:

Programa de educação bilingue: línguas moçambicanas (L1).

as primeiras classes são lecionadas nas línguas moçambicanas das crianças, a partir do 2º ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes), a língua de ensino passa progressivamente a ser o Português, e a língua moçambicana uma disciplina curricular.

Programa de ensino monolíngue, em português (L2) com recurso às línguas moçambicanas. como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem no programa monolíngue Português (L2), duas razões justificam esta modalidade:

1º Auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, a partir da 4ª classe, em que o meio de ensino principal é a Língua Portuguesa;

2º Educação Bilingue não poderá, a curto e médio prazos, cobrir todo o país, mantendo línguas maternas como recurso, com metodologias apropriadas nas zonas rurais.

Os resultados mostram que a estratégia melhora o desempenho dos alunos.

Programa de ensino monolíngue em português - L2 e Línguas Moçambicanas -L1. como disciplina.

Predominante nos centros urbanos, onde há uma convergência de várias culturas e, conseqüentemente, de várias línguas, os alunos falam Português como língua materna (L1), ou como segunda língua (L2).

Neste caso, como fica a questão de Educação Inclusiva, caso de alunos surdos? A comunicação com o professor torna-se difícil, primeiro pelo facto de não terem o domínio da Língua de Sinais Moçambicana (LSM) e, segundo, por não possuírem material didático que auxilie a compreensão da matéria por parte do aluno Surdo. Assim sendo, as

estratégias didáticas devem ser tomadas em conta para a inclusão dos saberes locais a esta categoria de alunos.

Os autores são unânimes sobre a pertinência do currículo local, com perspectivas diferentes, mas focados ao alcance dos mesmos objetivos, ao afirmarem: “*educação visa formar o aluno para servir ao meio social*”, LUCIANO, Mário (2015: 7); “*resgata a cultura local construída e partilhada pelos sujeitos nas suas relações vitais*”, BASÍLIO, Guilherme (2012:82); “*os saberes locais em idiomas locais*”, CASTIANO, José (2006: 14) e “*inserção adequada do educando na respectiva comunidade*”, INDE/MINED (2003: 27).

Que conteúdos locais a inserir no Currículo Escolar?

Neste estudo, consideram-se atividades de subsistência, todas aquelas práticas recorridas pelas populações sem uso de tecnologias avançadas, cuja força motriz é a força humana, práticas essas, comuns nas comunidades africanas, de integração informal e que produzem conhecimentos nas crianças, criando pré-conceitos que precisam de ser sistematizados, criticados e revalorizados no ensino formal, presentes em:

Agricultura

Sendo que a agricultura familiar mantém os traços da agricultura de subsistência ou tradicional e condicionada pelas determinantes naturais e socioeconómicas, acrescentam-se-lhe os políticos (ausência de guerras), que permitem a produção com segurança e em paz.

Correia (2013), apoiou-se na definição da agricultura de Neto (2006), segundo a qual,

As agriculturas familiares subsarianas são o conjunto das explorações que utilizam essencialmente mão-de-obra familiar na produção e reprodução da unidade doméstica, fazendo parte de sistemas económicos mais vastos e parcialmente integrados em mercados que, tal como nas agriculturas camponesas,

funcionam com um elevado grau de imperfeição. (CORREIA, A.M, 2013, p.6)

O professor de geografia deve tomar em consideração os conceitos que o aluno traz consigo do meio familiar, para que a sua estratégia didática de abordagem se alinhe de forma científica e coerente, o que deve ser acrescentado no conceito inicial do aluno, para melhorar as “imperfeições” das práticas agrícolas familiares.

Enquanto para a produção de culturas industriais, a criança tem conceitos por pertencer a família de trabalhadores nas mesmas indústrias, pois, como afirma O’LAUGHLIN, Bridget, (s/d, p. 65), a produção de chá em Moçambique faz-se maioritariamente em grandes propriedades com mão-de-obra contratada. No país, Gurué, na Província da Zambézia, é única região com condições naturais e agroecológicas para esta produção.

Nestas regiões, baseando-se nos conteúdos locais, cabe ao professor, mostrar com exemplos, que o produto das plantações do chá que o aluno vê nos campos, é o mesmo que aparece em embalagens, depois do processamento industrial. O aluno até pode trazer consigo conhecimentos de como se realiza a colheita e transporte, conhecimentos que devem ser cuidadosamente tratados na sala de aula. Da forma como for abordado o tema, pode despertar ao aluno o interesse pela agronomia, constituindo uma vantagem para a comunidade.

Figura 1: O Chá de Gurué



Colheita nas plantações de chá de Gurué e Embalagem de chá processado na indústria. 11

Pecuária

A Pecuária na realidade africana, é a criação de gado, aves em pequena escala, com métodos e técnicas tradicionais cujo objetivo para muitas famílias, não é a venda, o fazendo em casos ocasionais. É verdade que com o desenvolvimento de políticas agrárias em Moçambique, muitas famílias rurais produzem para a venda, pois são assistidos por técnicos pecuários e agrários. Cuidados básicos de gado, na sua maioria é feita juntamente com as crianças, particularmente do sexo masculino (para o pasto). Daí que o professor, no tratamento desta matéria, deve perceber antes, os conceitos e saberes que os alunos têm, para encontrar as divergências e transmitir os melhores conhecimentos úteis para o aluno e capazes de criar mudanças para si e na comunidade onde pertence. Por exemplo melhoria da dieta, com o uso do leite de vaca para o consumo e o fabrico de queijo caseiro.

Figura 2: A criação de gado familiar

11 Fonte: Adaptada, consultada aos 10 de Junho de 2021. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=agricultura+em+moçambique>



Bebedouro do gado familiar e Uso do gado nas parcelas de agricultura familiar.12

Pesca Artesanal

A atividade de pesca está a ganhar espaço e evolução pois, nas comunidades, são desenvolvidos projetos de criação de peixe em tanques, porém, continua a pesca nos rios e mares. Na descrição de CAPAINA (2021, p.8), o “subsetor de aquacultura no qual os recursos naturais com potencial sejam explorados para apoiar o crescimento e desenvolvimento económico do país e contribuir para a redução dos níveis de pobreza, ao que caracteriza,

A pesca artesanal é constituída por embarcações maioritariamente de madeira, agrupadas em canoas, chatas e lanchas, com ou sem motor, com destaque para o remo como principal meio de propulsão. As embarcações deste subsector pescam maioritariamente com rede de arrasto para a praia, cerco, redes de emalhar, palangre, linha de mão e gaiolas (CAPAINA, Nelson, 202, p.15).

Corroborado por SANTOS, Rodrigo (2007, p.25), a apanha à mão de invertebrados nas zonas interditaes e a pesca com tarrafas, é praticada quase exclusivamente por mulheres e crianças.

12 Fonte: Adaptada, acessado aos 10 de Junho de 2021. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=PECUARIA+EM>

Figura 3: Pesca artesanal na costa de Moçambique



Fonte: SANTOS, Rodrigo (2007, p 1).

A figura acima, mostra o arrasto da rede. Nestas zonas, as crianças assistem ou mesmo ajudam a puxar a rede. Têm noções das horas em que os pescadores vão ao mar e regressam; conhecem as denominações de diferentes espécies marinhas (em língua local), as formas de conservação (secagem). São saberes que podem ser muito desenvolvidos em sala de aula. Assim, vão sendo valorizados e enquadrados os saberes locais de comunidades que têm a pesca como a sua fonte de subsistência. Em função do conhecimento científico, facilmente o aluno pode compreender a necessidade de observância da forma sustentável da pesca, o desenvolvimento da aquicultura e o cumprimento dos períodos de pesca, para não extinguir os recursos.

Artesanato

É praticado nas suas diversas formas, desde os utensílios domésticos aos objetos de adorno e ornamentação. Também é a base de sustento de algumas famílias, pois a finalidade é para a venda, por serem utensílios necessários para o agricultor, pescador, o criador de gado para o uso doméstico, daí a sua procura nas comunidades, cujo conhecimento é de extrema importância para o autoemprego.

Figura 4: O artesanato



Artes de madeira e cesto de madeira local¹³

O trabalho com matéria-prima proveniente da natureza, ao ser revalorizado e incentivado, a sua aprendizagem na escola despertaria o interesse aos alunos para aprendizagem e preservação da vegetação como matéria-prima indispensável para a arte.

Conclusão

Há muitas práticas nas comunidades rurais, cujas informações umas terminam em poucas pesquisas, outras nem tanto. As crianças têm conhecimento prático da agricultura, criação de gado, realização da pesca, do artesanato, cujo conhecimento teórico é sustentado no ensino formal, tornando-se fundamental, para conjugar os saberes que podem criar mudanças das práticas na comunidade, se forem integradas nos currículos escolares. Assim, a acontecer, o aluno terá subsídios de conhecimentos científicos para melhor aprendizagem. Sendo estes saberes, que poderiam constituir matéria de reflexão para o ensino de África na Geografia Escolar.

13 . Fonte: Adaptado, acessado aos 10 de Junho de 2021. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Cestaria+do+Niassa>

Referência

BASÍLIO, Guilherme. BASÍLIO, Guilherme. O Currículo Local nas Escolas Moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.2, n.5, Maio/ Agosto 2012. Acessado aos 27 de Dezembro de 2019.

CAPAINA, Nelson. **Caracterização do sector de pescas em Moçambique**, 2021, p.3-10. Acessado aos 10 de Junho de 2021. Disponível em: <http://agropecuariamosz>

CASTIANO, José. Currículo Local Como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Estudo de Caso nos Distritos de Bárue, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio – Moçambique. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Acessado aos 15 de Janeiro de 2020, disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>

CORREIA, Augusto Manuel. **A agricultura familiar versus a agricultura de subsistência no âmbito da segurança alimentar no espaço da CPLP**. Instituto Superior de Agronomia, Universidade de Lisboa, 2013, p. 119-133. Acessado aos 10 de Junho de 2021. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt>

JACINTO, Luciano Mário JACINTO, Luciano Mário. **Factores que Influenciam na Escolha dos cursos na Universidade Pedagógica em Moçambique: com Enfoque na Delegação de Montepuez**, 2015, p. 5-20. Disponível em: https://lucianoupmtz.blogspot.com/2015/?view=magazine_ acesso aos 21 de Maio de 2020.

O'LAUGHLIN, Bridget. **Produtividade agrícola, planeamento e a cultura do trabalho em Moçambique**, (s/d, p.56).Acessado aos 10 de Junho de 2021. Disponível em: <https://www.iese.ac.mz>

SANTOS, Rodrigo: **A Actividade Pesqueira nos Distritos de Angoche, Moma e Pebane**. Uma caracterização preliminar, 2007, p. 1- 30 . Acessado aos 10 de Junho de 2021. Disponível em: <https://www.biofund.org.mz>

CAPÍTULO III

A globalização nas Áfricas contemporânea

Erica Ferreira Cristina¹⁴

Beatriz Pereira Silva¹⁵

Ao utilizarmos as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que estabelecem o ensino sobre História e Cultura africana, afro-brasileira e indígenas nas instituições de ensino públicas e privadas, possibilitamos a implementação de políticas sociais, importantes na construção de uma educação antirracista no espaço escolar. Além da desconstrução colonial dos conteúdos, a apresentação de saberes descolonizados sobre africanos, indígenas e seus descendentes, torna mais próxima a relação pedagógica e a construção de saberes, uma vez que esses sujeitos serão representados pela diversidade étnica-cultural de maneira positiva no cotidiano escolar.

¹⁴ Especialista em formação de professores pelo Instituto Federal São Paulo (IFSP, 2016), bacharela e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP, 2008). Pedagoga e professora de Geografia da educação básica na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Membro do Núcleo de Estudantes e Pesquisadoras Negras do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (NEPEN-GEOUSP). ericageo@gmail.com

¹⁵ Bacharela e Licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP, 2018). Mestranda no PPGH-USP. Membro do Núcleo de Estudantes e Pesquisadoras Negras do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (NEPEN-GEOUSP) e Educadora no Ensino Fundamental II da Rede Pública do Município de São Paulo -SP. pre.beatriz@yahoo.com.br

Assunto: Globalização em Áfricas

Conteúdo: Globalização e continente africano

Objetivos gerais:

Trabalhar com um currículo descolonizado e integrador no contexto escolar é necessário, pois, é importante para educadoras/es e educandas/os construir saberes múltiplos e significativos. Contudo, essa troca de conhecimento, geralmente não contempla o currículo que potencializa e valoriza as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas de maneira positiva e inspiradora em nosso dia a dia.

Propomos em nossa sequência de aulas, às/aos educadoras/es trabalharem perspectivas não estereotipadas de Áfricas, que não estejam carregadas e permeadas de um ideário racista, construído desde o período colonial e que reflete até hoje em nossas relações sociopolíticas e culturais.

Para as/os educandas/os, propomos desconstruir o imaginário midiático, racista e contemporâneo existente sobre Áfricas. Seja no acesso à comunicação televisiva, como nos jornais, em imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas redes sociais, nos desenhos animados, entre outros.

Objetivos específicos:

- Conhecer as diferentes Áfricas;
- Desconstruir as ideias estereotipadas acerca deste continente;
- Elaborar aulas descolonizadas e decoloniais;

- Ampliar os conhecimentos com conceitos e perspectivas que valorizem as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas;
- Produzir plano de aulas antirracistas e aplicá-los nas aulas de Geografia;
- Utilizar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 em todo o planejamento escolar.

Recursos/materiais didáticos:

Definição/conceitualização de *Globalização*;

Texto: *Por uma globalização mais humana* (Milton Santos);

Documentário: *Globalização Milton Santos - O mundo Global visto do lado de cá* (Silvio Tendler);

Mapa político e étnico-cultural do continente africano;

Imagens da conexão mundial e marcas de empresas multinacionais no mundo;

Fotografia de um mercado aberto em Gana.

Aulas previstas: 6 h/aulas (cada 1 h/aula - 45 min)

Série: 8º ano 9º do Ensino Fundamental II

ETAPA 1: Professoras/es

I) Conceituar a nossa proposta - Por que propomos a descolonização do currículo?

Erica Cristina Ferreira: *Analizando a educação para as relações étnico-raciais: Lei 10.639/03 no Ensino Superior: (Re)pensando o*

currículo para os cursos de formação de professores. IFSP, 2016, p.15-24.

Nilma Lino Gomes: Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.

Renato Emerson dos Santos: “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação”. In: Revista Tamoios. Ano VII, n. 1, 2011, p. 4-24.

Sueli Carneiro: A construção do outro como não-ser como fundamento do ser, 2005.

Recomendação:

Assista o documentário *Globalização Milton Santos - O mundo Global visto do lado de cá*, (Silvio Tendler), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM&t=33s

ETAPA 2: Estudantes

Introdução ao tema (2 aulas - 1h30 min)

Aula 1 (45 min)

Materiais: Mapa-múndi, rede de *internet*, computador ou *tablet* ou celular, projetor de imagens.

Objetivo: Contextualizar o que é a *globalização* e introduzir elementos da *Geografia da População*.

Competências/ Habilidades:

- Entender quais são as características da globalização;
- Compreender como o mundo globalizado se comunica;

- Realizar a leitura e a interpretação de imagens, tabelas e gráficos que ajudem a compreender as diferenças e semelhanças do mundo globalizado;
- Identificar os países historicamente subdesenvolvidos do Sul Global (SANTOS, 2010)
- Localizar os continentes do mundo.

A proposta inicial consiste em ouvir o grupo e, nesta ação, é possível que as/os professoras/es façam uma sondagem sobre as informações e os conhecimentos que as/os estudantes têm, a partir da palavra *globalização*.

Inicie a aula com a apresentação do tema: *globalização*, pergunte aos estudantes quais são as palavras que surgem em suas mentes em relação ao tema proposto.

Registre as palavras apresentadas pelos estudantes na lousa ou em plataforma *online* (se for aula síncrona, utilize a ferramenta *mentimeter*¹⁶).

Solicite que registrem em seus cadernos ou digitem numa plataforma *online*, e oriente a classe para que selecionem, de 3 a 5 palavras apresentadas pela sala (escreva-as na lousa ou utilize a plataforma *online* - *mentimeter*).

Observe as palavras e ideias apresentadas e contextualize-as com as/os estudantes, baseando-se no documentário *Globalização Milton Santos - O mundo Global visto do lado de cá*, de Silvio Tendler (2001). Apresente as ideias centrais do documentário, traçadas por você, e destaque ao grupo.

Nesse momento, é importante discutir e apresentar aos estudantes a ideia de *globalização* como *fábula*, como *realidade* e como *possibilidade*, proposta por Milton Santos.

¹⁶Mentimeter: plataforma online para compartilhamento e criação de slides com interatividade. <https://www.mentimeter.com/>

Registre as informações que achar importante, adicionando em sua *gestão de ideias* (este registro pode ser preenchido na preparação de suas aulas, durante as classes, em seu caderno, na lousa, ou na ferramenta *mentimeter*).

Utilize as informações destacadas para a elaboração do *mapa de ideias* e apresente-as ao grupo, juntamente com os trechos retirados do documentário:

“O centro do mundo está em todo lugar. O mundo é o que se vê de onde se está”.

“O consumo que é hoje o grande fundamentalismo”. Milton Santos, 1997.

<https://memoriainventao.wordpress.com/2012/09/08/para-descolonizar/>

Reúna as palavras apresentadas pela classe e, a partir da utilização da ferramenta *mindmeister*¹⁷, elabore um mapa mental. Esse registro de informações valoriza os saberes dos estudantes e oferece às/aos professores a possibilidade de se conectarem com as/os estudantes, a partir de suas observações, participações e exercícios de compreensão.

Em seguida, apresente 2 imagens ao grupo e proponha que façam reflexões vinculadas às palavras apresentadas pela classe.



Imagem 1



Imagem 2

Fonte: <https://www.todoestudo.com.br/geografia/globalizacao>

¹⁷ **Mindmeister:** ferramenta online de mapas mentais para desenvolver e compartilhar ideias. <https://www.mindmeister.com/pt/>

Permita que as/os estudantes façam intervenções, fortalecendo com a escuta ativa de seus comentários em relação às imagens.

Na **imagem 1**: abordar as linhas de conexões entres os países e as diferentes formas de projeções do globo terrestre.

Na **imagem 2**: destacar e discutir a influência das marcas e a produção das empresas multinacionais no mundo global, citando os nomes das companhias. Nesse momento, vale a pena ressaltar as desigualdades do mundo do trabalho na cadeia mundial (solicite à classe nomear as imagens 1 e 2).

Em seguida, mostre o mapa-múndi ao grupo, destacando as localizações de cada continente, por quais oceanos são banhados, suas dimensões territoriais e dados populacionais. Também acesse o link do IBGE: <https://pais.es.ibge.gov.br/#/>.

Por fim, apresente uma tabela que conste os dados oficiais sobre a quantidade populacional entre os continentes, o consumo diário de energia, relacionando-os às localizações das empresas globais, destacadas anteriormente. Divida a classe em equipes e solicite aos estudantes que preencham uma tabela (exemplo a seguir) com o nome dos continentes, a população total de cada um deles e o número de países, acessando o link do IBGE: <https://pais.es.ibge.gov.br/#/>

Exemplo:

Continentes	População estimada	N. de países	Curiosidades (sobre os continentes que mais chamaram a atenção)
América	Aprox. 1,002 bilhão	36 países	

Aula 2 (45 min)

Materiais: rede de *internet*, computador ou *tablet* ou celular, projetor de imagens, caderno, caneta, lápis e borracha.

Objetivo: Discutir sobre elementos da *Geografia da População* e a *globalização*.

Competências/ Habilidades:

- Compreender quais são as características da globalização;
- Identificar e localizar os continentes do mundo
- Estimular a criticidade e criatividade das/os estudantes

1. Retome a atividade anterior (dinâmica em equipes), faça a revisão da tarefa com o preenchimento da tabela. Apresente ao grupo as informações referentes às interpretações gráficas e às imagens.

2. Leia a frase: “Descolonizar, é olhar o mundo com os próprios olhos; pensá-lo de um ponto de vista próprio”, de Milton Santos e registre as informações que achar importante em seu mapa mental, em conjunto com a classe.

3. Reapresente as palavras da aula anterior sobre globalização. Após a escuta ativa da classe, oriente-os a registrarem individualmente no caderno a produção de uma frase de até 3 linhas. Solicite que utilizem as palavras que mais se identificaram.

Explique sobre a produção do texto para a classe e oriente a turma a conectarem as informações apresentadas com o tema da *globalização*.

Dialogue com a sala sobre as principais impressões com perguntas, como: a) o que podemos entender? b) o que o texto quer dizer para

nós? c) quais reflexões são possíveis fazermos com a nossa realidade? d) é possível afirmar que a globalização afeta a todos nós? e) como isso acontece? Dê exemplos.

Ao final, compartilhe o vídeo O cientista que expandiu as fronteiras da geografia: Milton Santos, disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=TRfYvIors78>

Em seguida, comente com as/os estudantes sobre suas impressões em relação a história de Milton Santos, e solicite que comentem com a sala sobre a trajetória desse importante intelectual negro brasileiro.

Aula 3 (45 min)

Materiais: rede de internet, computador ou tablet ou celular, projetor de imagens, texto **Por uma globalização mais humana**, caneta hidrocor, lápis de cor, lápis de escrever, borracha, tesoura, revistas, jornais e cartolina.

Objetivo: Discutir sobre as facetas da globalização.

Competências/ Habilidades:

- Identificar quais são as características da globalização
- Estimular a criticidade e criatividade das/os estudantes
- Iniciar a aula com a **questão disparadora**: é possível existir uma globalização humanitária?
- Promover a discussão entre as/os estudantes.

Na sequência, introduzir e propor a leitura do texto Por uma globalização mais humana de Milton Santos, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/publicfolha/351805-leia-por-uma-globalizacao-mais-humana-texto-do-geografo-milton-santos.shtml>.

Em grupos de até 5 pessoas, distribua uma das propostas apresentadas por Milton Santos sobre globalização **fábula** (como dizem que ela é), **realidade** (como ela realmente é - evidenciar as desigualdades sociais) e como **possibilidade** (como ela pode ser) e proponha que seja elaborado um cartaz que represente a ideia. Depois, solicite que a atividade seja apresentada para os colegas.

Aula 4 - Adentrando nos territórios em Áfricas (45 min)

Materiais: Mapa político e étnico-cultural de Áfricas, e fotografias

Objetivo: conceituar a Globalização nos territórios africanos.

Habilidades/competências:

- Trabalhar com fotografias e mapas

Apresente os mapas: *político* e da *divisão étnico-cultural* de Áfricas e proponha uma reflexão acerca das linhas (limites e fronteiras), que aparecem em cada um deles, com questões disparadoras. São elas:

Questões disparadoras: a) observe as linhas/traços do mapa político, como elas são? E as linhas do mapa da divisão étnico-cultural? b) vocês já tinham visto esse mapa antes? (da divisão étnico-cultural); c) o que essas linhas representam?



Mapa da Diversidade Étnico-cultural do continente Africano. **Fonte:**
<https://africaarteeducacao.ciar.ufg.br/modulo3/index.html>

Depois, apresente a imagem do mercado *Makola* na cidade de Acra - Gana/2011 e solicite que observem e descrevam as imagens. Nesse momento é importante destacar a "cultura de feira" e o mercado a céu aberto, existentes em Gana e no Brasil.

Na sequência, solicite que as/os estudantes façam uma relação das imagens com a ideia de globalização e registrem no caderno suas observações e reflexões.

Sugestão: nessa atividade estimule as/os estudantes a refletirem sobre os produtos que aparecem na feira e sua relação com outros países.

Por exemplo, o sabão em pó (Omo), leite em pó (Ninho) e o achocolatado (Toddy) que aparecem na imagem a seguir.



Mercado *Makola*, localizado em Acra, a maior cidade de Gana. **Foto:** Erica Cristina Ferreira, 2011.

Do local ao global: compreendendo as relações culturais

A partir da observação da imagem, ao lado esquerdo vemos sabões em barras grandes, em tamanho que não estamos acostumados a encontrar no Brasil. Aborde com a classe esta questão.

A proposta consiste em refletir sobre as culturas locais, na compra do sabão em pedra que pode ser feita em frações, fato que também acontece com outros produtos, a exemplo da manteiga, pães e porções individuais de arroz ou feijão *in natura* em Acra. Relacione os costumes e as questões econômicas que o mercado local-global pode adotar para abarcar seus consumidores.

Para casa, solicite aos estudantes que conversem com seus familiares sobre a imagem e os costumes regionais de seus familiares e parentes.

Aula 5 - Adentrando nos territórios africanos (45 min)

Material: rede de *internet*, computador ou *tablet* ou celular, projetor de imagens.

Objetivo: Identificar os aspectos da *globalização* nos países africanos e desconstruir o imaginário negativo do continente.

Habilidades/competências:

- Trabalhar com imagens

- Retomar a atividade proposta na aula anterior sobre a conversa com os familiares.
- Apresentar imagens e fotografias de cidades africanas que contradizem a ideia estereotipada e negativa dos países africanos. Antes de identificar as cidades, pergunte às/aos estudantes qual o lugar da imagem. Exemplo:



Vista noturna de Luanda, capital de Angola. Fonte:
<https://escola.britannica.com.br/artigo/Luanda/481774>.

A imagem do Porto em Luanda, Angola, reflete o processo de globalização em Áfricas ao representar esse fragmento do espaço. É importante destacar que não necessariamente todo o território dos países (tanto desenvolvidos quanto subdesenvolvidos) manifesta os avanços do meio técnico-científico-informacional. Essa manifestação ocorre em fragmentos do espaço geográfico.

Atividade de encerramento: Proponha que as/os estudantes discorram sobre suas impressões ao terem contato com essas imagens de Áfricas e informações recebidas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Aula 6 - Encerramento (45min)

Desafio: Em grupo de até 5 estudantes, proponha a elaboração de slides em formato *e-book*, utilizando as ferramentas *Canva*¹⁸ ou *PowerPoint*¹⁹ para a realização da tarefa. Neste produto final, devem constar as seguintes informações: a) o que eu já sabia sobre o assunto; b) o que aprendi; c) o que quero saber mais; d) o que antes pensava e agora penso. Estabeleça uma data para entrega do produto final e a apresentação em grupo à classe no final do bimestre.

Referências:

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A CONSTRUÇÃO DO OUTRO COMO NÃO-SER COMO FUNDAMENTO DO SER**. 339 f. Tese (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação junto à Área Filosofia da Educação, São Paulo, 2005.

FERREIRA, Erica Cristina. **Analisando a educação para as relações étnico-raciais: Lei 10.639/03 no Ensino Superior: (Re) pensando o currículo para os cursos de formação de professores**.

Especialização Lato Sensu em formação de professores, ênfase ensino superior. IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2016, p.15-24.

GOMES, Nilma Lino. “Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos”. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1. pp. 98 – 109, Jan/Abr 2012 (online)

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>, acessado em 05/07/2021.

O mundo Global visto do lado de cá de Silvio Tendler - Globalização Milton Santos, 2001, 89 min. https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM&t=33s

¹⁸ **Canva:** plataforma online para criação de apresentações com interatividade <https://www.canva.com/>

¹⁹ **Powerpoint:** ferramenta disponível no *Pacote Office* para criação de apresentações.

SANTOS, Boaventura de Souza. SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** Coimbra: Cortez, 2004.

_____. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 20a ed, Rio de Janeiro: Record, 2011a.

SANTOS, Renato Emerson. “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação”. In: **Revista Tamoios.** Ano VII, n. 1, 2011, p. 4-24.

CAPÍTULO IV

O ensino de geografia e o continente africano: possibilidades de estudo a partir do marfim

Rogéria C. Alves ²⁰

A proposta deste trabalho é apresentar algumas possibilidades de estudos sobre a geografia da África, a partir de uma pesquisa acadêmica que tem como enfoque o estudo sobre os marfins de origem africana. A pesquisa em questão integrou os trabalhos de um grupo internacional de pesquisa, composto por pesquisadores de diferentes nacionalidades. Os esforços de pesquisa deste grupo já originaram livros e vários artigos na área da História, que colocaram em xeque aspectos fundamentais sobre a elaboração e circulação dos objetos lavrados em marfim, de origem africana. Assim, acredito que a partir desta pesquisa acadêmica é possível relacionar e também estudar aspectos ligados à geografia do continente africano.

No intuito de colaborar com as discussões sobre a implementação da lei nº 10.639/2003 e de construir um diálogo de proximidade entre desenvolvimento de pesquisas acadêmico/científicas e a educação, proponho uma reflexão sobre as possíveis abordagens e metodologias que poderiam ser empregadas na educação básica para o ensino de geografia da África, tendo como fundamento uma pesquisa científica.

²⁰ Rogéria C. Alves é doutora em História Social da Cultura (UFMG); pesquisadora e professora na Universidade do Estado de Minas Gerais, na Faculdade de Educação (UEMG/FaE/CBH). E-mail: rogeria.alves@uemg.br

Os desafios impostos pela tarefa de equacionar produção de conhecimento acadêmico e abordagens pedagógicas eficazes, são muitos. Contudo, acredito que é imprescindível a aproximação entre o universo de pesquisa e a prática pedagógica.

A lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei de nº 9.394/96, em seus artigos 26 e 79-B:

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

§ 1^a – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História 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.

§ 2^a – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996)

A promulgação da 10.639/2003, posteriormente alterada pela lei nº 11.645/08, na qual incluiu-se também como obrigatório o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas brasileiros, foi impulsionada pelas atuações históricas do Movimento Negro no Brasil — que contribuiu para que a questão racial fosse incorporada de forma positiva, aos poucos, às legislações do Estado, em especial no tocante às políticas educacionais (GOMES, 2017, p. 34).

A obrigatoriedade do Ensino de História e Culturas africanas e afro-brasileiras na Educação Básica encontrou e ainda encontra diversos fatores complicadores para sua efetiva implementação no Brasil: ausência de formação específica e aprofundada sobre tais conteúdos nos cursos de formação de professores; receio, preconceito e até

mesmo negação de legitimidade por parte dos profissionais da área educacional para se trabalhar com a temática, em especial, em sua vertente religiosa; trabalho pontual sobre a temática, em datas específicas do calendário escolar, não abrangendo todo o currículo; desconhecimento sobre a história, pensadores e epistemologias ligados ao continente africano; entre outros. Todos esses fatores comprometem a execução plena da lei, e conseqüentemente, tornam lenta a construção de uma educação antirracista e comprometida com a descolonização dos currículos.

Acredito que a proposta de ensino sobre os aspectos históricos e culturais da África, na perspectiva de incluir nos currículos escolares, saberes advindos dos povos deste continente ocorre a partir de um tripé de ação pedagógica, sustentado por algumas escolhas didáticas: a) a incessante construção de uma educação promotora de igualdade racial e antirracista; b) a pesquisa constante por informações atualizadas e verídicas sobre os povos e culturas advindos do continente africano e dos afrodescendentes; e c) o uso de bibliografia cuja autoria é de autores e pesquisadores de origem africana ou afrodescendentes.

Paulo Freire defende que a prática pedagógica-progressista é construída através das escolhas que os educadores discutem e criam a partir da própria realidade (FREIRE, 2014, p.120). E neste sentido, o tripé de ações que proponho é uma escolha a ser feita por aqueles que se comprometem com a implementação de uma educação verdadeiramente cidadã, não estagnada em versões únicas e estereotipadas da história. A opção pela construção de uma educação promotora de igualdade racial e antirracista encontra-se embasada pelas normativas por ora citadas e neste sentido, não deveria se constituir como opção, mas sim como obrigatoriedade. Contudo, na prática cotidiana escolar o que se testemunha é o engajamento de alguns educadores sobre a questão, por opção política e/ou por trajetória de vida.

Objetiva-se neste ensaio demonstrar como uma pesquisa produzida no âmbito de um programa de pós-graduação em História, que tem como objeto a história dos marfins de procedência africana, pode ser relida e utilizada como fundamento para o ensino de geografia, na Educação Básica. A pesquisa em questão foi desenvolvida no programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa "História Social da Cultura". Intitulada de “No rastro do marfim”: a circulação de marfim entre Luanda, Benguela, Brasil e Lisboa (1723-1808), essa investigação integrou uma proposta mais ampla de estudos sobre a circulação do marfim de elefantes, de origem africana e participou do projeto internacional “*African Ivories in the Atlantic World*:

A Reassessment of Luso-African Ivories” entre os anos de 2016 e 2019 — uma iniciativa que reuniu pesquisadores de diferentes países, em torno do estudo do marfim de origem africana. Dirigido pelo Prof. Dr. Peter Mark (Wesleyan University) e coordenado pelos Profs. Drs. José da Silva Horta (Universidade de Lisboa) e Vanicléia Silva Santos (Universidade Federal de Minas Gerais), o projeto realizou o levantamento, em diferentes tipologias e acervos documentais, das referências ao marfim de origem africana, preocupando-se com as peças lavradas neste material, mas também investigou as dinâmicas de circulação do marfim, em estado bruto — também chamado de *in natura*.

No âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais, o projeto foi chamado de “Marfins Africanos no Mundo Atlântico: uma reavaliação dos marfins luso-africanos”, e foi composto por docentes e discentes dos Departamentos de História (FAFICH), de Artes Plásticas da Escola de Belas Artes (EBA) e do Departamento de Museologia, da Escola de Ciências da Informação (ECI). Os estudos sobre a presença do marfim de origem africana, ao longo do período moderno, empreendidos pela equipe do projeto “*African Ivories in the Atlantic World: A Reassessment of Luso-African Ivories*”, foram publicados, em

2017, em dois livros. Essas pesquisas visaram preencher a lacuna acerca do comércio, produção, posse e tipologia destes marfins.

O primeiro livro publicado pelo projeto, “O marfim no mundo moderno: comércio, circulação, fé e status social (séculos XV-XIX)”, é composto por dez capítulos, divididos em duas partes: “o comércio de marfim na África Atlântica e no Índico (séculos XV-XIX)” e “a circulação e os usos do marfim no Brasil colonial, entre os séculos XVII e XIX”. O segundo livro publicado, “O comércio de marfim no mundo atlântico: circulação e produção (séculos XV a XIX)” trouxe avanços significativos para o desenvolvimento das pesquisas em torno da circulação de marfins pelo atlântico. Também composto por dez capítulos e dividido em duas partes, nesta fase do projeto, quinze autores debateram acerca do marfim, a partir de diferentes evidências e dados. Este segundo livro está totalmente disponível no formato de ebook, para acesso gratuito e livre.

Os resultados destas pesquisas sobre os marfins de origem africana dialogam com conteúdos e habilidades previstos para serem trabalhados na Educação Básica. A construção de uma correlação entre as possibilidades de trabalho destes conteúdos e habilidades, a partir dos textos produzidos pelos pesquisadores, revela-se uma tarefa desafiadora, mas totalmente possível. Atualmente, a fundamentação para os conteúdos que devem compor os currículos educacionais brasileiros encontra-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento mandatário da Educação Básica brasileira, instituído para as etapas da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em 22 de dezembro de 2017; e para o Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018. O trabalho com a temática dos marfins africanos, a partir da pesquisa acadêmica apresentada, poderia se relacionar com os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental, no componente curricular da geografia, a partir da proposta de habilidade a ser desenvolvida/trabalhada, de acordo com a BNCC, disposta no Quadro 1.

Quadro 1: Relação da pesquisa sobre os marfins de origem africana com o componente curricular Geografia, de acordo com a BNCC (Ensino Fundamental)

Componente Curricular	Etapa de Ensino	Habilidade a ser desenvolvida/trabalhada de acordo com a BNCC	Possibilidades de trabalho a partir da pesquisa sobre os marfins de origem africana
Geografia	6º ao 8º ano	<i>(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.</i>	Discutir sobre as formas e possibilidades de produção dos objetos em marfim africano, elaborados pelos africanos. Texto de referência: MOTA, T. H. Múltiplos de papel e marfim: Islã, cultura escrita e comércio atlântico na Senegâmbia (século XVI - XVII). In: SANTOS, V. S.; PAIVA, E. F.; GOMES, R. L. (Orgs.) <i>O comércio de marfim no mundo atlântico: circulação e produção (séculos XV a XIX)</i> . Belo Horizonte: Clio Gestão Cultural e Editora, 2017.

A metodologia proposta é a leitura e estudo, pelo professor, de um texto de referência sobre a pesquisa dos marfins africanos. Em seguida, haveria a apresentação de tópicos presentes no texto, que conversem diretamente com as habilidades apontadas pela BNCC, para os estudantes, a partir de uma linguagem adequada e utilizando-se de recursos variados: fotografias, pesquisas on-line, vídeos, entre outros recursos. Com relação à diversidade de recursos que os professores poderiam utilizar para conduzir a proposta de aula, citamos alguns exemplos referentes ao uso didático de documentos não escritos, em sala de aula, como: os objetos em museus históricos; fotografias e filme.

O uso de objetos de museus enquanto material didático para aulas de história, liga-se ao conhecimento da cultura material. O estudante deve ser introduzido na compreensão do objeto como integrante de uma organização social, relacionando-o a outros (BITTENCOURT, 2011, p. 358). Nesta perspectiva, os objetos produzidos em marfins de origem africana, estão expostos em diversas coleções museológicas do mundo e poderiam ser pesquisados a partir de uma busca online,

orientada pelo professor. Destaca-se a coleção de objetos de marfins africanos presente no Museu de Arte Metropolitana de Nova York, que pode ser vista através do site: <https://www.metmuseum.org/>, conforme exemplo da imagem 1.

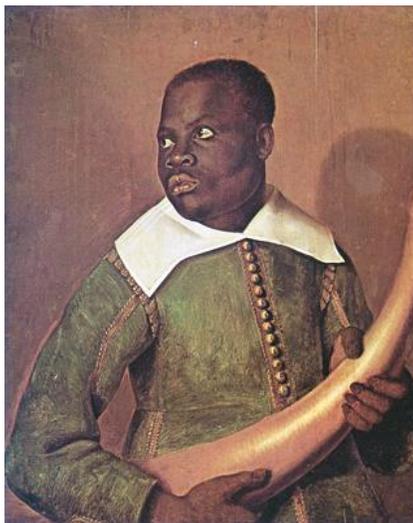
Imagem 1: Saleiro de marfim “afro-português”. Séc. XVI/XVII. Benin.



Fonte: <http://www.metmuseum.org/art/collection/search/309900>

Tal proposta também seria pertinente, se utilizássemos fotografias destes objetos, como materiais didáticos. Nesta perspectiva é preciso que o professor esteja atento para os processos de observação e leitura das imagens e dos objetos, chamando a atenção dos estudantes para os pontos que pretende ressaltar e trabalhar. Neste sentido, propor uma atividade conjunta com o componente curricular Artes, para realizar uma observação atenta da pintura de Albert Eckhout, “Servo de Dom Miguel de Castro com Presa de Elefante”, que pode ser vista na imagem 2 e que traz a representação de um africano segurando uma presa de marfim.

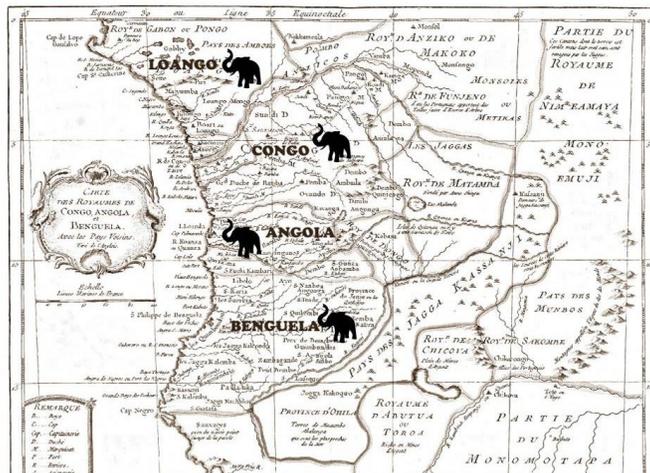
Imagem 2: Albert Eckhout, “Servo de Dom Miguel de Castro com Presa de Elefante”



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Albert_Eckhout_-_Servo_de_Dom_Miguel_de_Castro_com_Presa_de_Elefante.jpg

Paralela a esta observação das peças em marfim africano, poder-se-ia propor uma pesquisa pelo mapa do continente africano, buscando identificar os países ou a região de origem das peças em marfim. Essa possibilidade de ensino/aprendizagem também poderia acontecer em sintonia com atividades do componente curricular História, discutindo-se os impactos da exploração comercial do marfim africano no âmbito social e ambiental, para as diferentes sociedades africanas, durante o período moderno. Há a possibilidade também de se trabalhar com mapas históricos, como o mapa retratado na imagem 3, que foi utilizado na pesquisa “No rastro do marfim”: a circulação de marfim entre Luanda, Benguela, Brasil e Lisboa (1723-1808) e identifica a presença dos elefantes por diferentes territórios africanos, ainda no século XVIII.

Imagem 3: Territórios na África centro-ocidental abrangidos pela legislação dos contratos do marfim e dos escravizados (Loango, Congo, Angola e Benguela), século XVIII



Fonte: Jacques Nicolas Bellin, "Carte desRoyaumes de Congo, Angola et Benguela aveclespaysVoisins, tire de l'Anglois, 1764".²¹

Com relação ao uso de filmes, que poderiam ser trabalhados a partir da pesquisa sobre os marfins africanos, tem-se duas indicações que poderiam problematizar a temática e auxiliar os professores no trabalho de reflexão sobre as habilidades propostas pela BNCC. O primeiro filme, seria o documentário “*The Ivory Game*” (Netflix, 2016), exibido no Brasil como “*O extermínio do marfim*” — o longa faz uma denúncia sobre a existência do comércio ilegal do marfim e o rápido extermínio dos elefantes africanos. Outro filme que poderia ser trabalhado é o longa “*Pantera Negra*”(2018), que apesar de seu caráter ficcional, traz em suas cenas iniciais uma reflexão sobre a

21

Disponível em:
[https://www.davidrumsey.com/luna/servlet/detail/RUMSEY~8~1~233286~5509680:Carte-des-Royaumes-de-Congo, Angola](https://www.davidrumsey.com/luna/servlet/detail/RUMSEY~8~1~233286~5509680:Carte-des-Royaumes-de-Congo,Angola). Acesso em 12/11/2019. Modificações nossas.

apropriação de peças de arte de origem africana por museus europeus — o que poderia ser uma chave para o debate sobre o colonialismo, em especial para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Imagem 4: Cartaz de divulgação do documentário *The Ivory Game*

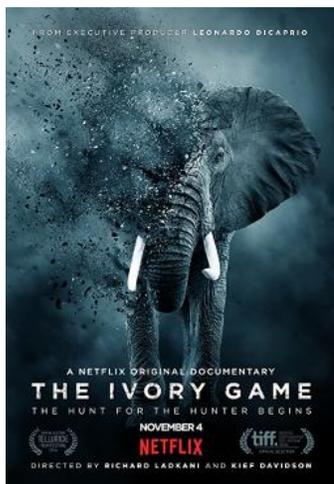


Foto: Divulgação.

A proposta que brevemente apresentei busca contribuir com a quebra de discursos hegemônicos, voltados para a manutenção do pensamento abissal, que nega radicalmente a presença de pluralidades e de formas diversas de conhecimentos e cosmogonias (SANTOS, 2007) nos currículos escolares. Neste sentido, acredito que as possibilidades de aplicabilidade da lei nº 10.639/2003, em consonância com a BNCC e a partir de reflexões acadêmicas, constituem-se em vias possíveis, inovadoras e desafiadoras para professores e estudantes. Tais iniciativas são formas de descolonizar os currículos escolares, abrindo-os para reflexões plurais, inclusivas e interdisciplinares, como visto. O ensino da geografia, nesta proposta, assume uma proximidade com outros componentes curriculares e também possibilita reflexões mais ampliadas sobre o espaço e as sociedades africanas.

Espera-se que esta proposta possa contribuir para o trabalho educacional, em especial aquele desenvolvido com os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, para a alfabetização histórica e geográfica dos. Ambos os conceitos preconizam o ensino da história e da geografia a partir da leitura de mundo, ampliando as percepções que estes estudantes possam ter sobre o continente africano. Contribuindo para desconstruir alguns estereótipos, como as ideias de que a história do continente africano está reduzida ao tráfico de escravizados ou a outras tragédias. Assim, concordo com a professora Helena Callai:

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). (CALLAI, 2005, P. 228).

Referências:

BITTENCOURT, C. M. Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

CALLAI, Helena C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MOTA, T. H. Múltiplos de papel e marfim: Islã, cultura escrita e comércio atlântico na Senegâmbia (século XVI - XVII). In: SANTOS, V. S.; PAIVA, E. F.; GOMES, R. L. (Orgs.) **O comércio de marfim no mundo atlântico: circulação e produção** (séculos XV a XIX). Belo Horizonte: Clio Gestão Cultural e Editora, 2017.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, São Paulo: CEBRAP, 2007.

CAPÍTULO V

O cinema como recurso pedagógico no ensino de geografia da África: contribuições a partir da produção audiovisual “adú”

Kelane Oliveira²²

Este texto constitui-se de uma proposta voltada para o ensino de Geografia da África, tendo como principal recurso pedagógico a utilização do filme “Adú” e pretende contribuir para possibilidades de práticas e metodologias junto aos docentes do ensino básico escolar. A proposta aqui partilhada é resultado de trajetórias da autora na docência do ensino escolar e acadêmicas nas pesquisas voltadas para Geografia, África e Cinema.

O nome “Adú” em uma aproximação de tradução para o português significa “Para onde?”. A pergunta inquietante do refugiado. A pergunta não respondida. A vida em trânsito. O em busca de chegar aonde não se sabe. Uma vida, tantas vidas em uma pergunta. As marcas do refúgio e seus desdobramentos, por muitas vezes, encerra narrativas para além da ficção. Um onde que pode nunca chegar.

O título da película inaugura a narrativa, trazendo etimologicamente uma mensagem, buscando de nós uma resposta. O filme acontece no

22 Professora de Geografia da rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco. Professora Tutora EaD da Licenciatura em Geografia IFPE. Licenciada em Geografia UFPE. Especialista em Educação PUCRS. Mestranda em Estudos Africanos ISCTE-IUL.

traçar de rotas por países africanos, desde Camarões até a cidade autônoma de Melilla, possessão espanhola em território africano, localizada no extremo norte da África, entre Espanha e Marrocos, onde é compreendido o estreito de Gibraltar. Rota principal do fluxo de migrantes em condição de refúgio saindo de África e adentrando o território da União Europeia.

Entendendo a necessidade e a urgência de construir, estimular e dialogar com docentes e estudantes do ensino básico escolar, na proposta aqui indicada, considerando a produção cinematográfica uma possibilidade metodológica para o ensino de Geografia da África a partir do filme “Adú”, busca-se contribuir e demarcar a singular relevância da luta pelo ensino da Geografia da África, bem como seus desdobramentos para o nosso empoderamento ancestral.

Na perspectiva de contribuir para a formação de olhares mais críticos sobre o continente africano e entender melhor as relações entre seus povos, aparece o papel do cinema. Sendo um instrumento que amplia os olhares, segundo Campos (2006) este constitui uma fonte de cultura e informação. Também é uma indústria, é um produto, e os produtos nem sempre estão interessados na verdade, o que exige, dada a sua grande influência, a análise de seu papel e de sua ideologia. No entanto, é um meio de expressão artística, um importante instrumento de comunicação e, por isso, ignorá-lo como meio didático-pedagógico poder ser omitir uma discussão de valores cuja riqueza somente o cinema pode transmitir.

Permeando dois eixos centrais de problemáticas levantadas na sua narrativa: as realidades diversas da condição de refúgio e o tráfico de marfim. Elencando os debates acerca das fronteiras, conflitos de limites intercontinentais, além da sensibilização acerca dos direitos dos refugiados e atentando às vulnerabilidades da criança em condições de refúgio. O filme também retrata concomitantemente, uma crítica ao tráfico de marfim, indicando as relações de degradação de fauna, suscitando possibilidades de dialogar com o alunado sobre

as relações de poder e degradação ambiental, além de como a fauna e a flora se conectam na homeostase ecológica.

Outros aspectos afluentes a serem trabalhados: a percepção crítica da identificação do “branco salvador” apontado na personagem do espanhol da ONG contra a caça aos elefantes, sendo este a figura “do branco que viaja ao continente exótico”, “o branco eu dá ordens, que orienta”, desvelando inconscientes colonizadores que sujeição do povo africano, desrespeitando e desconsiderando os conhecimentos e capacidades da população africana; assumindo uma relação permanente de assimetrias coloniais; indicando um homem que apresenta indiferença as dificuldades enfrentadas pela população local, porém mantém sua total preocupação com o animal elefante em detrimento do *homo sapiens sapiens*. O filme traz a perspectiva ambiental, tangendo a relação com a selva sagrada, com as águas, são nas águas camaronesas que a família de Adú habita, a vida mobilizada por barcos, subentendendo a relação com a pesca.

Além disso, a produção apresenta também, realidades geopolíticas complexas imbricadas no continente africano e suscita debates acerca dos direitos, trazendo questões como as eleições do Benin e pessoas contra o governo sendo alvo de perseguições, refugiados políticos do Congo, abuso sexual infantil na Somália.

Apresentando, assim, características relevantes para ser trabalhado em sala de aula, promovendo uma gama de debates. Faz um giro em África, possibilitando a identificação da diversidade de países africanos e suas realidades, que ao mesmo tempo se entrelaçam e se singularizam. O filme aponta países desde o Chifre da África, região continental, austral, ocidental até o extremo norte do continente onde a trama agrega um emaranhado de sentidos, conferindo sua culminância e desfecho.

A contribuição da produção fílmica indicada cabe ser aplicada ao grupo focal de estudantes do ensino médio, diante do seu teor denso,

sua conexão de fatos e as habilidades interpretativas de conceitos e contextos, necessárias para a compreensão e debate.

Nesta direção, propõem-se a reflexão acerca da relação África, cinema e geografia, diante da necessidade de uma prática de adaptação curricular, seus desafios e possibilidades de atuação, a partir da implementação da Lei 10.639/03. Esta torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas instituições de ensino, tais conteúdos deverão ser trabalhados em todo o currículo escolar. Sabendo que mediante anos de implementação da lei ainda instituições e docentes apresentam seus desafios na organização pedagógica curricular e metodológica, seja por necessidade de estímulo à temática, sensibilização considerando a relevância da mesma, seja por dificuldades diante da formação docente inicial que não contemplava a mudança curricular estabelecida. Sendo assim, fundamental buscar meios diversos de minimizar os desafios e dificuldades no ensino de Geografia da África.

Compreendendo que a negação de África é também a negação de seus povos, em linhas gerais, no olhar ocidental, há uma série de estereótipos que relacionam o termo africano a características negativas, como por exemplo, selvagem, pobre, faminto, incapaz, indolente, intelectualmente inferiores, dentre várias outras que corroboram com o racismo.

A partir de experiências docentes e pesquisas ao longo de minha trajetória acadêmica, no que diz respeito à Geografia, África e Cinema, foi evidenciado que os alunos consideraram importante a inserção do cinema na sala de aula, permitindo outras perspectivas de aprendizagem, sobre representação, protagonismo, estereótipos, pós-colonialismo, criticidade do espectador, questões simbólicas e tendo a oportunidade de unir a cinematografia com as histórias reais. Ao estudarem conteúdos sobre África, mas sem a presença do cinema e posteriormente com a utilização do recurso pedagógico cinematográfico o alunado demonstrou uma compreensão mais

complexa dos conteúdos e habilidades pretendidas. Assim, foi possível identificar o destaque de práticas didático- pedagógicas inovadoras alicerçadas na interdisciplinaridade e utilização do cinema nas aulas com foco no continente africano.

Abordagens e Práticas Pedagógicas

Um filme desperta, constrói imaginários, traz e transmuta a realidade, dá movimento às espacialidades. A produção audiovisual apresenta uma vasta possibilidade no processo de ensino-aprendizagem para a geografia escolar. Apontando acerca dos ganhos pedagógicos da utilização do cinema em sala de aula, contribui Pontuschka et al. (2009, p. 7): “A vantagem dos filmes documentários ou de ficção está na ludicidade que empresta ao trabalho pedagógico, pois a imagem está em movimento, assim o filme traz uma forte impressão de realidade.”. Outrossim, indica Tavares (2011 apud BORGES 2018) em sua dissertação intitulada: Vem e vê. A utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e de Geografia, defende que o filme pode transformar- se num importante recurso pedagógico, principalmente, no ensino de Geografia, pois a experiência audiovisual permite facilitar a compreensão da realidade.

Seguindo os caminhos direcionados pela autora Pontuschka et al. (2009, p. 280): “Para nós, geógrafos e professores de Geografia, o filme tem importância porque pode servir de mediação para o desenvolvimento das noções de tempo e de espaço na abordagem dos problemas sociais, econômicos e políticos”. Dessa maneira, os filmes apresentam um potencial substancial na construção do conhecimento geográfico, sendo proposto a partir deles a mobilização dos conceitos, conteúdos curriculares e a interpretação da realidade, diante das suas complexidades. Tal como pode ser observado no filme “Adú”, considerando os vários aspectos sociais, econômicos, políticos e ambientais apresentados ao longo da película, traçando paralelos com a situação de refúgio do personagem principal.

Por conseguinte, compreende-se a produção audiovisual como expressivo recurso pedagógico para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem na sala de aula de geografia escolar. De acordo Bluwol (2008, p. 2. apud BORGES 2018) “Ler um filme geograficamente é, portanto, mais do que procurar nele conteúdos comumente trabalhados por geógrafos. É entendê-lo como dotado de geograficidade. É perceber sua espacialidade e tentar entender seus significados”.

Sendo da mediação docente a escolha da apresentação dos conteúdos curriculares trabalhados a partir do filme, direcionando-os antes da exibição ou depois da mesma. Considerando a apresentação dos conteúdos e o filme como um recurso que proporciona uma etapa do ensino-aprendizagem. Destacando que para fins pedagógicos a produção audiovisual não é um fim em si mesma, necessitando da mediação docente, proporcionando a reflexão e a mobilização dos conteúdos que podem ser extraídos de tal produção.

Na aula de exibição do filme o debate ocorre, tendo em vista uma abordagem de construção do conhecimento, promover livre debate e mediação as inferências por parte docente, além disso, é interessante elaborar questões que se direcionem em torno dos eixos centrais do filme e também dos temas afluentes aqui indicados, além de questões gerais que permeiam a análise regional do continente africano, suscitando o alunado a interpretá-lo. Roteiro Interpretativo e reflexões possíveis proporcionadas a partir do filme “Adú”:

- Quais os países africanos foram citados no filme?
- Quais paisagens foram representadas?
- Observar as paisagens e os seus respectivos países.
- Observar e identificar as línguas faladas ao longo do filme e dos territórios apresentados.

- Identifique as relações das populações locais com o meio ambiente.
- O que significa “o branco salvador” ou o “branco que dá ordens”?
- Como você entende a relação fauna e flora no equilíbrio dos ecossistemas?

Questões Centrais do tema proposto pelo filme e reflexões:

- O que são refugiados?
- Os migrantes forçados fazem o seu deslocamento por quais motivos apontados no filme?

Para todos migrar é difícil? Quais os personagens fizeram um trajeto, por vezes, semelhantes aos do protagonista e seu amigo? Aponte as diferenças apesar de se deslocarem no espaço.

- Quais as vulnerabilidades no contexto da criança refugiada apresentados no filme?
- Qual a função da ONU?
- Qual o órgão mundial responsável pela questão do refúgio no mundo?
- Vocês já tinham ouvido falar sobre o tráfico de marfim? Se sim, a partir de que fonte?
- Sabem por qual motivo acontece o tráfico de marfim?
- Observar a venda das presas dos elefantes como enfeites.
- Conhecem instituições que lutem pelos direitos dos animais?
- O trabalho dos polícias na fronteira é motivo de tensão no filme, por quê?

Posteriormente, solicitando ao alunado um relatório acerca dele. Visando a elaboração escrita, compreendendo que o relatório é importante no processo de aprendizagem, aquisição e estímulo de habilidades interpretativas e geográficas. O relatório também é uma etapa a partir da abordagem do recurso cinematográfico. As perguntas geradoras podem ser consolidadas e aprofundadas na orientação para a construção do relatório.

Produções Materiais Possíveis

Os discentes podem ser estimulados a criar um material como culminância das aprendizagens adquiridas. Como por exemplo, recortes em cartolina com as imagens das paisagens e países que foram identificados na exibição cinematográfica, a livre produção cartográfica dos territórios destacados no filme, indicação das rotas do fluxo migratório do protagonista a partir dos mapas do continente africano, marcar no mapa os países apontados no filme.

Abaixo, exposição de um material que o alunado pode fazer uma possível construção imagética e material a partir do exercício de destacar os países e rotas migratórias do personagem principal e do seu amigo. Baixando um mapa a partir do próprio Google e montando nos programas Paint ou PowerPoint do pacote Office, comum no sistema Windows, disponível na maioria dos computadores. Sendo importante propormos atividades possíveis com os acessos disponíveis para o alunado, o mapa pode ser impresso, na sua versão usual em papel. A/o docente pode apresentar o mapa do continente africano e construir junto com os discentes em sala. Apesar de simples a concretização da elaboração do material, o processo de construção das aprendizagens, decorre de uma série de outras etapas as quais aqui foram apresentadas.

Indicando a necessidade de visualização da localização dos países africanos. O mapa aparece como um recurso pedagógico eficaz na

orientação e compilação dos conhecimentos adquiridos ao longo da proposta.

Um importante aspecto que merece ser considerado no ensino de Geografia da África a partir dos tensionamentos provocados pela Lei 10.639/03 é a relevância do mapa. Para a ciência geográfica, o mapa é um objeto-símbolo. Seu modo específico de imagear as feições da superfície terrestre, sejam as naturais sejam as transformadas pela ação humana, compõe, de início, o arcabouço de conhecimentos e de condições materiais para a existência da Geografia como campo de conhecimento científico (MORAES, 1997, apud, MARCELINO, 2020).



Fonte: Baixar Mapas. Marcações de Kelane Oliveira.

Países mencionados no Filme Adú. Rota I – Fluxo Migratório de Adú, o personagem principal, de nacionalidade camaronesa. Rota II - Fluxo Migratório de Massar, melhor amigo de Adú, rota que não se sabe precisamente quais países foram percorridos pelo mesmo chegar até o Senegal onde encontra Adú.

Referências

- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, K (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC – Ministério da Educação. 2005, v. 1, p. 173-184.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ALVES, Telma Lúcia Bezerra. CABRAL, Laíse do Nascimento. PEREIRA, Suellen Silva. **Recursos midiáticos e geografia escolar: propostas metodológicas em busca da renovação no ensino**. UERJ, 2013. Disponível em: <DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/geouerj.2013.5735> >. Acessado em: 08 de Ago. de 2021.
- BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e Cinema: Em Busca de Aproximações e do Inesperado. In CARLOS, A.F A. (org.) **A Geografia na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2011.
- BORGES, Rúbia Aparecida Cidade. Como trabalhar conceitos geográficos através de filmes e vídeos do “youtube”? . Cinema e Educação: dentro e fora da lei / organização: BARBOSA, Maria C. S.; SANTOS, Maria A. dos. - Porto Alegre: UFRGS/Programa de Alfabetização Audiovisual, 2014. 342p. : il. **Anais do II Seminário Internacional de Cinema e Educação**, 17 e 18 de outubro de 2014, Porto Alegre, BR-RS. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/01/000992418-4.pdf>>. Acessado em: 08 de Ago. de 2021.
- CAMPOS, Rui Ribeiro. Cinema, geografia e sala de aula. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, 4(1): 1-22, Junho – 2006.
- CASTROGIOVANNI, A. et. al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4ªed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ AGB Sessão Porto Alegre, 2003.
- CAVALCANTI, L. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.
- COSTA, Rafael Luiz Silva da; DUTRA, Diego França. A lei 10639/2003 e o ensino de geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos. In: **10º Encontro nacional de Prática de Ensino em Geografia**. Porto Alegre, 30 de agosto a 02 se setembro de 2009.
- FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, 1992, p. 6.

GIANSANTI, R. **Atividades para aulas de geografia**. 1ªed. São Paulo: Nova Espiral, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MARCELINO, Jonathan da Silva. Geografia da África: Possibilidades para uma Educação Antirracista. **Abatirá** - revista de ciências humanas e linguagens, Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII V1: n.1 Jan: 2020. p. 1- 460.

MESSIAS, Renata Michele; BEZERRA, Josué Alencar. Cinema e geografia: o filme como instrumento didático no ensino de geografia. **Revista de Geografia** (Recife) – PE, V. 35, No. 3, 2018. Disponível em: < <http://www.revista.ufpe.br/revistageografia> >. Acessado em 08 de Ago. de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

OLIVEIRA, Rafael Cícero. **Por uma Geografia da África**: elementos para uma educação étnico-racial. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Kelane. **Educação para uma “sociedade global” possível**: lugares simbólicos das crianças venezuelanas além do refúgio. Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

OLIVEIRA, Kelane. **A lei 10639/03 e adaptação do currículo no Colégio Aplicação – PE**: uma análise da disciplina África, cinema e geografia. EPEPE, Juazeiro, Bahia 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacb; PAGANELLI, Tomoko Lídia; CACETE, Núria Hanglei. A linguagem cinematográfica no ensino de Geografia. In: . **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 261-283.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639. In: Diversidade, Espaço e Relações Étnico- Raciais: **O Negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SECAD-MEC (ORG.). **Educação anti-racista**; caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília-DF: MEC/BID/UNESCO, v. 1, p.21-37, 2005.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995

CAPÍTULO VI

África sem estereótipos: a representação da infância na Costa do Marfim pela HQ Akissi

Leandra Luiza Gomes de Menezes²³

Michel Victor de Castro da Silva²⁴

Relevância para a aprendizagem

No 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, a análise de textos, mapas e da HQ “Akissi” no ensino de Geografia, possibilita ao(à) aluno(a) a interpretação das mais diversas formas de linguagem (escrita e visual), permitindo através das ilustrações, uma análise crítica do conteúdo que irá contribuir para o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira em contraponto com a realidade. O aluno poderá compreender o processo dentro das mais variadas áreas do conhecimento tendo como suporte parte do currículo obrigatório das escolas com base na lei 10.639/03.

O ambiente educacional é um espaço heterogêneo que possibilita a construção do conhecimento a partir de diálogos entre culturas

²³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão, graduanda em Estudos Africanos e Afro-brasileiros pela UFMA, leandra2912@hotmail.com

²⁴²⁴ Graduando da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Membro do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Questão Social e Identidades (GEMS -QI) da Universidade Federal do Maranhão, michel1202silva@gmail.com

diferentes. Por outro lado, torna-se evidente que para a construção do respeito às diferenças e pelo fim do preconceito racial é de fundamental relevância que o currículo escolar contemple uma bibliografia que valorize a cultura africana e afro-brasileira.

Compreendendo que a escola tem uma função social e que através da construção do conhecimento o (a) aluno (a) tem o contato com diversas manifestações culturais, ainda é possível notar no meio discriminação com relação aos aspectos físicos e culturais da população negra. Nesse sentido, percebendo a necessidade de desempenhar uma perspectiva educacional que valorize a diversidade cultural e étnica, enfatizamos a importância da inclusão de um material didático voltado ao ensino de Geografia que possam desenvolver compreensões que viabilizem a interação do aluno com toda essa diversidade cultural.

A Geografia enquanto ciência que estuda a relação do homem com o meio, seja na dimensão cultural, social, política e econômica, tem disponibilidade e oferece inúmeras possibilidades de cotidianamente construir a aplicação prática da lei 10.6039 / 03 e fornecer subsídios para a sua difusão por todo o ambiente escolar formal. (BESERRA; CAMARGO, 2028, p.11).

De acordo com as Competências Gerais da Educação Básica para a Geografia no Ensino Fundamental, esta sequência didática viabiliza compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

Objetivos de aprendizagem

- Analisar o conhecimento dos alunos sobre o contexto da Costa do Marfim em especial sobre a representação da infância na Costa do Marfim pela HQ Akissi;

- Proporcionar aos alunos um contato com a cultura e história dos povos africanos, enfocando os aspectos Geográficos, Sociais e Culturais com enfoque na desconstrução de estereótipos;
- Desenvolver o conhecimento sobre a história da cultura africana e afro-brasileira como parte do currículo obrigatório das escolas com base na lei 10.639/03 e relacionar as influências desse contexto com a atualidade.

Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

Objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos)	Habilidades a serem desenvolvidas nesta aula (BNCC)
Contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças

Desenvolvimento

Aula 1 – Metodologia para aula síncrona:

Duração: cerca de 60 minutos

Aula expositiva e dialogada utilizando os recursos da plataforma Google Meet onde serão analisados os textos bases sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o trabalho infantil em plantações de cacau na Costa do Marfim.

Textos base para a discussão:

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948. Disponível em:
<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>

LUSA. **Apesar dos esforços, trabalho infantil em plantações de cacau aumenta.** [S/l], 13 ago. 2016.

Disponível:

<https://www.noticiasaoiminuto.com/economia/638196/apesar-de-esforcos-trabalho-infantil-em-plantacoes-de-cacau-aumenta>>. Acesso em: 09 de junho de 2021.

MARTINS. Christyane Gomes Dias. **A produção de cacau na Costa do Marfim e os problemas com Direitos**

Humanos. 31 de outubro de 2017. Disponível em:

<<https://pucminasconjuntura.wordpress.com/2017/10/31/a-producao-de-cacau-na-costa-do-marfim-e-os-problemas-com-direitos-humanos/>>. Acesso em: 09 de junho de 2021.

Atividade 1: Contextualização cartográfica e histórica

Informe os alunos que, na próxima aula, o tema a ser estudado estará voltado para análise da HQ “Akissi”. Então, questione-os: Como é representada pela mídia a infância africana? Por ter sido um dos campos em que tal regime de estereótipos relativos à África é especialmente perceptível, espera-se que pelo menos alguns alunos citem uma dessas ascendências. A partir das respostas, inicie a contextualização com os textos bases, assim permitindo a participação dos alunos em intervenções que contribuam para a construção do conhecimento.

Prossiga a aula explicando que a Costa do Marfim obteve sua independência no dia 7 de agosto de 1960. O país é mais próspero do oeste africano, isso se deve ao desenvolvimento agrícola, principalmente a produção de café e cacau (o país é o maior produtor de cacau do mundo). Também se destaca a indústria alimentícia, têxtil, a exploração de petróleo e gás natural, além da extração de diamantes. (FRANCISCO, 2021)

Continue a aula apontando que, atualmente, convivem no território marfinense mais de 60 grupos étnicos, esse fato contribui bastante para a diversidade cultural do país, no entanto, gera conflitos entre os diferentes grupos étnicos.

Selecione previamente o mapa da região (disponível em: <http://www.africa-turismo.com/mapas/costa-marfim.htm>, acesso em: 09, junho. 2018). Projete o mapa e apresente os seguintes dados:

- ✓ Extensão territorial: 322.463 km²;
- ✓ Localização: África;
- ✓ Capital: Abidjan;
- ✓ Clima: Subequatorial de floresta ao sul, tropical úmido a noroeste, tropical seco a nordeste;
- ✓ Governo: República presidencialista;
- ✓ Presidente: Laurent Gbagbo.
- ✓ Divisão administrativa: 19 regiões subdivididas em departamentos.
- ✓ Idioma: Francês.
- ✓ Religião: Crenças tradicionais 37,6%, cristianismo 31,8% (católicos 14,8%, independentes 9,3%, outros 7,7%), islamismo 30,1%, sem religião 0,2%, outras 0,3%.
- ✓ População: 21.075.010 habitantes. (Homens: 10.733.376; Mulheres: 10.341.634).
- ✓ Composição Étnica: Bauleses 23%, betes 18%, senufos 15%, mandingas 11%, outros 33%.
- ✓ Densidade demográfica: 58 hab/km².
- ✓ Taxa média anual de crescimento populacional: 1,73%.
- ✓ População residente em área urbana: 49,49%.
- ✓ População residente em área rural: 50,51%.
- ✓ População subnutrida: 14%.
- ✓ Esperança de vida ao nascer: 47,7 anos.

- ✓ Domicílios com acesso a água potável: 81%.
- ✓ Domicílios com acesso a rede sanitária: 24%.
- ✓ Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,397 (baixo).
- ✓ Moeda: Franco CFA.
- ✓ Produto Interno Bruto (PIB): 20.650 milhões de US\$.
- ✓ PIB per capita: 1.072 de US\$.
- ✓ Relações exteriores: Banco Mundial, FMI, OMC, ONU, UA.

Continue a aula apontando que, a Costa do Marfim tem na produção de cacau boa parte do seu PIB, mais da metade da população se dedica ao cultivo do grão e é a partir da produção que retiram seu sustento. A região da África Ocidental foi propícia para o cacau, clima e solo foram adequados, tudo converge para que o país se mantenha como o maior produtor no ranking mundial e tenha safras recordes. A questão é que de nada adianta se ter tanto progresso na área agrícola e uma posição importante, se os progressos sociais e humanos ficam em segundo plano e toda a produção seja feita com base na exploração, (MARTINS, 2017).

Continue a aula apontando que, as denúncias de desrespeito aos Direitos Humanos fazem parte do setor cacauceiro e de sua história de desenvolvimento. Crianças são forçadas a trabalhar em condições precárias, são privadas de liberdade e de elementos básicos como saúde e educação. O reconhecimento desse problema já foi feito, governos e empresas sabem do que acontece nas plantações costamarfinenses (...), pouco se progride nessa questão (MARTINS, 2017).

Na sequência, esclareça que essa realidade volta ao trabalho infantil é ainda mais intensa nas regiões rurais da Costa do Marfim, onde pelo menos 3,65 milhões de crianças vivem. Dessas crianças, 98% representam aquelas que trabalham nas plantações de cacau e acredita-se que pelo menos a metade delas trabalhe de forma ilegal e sob condições precárias que envolvem até 12 horas de trabalho e

nenhuma proteção ou legislação contra acidentes, agressões físicas e alimentação indevida. Além do trabalho ilegal, dados indicam que ainda existem crianças que trabalham nas plantações sob regime de escravidão, pelo menos 12 mil crianças se encontram nessa situação, algumas até ficam presas em cativeiros durante a noite para não poderem fugir. (LUSA, 2016).

Finalize essa primeira contextualização frisando que os casos relacionados ao trabalho infantil, não são exclusivos da região africana e que a autora marfinense Marguerite Aboutet juntamente com o francês Clément Oubrierie, demonstra na HQ Akissi uma perspectiva da Costa do Marfim distante dos clichês da pobreza, das guerras e das doenças. Onde as aventuras cotidianas dos personagens negros, está baseada em uma infância cheia de brincadeiras, liberdade e alegria.

AULA 2 - Roteiro de Estudos para Aula Assíncrona

Áudio Visual: Vídeo: “Costa do Marfim | 10 curiosidades que precisa conhecer #24 ”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VyJRsUW5Ijw>. Acesso em: 09 de junho de 2021.

Atividades de fixação/revisão relacionadas:

Leitura do Quadrinho Akissi: o ataque dos gatos / texto Marguerite Aboutet; desenhos Mathieu Sapin; [tradução Júlia da Rosa Simões] – São Paulo: Ática, 2011. 48p.:il. – (Agaquê).

Como instrução para o momento assíncrono, esteja a disposição para possíveis dúvidas, porventura, solicite, então, que os alunos leiam o Quadrinho “Akissi” e assistam o vídeo. Na sequência, esclareça a atividade: com base nas informações disponibilizadas pelo material, favor produzir um texto, de no máximo 15 linhas, onde deverá conter informações sobre a diversidade cultural da Costa do Marfim, a dissertação deverá contemplar todos os capítulos da HQ, assim

dialogando com o com o vídeo proposto pela disciplina. Recolha as produções para posterior avaliação.

Aferição do objetivo de aprendizagem

O (a) professor (a) deve avaliar o (a) aluno (a) de forma individual, conforme os esforços e os resultados observados por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar os desenvolvimentos dos alunos.

Na aula 1, verifique quais foram as perspectivas dos alunos sobre os povos africanos, se conseguiram identificar a diversidade cultural e étnica, presente na África. Além disso, avalie a habilidade dos alunos nas análises cartográficas, ilustrativas (HQ) e na interpretação textual.

Na aula 2 (assíncrona), volta a leitura da HQ e análise do vídeo. Avalie se os alunos desenvolveram percepções positivas sobre a infância marfinense, distante dos conceitos da pobreza, das guerras e das doenças.

Referências

ABOUEY, Marguerite, 1971 – **Akissi**: o ataque dos gatos / texto Marguerite About; desenhos Mathieu Sapin; [tradução Júlia da Rosa Simões] – São Paulo: Ática, 2011. 48p.:il. – (Agaquê).

ÁFRICA DO JEITO QUE NUNCA VIU. **Costa do Marfim | 10 curiosidades que precisa conhecer #24** ". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VyJRsUW5Ijw>. (6m57s) Acesso em: 09 de junho de 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CÔTE D'IVOIRE. Mapa da Costa do Marfim. Disponível em: <http://www.africa-turismo.com/mapas/costa-marfim.htm>. Acesso em: 09, junho. 2018.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. "Costa do Marfim "; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/costa-marfim.htm>. Acesso em 15 de novembro de 2020.

LUSA. **Apesar dos esforços, trabalho infantil em plantações de cacau aumenta**. [S/l], 13 ago. 2016. Disponível em: <https://www.noticiasao minuto.com/economia/638196/apesar-de-esforcos-trabalho-infantil-em-plantacoes-de-cacau-aumenta>>. Acesso em: 09 de junho de 2021.

MARTINS. Christyane Gomes Dias. **A produção de cacau na Costa do Marfim e os problemas com Direitos Humanos**. 31 de outubro de 2017. Disponível em: <https://pucminasconjuntura.wordpress.com/2017/10/31/a-producao-de-cacau-na-costa-do-marfim-e-os-problemas-com-direitos-humanos/>. Acesso em: 09 de junho de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>

CAPÍTULO VII

Vozes e escritas africanas no ensino de geografia: possibilidades em torno da literatura de Chimamanda Ngozi Adichie

Raquel Almeida Mendes²⁵

Considerações Iniciais

No presente trabalho temos como principal objetivo discutir o ensino relativo à África e às questões diaspóricas no ensino de Geografia, assim como a necessidade da interlocução com vozes e escritas africanas nesse processo didático, tanto na formação docente, quanto na educação básica. A partir da literatura da autora nigeriana – Chimamanda Ngozi Adichie – é tomado como ponto de partida a ideia de reversão da lógica eurocentrada e positivista do aprender geográfico, bem como a proposição de outros olhares e narrativas para o ensino de Geografia da África (MENDES; RATTIS, 2020).

Considerando as relações culturais, econômicas e sociais que nosso país tem com o continente em questão, há muito que ser dissertado. As conexões feitas no período expansionista europeu e na migração forçada de milhões de seres humanos, resultou em uma vasta herança histórica e cultural desse processo (GILROY, 2001) e que denota também a história do nosso território marcado por agentes indígenas, africanos, portugueses e de outros pertencimentos étnico-raciais que se movimentam até os dias atuais.

²⁵ Doutoranda em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (IG/UNICAMP), e-mail: almeidamendesraquel@gmail.com

Nosso interesse está centrado nas perspectivas sobre África em aulas de Geografia e nas possíveis estratégias didático-pedagógicas, sobretudo, aquelas destoantes das noções de homogeneidade das paisagens naturais, unicidade dos lugares e técnicas, de povos estáticos e tribais, de região longínqua e/ou isolada dos sistemas comerciais, financeiros e políticos, com pouca importância ao nível do território brasileiro e, por vezes, presente nas derradeiras páginas do livro didático.

Corroboramos com os debates em torno da formação docente em Geografia e os desafios, em face das lacunas nos cursos de licenciatura, de uma docência que traga as questões africanas e afro-brasileiras de modo plural e complexo, não somente como conteúdo pontual, restrito a datas específicas, mas como questões pertinentes e atuais, que dialogam com a realidade brasileira e que somam na trajetória das lutas antirracistas.

O trabalho em questão trata-se de uma proposta pedagógica, uma reflexão sobre encaminhamentos possíveis para o ensino de Geografia africana por meio da literatura de Chimamanda Adichie, a fim de sobrepôr as prerrogativas que permeiam nosso imaginário e evidenciar vozes africanas, de dentro. A linguagem literária tende a somar, pois, abre caminhos e endossa vínculos entre diferentes representações dos fenômenos geográficos e históricos da existência humana.

Vozes e escritas africanas no ensino dos conteúdos de geografia

O interesse pela elaboração deste trabalho surge a partir de experiências resultantes do estágio docência na disciplina “Tópicos em Geografia Humana: Geografia da África” (IESA-UFG), no 1º semestre de 2019, de duas oficinas sobre ensino de Geografia e relações étnico-raciais, onde a primeira ocorreu no Seminário Interno da Pós-graduação em Geografia da UFG (2019) e a segunda no I Congresso Latino-americano de Ensino de Geografia (2021), assim como a realização de pesquisa de mestrado.

Trata-se do exercício de inserir as questões sobre África durante o ensino de Geografia da África, ou melhor, falar da África e das africanidades por meio das múltiplas linguagens, considerando-a como um lugar dotado de personalidades e expoentes que muitas das vezes não são convidados a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de Geografia, a exemplo de escritoras/es africanas/os.

Quais e quantos teóricos/as africanos/as nós conhecemos? Quais livros de escritoras/es africanos/as e afro-brasileiros/as já lemos? Quais cantores ou cantoras africanos/as ouvimos? Quantos artigos científicos de teóricos/as africanos/as ou afro-brasileiros/as já tivemos como referencial teórico em nossa trajetória escolar e acadêmica?

Refletir sobre essas perguntas nos apontam o lugar da ausência e do silenciamento sobre o que é produzido nas muitas Áfricas existentes, tais como o que é produzido em nosso país, por assim dizer. Nas muitas pesquisas que discutem sobre o ensino das questões africanas, a ausência de tais abordagens em sala de aula são apontadas, também é apontado sobre como elas ajudam a reforçar imagens de controle que, por vezes, associam uma imagem folclórica, selvagem e miserável. Como essas imagens tão presentes no imaginário coletivo podem ser modificadas? Acredito que pelo caminho inverso da coisa.

Se há um imaginário massivo que enxerga somente essa África simplista, percepção esta que passa a ser reproduzida na escola e nos demais sistemas de ensino, podemos começar a apresentar outras faces, das riquezas, potencialidades físico-naturais e sociais, produção científica e literária, dentre tantas outras vozes, sentidos e imagens que contrapõe esse lugar de subdesenvolvimento amplamente difundido.

Segundo o antropólogo e pesquisador da temática étnico-racial no Brasil, Kabengele Munanga:

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as

transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente. [...] a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania (MUNANGA, 2005, p. 189).

O ambiente escolar, dessa maneira, se apresenta como um lugar fértil para o combate dessas prerrogativas, considerando o viés de transformação do imaginário dos discentes e a sobreposição de outras imagens. No que concerne à educação geográfica, temos um leque ainda maior de possibilidades, haja vista que a Geografia considera as tensões e relações existentes entre sociedade e natureza, tendo o poder de dialogar e estabelecer leituras geográficas multifacetadas sobre a(s) África(s), com experiências espaciais distintas da lógica ocidental, com organizações territoriais que foram fortemente fragilizadas em função do expansionismo europeu e com espacialidades muito marcadas pelos atributos multiétnicos desses povos (OLIVEIRA, 2018).

Tendo em vista o eurocentrismo e o processo de ensino-aprendizagem de Geografia da África, Ratts relata que:

Se há desconexões e um centramento na Europa, o ensino de Geografia da África pode ser centrado nas sociedades africanas considerando suas formações socioespaciais, étnico-raciais 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).

Visando essa nova centralidade, traremos no campo da literatura uma expoência africana, mais especificamente da Nigéria, que pode ser evidenciada durante o processo de ensino-aprendizagem de Geografia da África, não somente na educação básica, mas também nos cursos de formação de docentes em Geografia, e que contribuirá para uma educação mais afrocentrada.

Chimamanda Ngozi Adichie: o lugar da mulher negra, nigeriana e migrante na literatura

A escritora Chimamanda Ngozi Adichie faz parte de uma nova geração de escritores/as nigerianos/as que buscam, a partir de suas escritas, estabelecer um olhar próprio perante a história de seu país, priorizando a construção de uma memória nacional e alavancando diversos temas próprios a realidade do seu país, tal como a Guerra do Biafra, também conhecida como Guerra Civil Nigeriana ou Guerra de Secessão, tema abordado a partir do romance *“Meio Sol Amarelo”* (2008) que discute de forma atual e singular esse acontecimento (NUNES, 2016), dentre outros debates, tais como migração, desigualdades raciais, sociais e de gênero.

A obra literária da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie leva os/as leitores/as a questionarem as sutilezas do imaginário eurocentrado e homogeneizador no cotidiano de sujeitos africanos e a herança da colonialidade inglesa, desde a divisão e organização dos territórios em detrimento das fronteiras da diferenciação étnica, e os conflitos resultantes disso.

Chimamanda Adichie, em seu percurso literário, aborda inúmeras temáticas pertinentes a sua realidade de mulher negra, africana, nigeriana, escritora e migrante. Sendo assim, a depender de qual obra optamos nos debruçar, é possível trazer a tona desde as questões mais subjetivas, quase que autobiográficas da autora, como na coletânea de contos *No seu Pescoço* (2009), até questões em torno da realidade de seu país, as tradições religiosas, as práticas culturais nigerianas, a negação da cultura local em função da cultura hegemônica, o cotidiano da família nigeriana como uma expressão da relação pós-colonial, dentre outros vieses tratados em seu primeiro romance *Hibisco Roxo* (2011) (RESENDE, 2013).

Segundo Alyxandra Nunes, no que se refere a literatura de Chimamanda Adichie e sua trajetória intelectual:

[...] o objetivo da escrita adicheana é o de provocar o debate sobre questões que povoam o imaginário da autora sobre a

nação nigeriana, numa busca de conciliação com o passado. As experiências vividas por suas personagens podem ser lidas como uma justaposição de narrativas que merecem destaque para além do texto literário, nesse sentido, o contexto mais imediato da obra é relevante na medida em que, ao trazer à tona o debate sobre questões relacionadas, por exemplo à vida familiar, à religião, ao legado do colonialismo, ao projeto falido de nação, do genocídio, da dependência da ajuda internacional, da opressão aos intelectuais, da necessidade de imigração, etc., a autora está de fato ocupando um lugar político através das letras e não deixa calar assuntos há muito necessários na vida política do país [...] (NUNES, 2016, p. 144).

Dessa forma, os romances e contos de sua autoria dialogam com diversos temas da Geografia e abre precedentes para seu uso nas aulas sobre os conteúdos africanos. A evidenciação de problemáticas geopolíticas da Nigéria, das questões relacionadas à migração de cidadãos africanos para a América, bem como das desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero são temas abordados em seus contos e romances que, em sala de aula, podem de forma lúdica despertar o debate sobre a Nigéria, país mais populoso da África e o próprio continente africano em suas mais diversas esferas.

A interdisciplinaridade entre Literatura e Geografia, neste caso, é de suma importância, considerando os moldes positivistas que ainda permeiam os processos didáticos no ensino de Geografia. A inserção da literatura contribui para uma visão não fragmentada do ensino, possibilitando uma aprendizagem por meio do uso de múltiplas linguagens, bem como o entendimento das espacialidades contidas nas obras literárias e que são trazidas à tona a partir da cotidianidade dos/as estudantes (SILVA; BARBOSA, 2014). É nesse sentido que propomos a atividade pedagógica a seguir, como resultado de análises e reflexões advindas do estágio docência e das oficinas e, também, como modo de mobilizar a relação Geografia e Literatura para o ensino de África.

Sugestão de Atividade Pedagógica: “Café Geo-literário”

Tema: As Geo-grafias de Chimamanda Adichie

Público – alvo: Estudantes do Ensino Fundamental II (8º e 9º ano) e Ensino Médio

Objetivos

- Apresentar aos alunos a biografia da escritora nigeriana Chimamanda Adichie
- Dialogar em torno dos fenômenos de colonização e descolonização africana, encaminhando para o debate em torno dos padrões de modernidade – colonialidade na contemporaneidade.
- Discutir sobre movimentos migratórios e desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero por meio da palestra “Os perigos de uma história única” e do conto “No seu pescoço”

Etapas

Etapa 1: “Tempestade de Ideias”

Nessa etapa sugerimos que os/as docentes iniciem a atividade com o momento de “Tempestade de ideias”, trazendo os seguintes questionamentos aos /às estudantes:

- Quantos alunos já leram alguma literatura africana?
- Na opinião de vocês, porque grande parte das obras literárias de grande renome são espacializadas no contexto europeu e/ou estadunidense?
- Vocês já ouviram falar sobre a escritora Chimamanda Adichie?

Etapa 2: “Quem é Chimamanda Ngozi Adichie?”

Após o momento de troca de ideias sugerimos que os/as docentes preparem uma apresentação (powerpoint ou similares) com imagens

da autora e das suas obras, ressaltando as trajetórias biográficas da escritora e sua condição de mulher, negra, africana e migrante, aspectos amplamente demarcados em sua escrita.

Etapa 3: “Os perigos da História Única”

Nessa etapa da atividade os/as estudantes são convidados/as a assistir a palestra “Os perigos da História Única”, pronunciada pela autora no ano de 2009, (https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story), no objetivo de refletirem sobre imaginários e estereótipos relacionados ao continente africano.

Nesse ínterim, após assistirem a palestra, vem a calhar a discussão e reflexão dos fenômenos de colonização e descolonização da África, bem como os encaminhamentos sobre as reformulações do colonialismo para a modernidade-colonialidade e seus perigos.

Etapa 4: “Momento de leitura (roda de conversa)”

Na presente etapa é importante incentivar que os estudantes afastem as cadeiras e se sentem no chão, formando uma roda. Devem ser oferecidas as cópias do conto “No seu pescoço” e, por fim, a realização da leitura em voz alta. O conto trata do percurso migratório e dos dilemas de uma jovem nigeriana migrante nos Estados Unidos da América, Akunna, que durante o conto ocupa o lugar de personagem e narradora.

Etapa 5: “Geo-debate: o que podemos aprender com a obra?”

Considerado o momento de problematização daquilo que foi lido no conto, a etapa 5 deve ser iniciada com indagações para os/as estudantes: “O que vocês acharam da leitura?”, “Qual momento da narrativa vocês consideram mais interessante?”, “O que o conto nos ensina?”. Após esse momento de diálogo o/a docente deve retornar em alguns momentos do texto e dialogar as questões geográficas que se fazem presentes e pertinentes. Sugerimos os seguintes trechos:

“Logo depois de você ganhar a loteria do visto americano, eles lhe disseram: daqui a um mês, você vai ter um carro grande. Logo, uma casa grande” (ADICHIE, 2017, p. 125):

Para a discussão do movimento migratório da personagem Akunna (Nigéria – EUA) e o imaginário criado sobre os Estados Unidos, enquanto espaço de oportunidades, progresso e acúmulo de bens materiais, sendo necessário apenas o esforço e dedicação dos/as migrantes.

“O truque era entender os Estados Unidos, saber que ali, é dando que se recebe. Você dava muito, mas recebia muito também” (ADICHIE, 2017, p. 126):

O ideário político-econômico do capitalismo estadunidense, que abre precedentes para a personagem entender sua condição de estrangeira, das violências a nível simbólico e físico.

Às vezes, ficava sentada no colchão cheio de bolotas de sua bicama e pensava no seu país- nas suas tias que vendiam peixe fresco e banana da terra na rua, adulando os passantes para que comprassem com elas e logo gritando insultos para aqueles que recusavam; nos seus tios, que bebiam gim nacional e espremiavam suas famílias e suas vidas em apenas um cômodo; nos amigos que tinham vindo se despedir de você, se regozijando porque você havia ganhado a loteria do visto americano, confessando a inveja que sentiam; nos seus pais que muitas vezes davam suas mãos quando caminhavam para a igreja no domingo de manhã, fazendo com que os vizinhos rissem e brincassem com eles; em sua mãe, cujo salário mal dava para pagar os estudos de seus irmãos na escola de ensino médio onde os professores davam nota dez para quem lhes passava um envelope de papel pardo (ADICHIE, 2017, p. 127)

A memória da cidade de Lagos (Nigéria), da família e amigos, demarca as perspectivas da personagem em face da nova realidade, do novo lugar, da nova condição identitária que gera nela o distanciamento entre o “eu” subalternizado (Nigéria) e o “outro”

hegemônico (EUA). De acordo com Spivak (2010, p. 85) “o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade”.

“Não sabia que pessoas podiam simplesmente escolher não estudar, que as pessoas podiam mandar na vida. Você estava acostumada a aceitar o que a vida dava” (ADICHIE, 2017, p. 128)

As desigualdades sociais, raciais e de gênero podem ser debatidas, a partir das narrativas do relacionamento amoroso de Akunna.

“À noite, algo se enroscava em seu pescoço, algo que por muito pouco não lhe sufocava antes de você cair no sono” (ADICHIE, 2017, p. 129)

A analogia apresentada pela autora, sobre algo que aperta o pescoço de Akunna, pode ser entendida como um símbolo da hostilidade e das condições sociais, raciais e de gênero que se escancaram após sua saída da Nigéria.

Encaminhamentos para a avaliação

Solicitar que os/as estudantes leiam o conto novamente em casa e construam um texto crítico e problematizador, analisando a condição da personagem Akunna, enquanto mulher, nigeriana e migrante e a representação da espacialidade nigeriana e estadunidense em suas narrativas.

Considerações finais

A relevância do ensino de Geografia se faz presente na construção de sujeitos cientes de seus papéis em sociedade, conhecedores do meio em que vive e do mundo em que vive, na formação de cidadãos aptos para apreensão da realidade por meio do espaço geográfico e das relações singulares e simbólicas de cada um (CAVALCANTI, 2012).

O ensino do conteúdo África na Geografia pode partir de várias percepções, desde a geografia física até as discussões geopolíticas, geoculturais e/ou geoeconômicas, o que propomos é que essa potencialidade seja também utilizada para dar lugar a literatura africana e afro-diaspórica que, muitas das vezes, não é abordada, sequer vista como uma possível ferramenta pedagógica no contexto da sala de aula, contribuindo para uma outra visão, uma outra possibilidade de se imaginar e de se ensinar Geografia.

Referências

- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas (SP): Papyrus, 2012. p. 39-59.
- GILROY, Paul. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência. São Paulo, Ed. 34/Rio de Janeiro, Universidade Cândido Mendes – **Centro de Estudos Afro-Asiáticos**, 2001, p. 33-100.
- MENDES, Raquel Almeida; RATTTS, Alex. A África nos cursos de Geografia: uma experiência de pesquisa participante em sala de aula. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 445-460, 2020.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**. Niterói; EdUFF, 2005, p.17-34.
- NUNES, Alyxandra Gomes. Chimamanda Ngozi Adichie: Trajetória Intelectual e seu projeto literário. **Revista África(s)**, v. 3, p. 129-145, 2016.
- OLIVEIRA, Denilson Araújo de. Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil. In: In: RATTTS, 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>, acesso em 27 de janeiro de 2020.
- RATTTS, Alecsandro (Alex) J. P. **A perspectiva do “mundo negro”**: notas para o ensino de Geografia da África no Brasil. In: COSTA, Carmem Lúcia; RATTTS, Alex; COSTA, Kênia Gonçalves; AGUIAR, Vinícius Gomes. (Org) Goiânia: Gráfica UFG, 2018, p. 33-40.
- RESENDE, Roberta Mara. **Gênero e Nação na Ficção de Chimamanda Ngozi Adichie**. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura) – Programa de Mestrado em Letras, Universidade de São João del-Rei. Minas Gerais, 108 p. 2013.

SILVA, Igor Antônio; BARBOSA, Tulio. O Ensino de Geografia e a Literatura: uma contribuição estética. **Caminhos de Geografia (UFU)**, v. 15, p. 80, 2014.

CAPÍTULO VIII

Afrofuturismo e o ensino de Geografia

Larissa Lima de Souza²⁶

Leandro Tartaglia²⁷

Introdução

O contexto contemporâneo das lutas antirracistas impõe uma nova relação da sociedade brasileira com o continente africano a partir de diferentes níveis de análise. Possibilita a tomada de novas posições, mais combativas e criativas, diante de antigos desafios, como a colonização da América Latina e sua correlação com a África. Este movimento crescente de conscientização deriva do acúmulo geracional de lutas políticas e da ressignificação cultural como legado de ancestralidades africanas presentes no povo e no território brasileiro. A geografia, portanto, possibilita uma importante contribuição analítica e propositiva, do ponto de vista pedagógico, para essa questão.

Boaventura Santos (SANTOS e MENESES, 2010) classifica como *pensamento abissal* a determinação do conhecimento tecnocientífico e eurocêntrico sobre a África e também a América Latina, de forma

26 Docente do Departamento de Geografia do Colégio Pedro II. Email: larissa.souza.1@cp2.edu.br.

27 Docente do Departamento de Geografia do Colégio Pedro II. Email: leandro.tartaglia.1@cp2.edu.br.

hegemônica, a partir de pilares racistas, xenófobos e exploratórios que subsidiaram a devastadora colonização desses continentes. Elementos esses que, inevitavelmente, aprofundam as desigualdades sociais nessas partes do mundo periférico capitalista. Diante disso, o *pensamento decolonial* ganha destaque em um contexto antirracista. Ele se consolida como instrumental analítico tanto para cientistas, ativistas políticos, movimentos sociais, artistas e educadore(a)s que compreendem o engajamento de suas práticas voltadas para um horizonte democrático e humanista de transformação da sociedade. O *pensamento subalterno* de Mignolo (2003) possibilita outras interpretações e sentidos de conceitos e ideias sobre esse mundo periférico, sua natureza, sua gente e seu saber-fazer.

Uma parte do(a)s geógrafo(a)s contemporâneos dialogam com essa perspectiva, que articula pesquisa e ensino na produção de “outras” epistemologias. Epistemologias compiladas a partir do caldo de cultura oriundo dos povos originários e das comunidades tradicionais que estiveram às margens do “progresso” e do “desenvolvimento” moderno. Mais especificamente, um resgate da ancestralidade africana e as diversas territorialidades modificadas pela diáspora e pela escravização oriundas do processo colonizador ocidental nas Américas. A *Amefricanidade*, apontada por Lélia Gonzalez (1988). A compreensão de toda essa riqueza cultural e conflitiva, é o que geógrafos como Andrelino Campos (2007), Renato Emerson (2011) e Denilson Oliveira (2018) compreendem como parte constituinte da organização social e da espacialidade que estruturam o próprio Brasil.

Nas artes e na literatura ficcional contemporânea, a luta antirracista também ganha destaque. O Afrofuturismo caracteriza-se como um movimento estético e artístico afrorreferenciado cunhado, ainda nos anos 1990, pelo crítico cultural estadunidense Mark Dery. A origem do conceito remete, inicialmente, aos músicos de *jazz* e *soul* dos anos 1960 e 70, respectivamente, mas também se fortalece na literatura de ficção científica a partir da década de 1990. Sua proposta mais radical

é contrapor o imaginário futurista das ficções científicas (também estéticas e artísticas) produzidas e contadas a partir do olhar da população, majoritariamente, branca ocidental. Isto significa dizer que há futuro para as populações negras e que sua existência também pode ser marcada pelo uso da tecnologia, da criatividade e da imersão nos ambientes futuristas.

Mais recentemente, a produção Afrofuturista se expande em várias direções artísticas propondo uma verdadeira inserção negra e seu protagonismo na música, na literatura de ficção, nas HQs, filmes, nas artes plásticas e no *design*. Ao mesmo tempo que dialoga com a cultura *pop*, o Afrofuturismo possibilita uma subversão na cultura de massa que potencializa o papel das lutas antirracistas e amplia a visibilidade de movimentos políticos afrodescendentes.

O objetivo desse artigo é analisar como o Afrofuturismo possibilita outras maneiras de pensar e agir no espaço escolar como professores de geografia do ensino básico. Do ponto de vista metodológico, a noção de tempo não linear que resgata as tradições afrodescendentes estabelece elos entre presente, passado e futuro, contrapondo-se às concepções ocidentais, e possibilita novas leituras geográficas e sociais. Desse modo, a construção do futuro tem como referências a ancestralidade e as territorialidades de matrizes africanas. E, assim, abrem-se múltiplas possibilidades de conectarmos temporalidades e espacialidades distintas a partir de uma visão afrorreferenciada crítica e propositiva no contexto escolar.

Grande parte das representações sobre África na educação básica são parciais ou estereotipadas, mesmo se considerarmos distintas temporalidades – tais como as projeções que sugerem cenários geográficos futuros devastados e caóticos. É comum verificarmos uma abordagem distópica de futuro para este continente; seja através das questões ambientais, demográficas ou mesmo da intensificação das desigualdades econômicas de sua população.

Buscamos, também, conectar o contexto político antirracista contemporâneo com as múltiplas territorialidades africanas presentes na cultura brasileira, a partir da *Amefricanidade* sugerida por Lélia Gonzalez. Um autêntico pensamento subalterno (MIGNOLO, 2003) inserido naquilo que Grada Kilomba (2019) chama de desobediência epistêmica e poética. Nesse sentido, compreendemos que a proposta está em profunda sintonia com a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas africana e afro-brasileira no ensino básico.

Relevância geográfica

Um dos pontos fundamentais de uma educação antirracista é quebrar estereótipos e desconstruir ideias preconceituosas. Há uma construção do imaginário sobre África que remete aos condicionantes da colonização europeia. Isto impregna completamente a maneira como este continente e seus habitantes são vistos e reconhecidos mundialmente, com reflexos nas informações midiáticas e até científicas. Da mesma forma, aspectos culturais afrodescendentes territorializados na América e outras partes do mundo, sofrem uma gigantesca carga preconceituosa capaz de deturpar todo o contexto social e a narrativa da qual fazem parte.

As paisagens dessa parte do mundo periférico são a evidência mais concreta de toda a estrutura colonizadora que impõe até nossos dias um conjunto de imagens como dimensão absoluta e reducionista de toda a diversidade da natureza africana e seus diversos ambientes. Em boa parte dos livros escolares, inclusive os didáticos, as imagens da África parecem se resumir a imensas áreas de desertos e savanas, cuja “vida selvagem” se impõe como uma espécie de fardo carregado pelas populações locais. Fábulas infantis determinam uma narrativa quase linear, de uma natureza aparentemente imutável, na qual a “vida selvagem” parece mais representativa que os aspectos da cultura humana. Estamos falando de uma construção colonial de paisagens e

seus imaginários correspondentes que remete às expedições exploratórias e seu olhar eurocêntrico de séculos anteriores.

A paisagem africana vem sendo revista tanto no mundo científico, com as perspectivas dos estudos decoloniais, quanto nos movimentos estéticos e culturais, dentre os quais o Afrofuturismo ganha notoriedade. Ambos enfatizam narrativas antirracistas a respeito do imaginário africano. O filme *Pantera Negra*, que originalmente remete ao personagem e seu universo de fantasia dos HQs criado nos Estados Unidos durante a luta pelos direitos civis nos anos 1960, apresenta essa mudança de olhar sobre o imaginário da natureza e das sociedades africanas. A ficção, recentemente transformada em filme, potencializa e afirma o Afrofuturismo como elemento de mudança da perspectiva de olhar colonial sobre o continente africano.

A inversão do olhar remete a uma mudança paradigmática na qual a vida humana não está submetida à lógica da natureza em seu estado “selvagem”. Por essa ótica, as territorialidades africanas podem ser compreendidas pela sua capacidade de desenvolver e operar tecnologias sofisticadas, aliando, inclusive, elementos culturais e da natureza sem estabelecer necessariamente oposições entre si. A configuração das paisagens deriva justamente dessa simbiose, como se constata simbolicamente na cidade fictícia de Wakanda e da tecnologia ancestral-futurista que envolve *Pantera Negra*.



Paisagem fictícia do Reino de Wakanda. Fonte: <https://casacor.abril.com.br/arquitetura/pantera-negra-exalta-afrofuturismo-atraves-da-arquitetura-e-do-design/>

É fundamental ressaltar que o Afrofuturismo, exposto na ficção do Pantera Negra entre tantas outras, não se resume a uma dimensão geográfica de abordagem exclusiva da África. Todo esse caldo de cultura contemporânea envolve também a diáspora dos povos africanos. O cruel processo de desterritorialização forçada e sua reterritorialização nas Américas, incluindo as rotas marítimas dos navios negreiros, fazem parte da construção imagética do Afrofuturismo. A Amefricanidade proposta por Lélia Gonzalez, portanto, emerge como estratégia de luta e adaptação criativa, remodelando os ambientes do continente americano e configurando outras paisagens a partir das tradições afrodescendentes. O Afrofuturismo pode ser entendido como instrumental descolonizante do pensamento que possibilita, através da educação, releituras da cultura, das tradições e das territorialidades dos povos de origem africana no espaço-tempo tanto no continente africano quanto nas Américas.

Operacionalidade Pedagógica

Existem inúmeros caminhos, em termos pedagógicos, para promovermos a conexão entre afrofuturismo (considerando suas dimensões tecnológica e artística) e o ensino de Geografia. De modo geral, podemos citar alguns: incentivo à leitura e à produção literária (faça você mesmo); estímulo ao contato com obras audiovisuais afrofuturistas e *podcasts* sobre o tema Afrofuturismo; construção de personagens; propostas de jogos; elaboração de portfólios, entre outros.

Neste trabalho, abordaremos como nos organizamos nesse sentido, a partir da experiência com turmas de 8º ano de Ensino Fundamental em contexto de ensino remoto devido à pandemia de COVID-19. No início do ano letivo, realizamos uma postagem assíncrona sobre Geografias Imaginativas e como podemos percebê-las em filmes, HQs e obras literárias, como é o caso do reino de Wakanda, um dos exemplos abordados no material pedagógico.

A partir deste primeiro contato, as turmas foram estimuladas a construir um mundo imaginário, que poderia se situar no tempo presente, passado ou futuro. A representação gráfica e/ou cartográfica também foi solicitada como ilustração das características paisagísticas e da sociedade que habitaria este mundo criado.

Após este primeiro contato com a escrita criativa nas aulas de Geografia, demos sequência ao programa curricular, trabalhando o processo de Globalização e sua dimensão técnico-científica-informacional, a geografia das Américas (baseados pela proposta do paradigma Decolonial) e a geografia das Áfricas.

A partir de um processo de pesquisa e debate pedagógico sobre Afrofuturismo e Decolonialidade realizado desde 2020, decidimos estabelecer o máximo de conexões possíveis entre o continente americano e o continente africano. Desse modo, antes que fosse proposta uma tarefa sobre mundos afrofuturistas, as turmas tiveram contato com um material assíncrono sobre Tecnologias Africanas no

território brasileiro, através da qual puderam conhecer algumas contribuições tecnológicas de povos africanos em diversos campos como mineração, metalurgia, siderurgia, práticas agrícolas, construção civil e engenharia, construção de maquinário, ourivesaria, etc (CUNHA JR., 2010). Esta atividade prévia tinha como objetivo romper com o pensamento de que os/as africano(a)s escravizado(a)s no Brasil apenas realizavam trabalhos braçais e não intelectuais.

Na semana seguinte, as turmas receberam um material *online* sobre o movimento Afrofuturista. Um dos objetivos principais era propor uma reflexão sobre as lutas antirracistas que buscam promover transformações nas relações socioespaciais do mundo atual, estabelecendo uma conexão entre conceitos e temas trabalhados previamente ao longo do ano letivo, como: Globalização, desenvolvimento técnico e desigualdades espaciais, colonização, imperialismo, territorialidades de resistências anti-coloniais e anti-imperialistas.

Ao final do referido material pedagógico, foram propostas tarefas as quais funcionaram como etapas de criação de um mundo afrofuturista, disponíveis a seguir:

FUTUROS POSSÍVEIS

Agora é com você...

Imagine-se vivendo em alguma parte do continente africano num futuro não muito distante. Como seria sua vida e das pessoas a sua volta?

Atividade 1:
Elabore esse personagem fictício descrevendo em forma de texto (ou desenhando) detalhes do seu comportamento, personalidade, vestimentas, objetos e tecnologias que utiliza (Se possível inclua outros personagens na trama).

Atividade 2:
Desenvolva um cenário dessa África futurista onde seu personagem vive. Descreva (ou desenha) suas paisagens e o ambiente a sua volta, além dos detalhes de como se organiza essa sociedade futurista.

Sugestão: Faça um mapa desse lugar destacando seus principais pontos de referência.

Os trabalhos funcionaram como avaliação final do ano letivo e foram enviados de forma digital, mas os estudantes puderam escolher se construiriam suas ilustrações à mão ou através do computador. Listamos abaixo alguns dos trabalhos selecionados por nós por considerarmos que melhor contemplaram o que foi solicitado.

Trabalho Final 1: Estudante Paulo

Local

O sol se põe tarde no Grande Arco, uma ponte tecnológica e uma instituição de ensino inovadora, que conecta Madagascar ao resto do Continente, com intuito de facilitar trocas comerciais e abrigar os grandes jovens promissores, portadores de sonhos promissores e os proporcionar a melhor vida acadêmica possível, com acesso infinito a redes e informações digitais, disponíveis nos dispositivos algébricos computacionais de ponta, deixados de herança pelos ex-alunos, uma tradição que cultua o pertencimento e a união entre o legado deixado e as novas mentes que serão formadas, cultura e avanço se unem para formar uma sociedade próspera, administradora e representante oficial do Arco, a nigeriana Núbia Ibrahim tem o cargo mais importante desse pequeno ecossistema, gerar e organizar os setores do Arco, monitorando as atividades diárias e os quadro de horários rigoroso. Ele é coberto pelo vasto Oceano Índico e um escoamento formado por um fluxo turbinal submerso abaixo do Arco, permite um canal que transporta pequenos barcos, muitos o chamam de "to ti ni ilṣiwaju vienna", do iorubá "viena avançada", esse sistema de navegação (interligado com a irrigação do jardim principal da estação) possibilita a passagem de não-estudantes por fora do Arco, e conta com uma organização de reitores para controlar a rota das embarcações.

-Personagem:

Niara Ibrahim, 17 anos, Nigeriana

*Reservada// Focada// Gentil// Sonhadora// Persistente//
Objetiva*

- filha da representante do Grande Arco

*- Sua aspiração é ocupar o cargo da mãe em um futuro não
tão distante*

- Tem um pequeno réptil chamado Joniloju

*- Sua primeira invenção como estudante do Grande Arco foi
um dispositivo portátil, uma adaptação a partir das suas
análises em cima de captura de movimento (uma amante de
computação e design de jogos eletrônicos), seu
desenvolvimento ativa as células mortas de forma sensorial e
as regula, captando energia suficiente para formar um mini
computador em sua mão, feito inteiramente de
nanotecnologia, produtos de limpeza, peças antigas de uma
motocicleta e uma malha preta, o mecanismo é revolucionário!*

*- Seu gosto musical varia entre clássicos da bossa-nova
brasileira dos anos 90 e rappers.”*



Mapa e personagem Niara: Estudante Paulo

Trabalho Final 2: Estudante Lana

“Me chamo Kruger Tuinroete. Nasci nas colinas escarpadas do Cabo da Boa Esperança, mas hoje moro perto da praia. Meus trabalhos com nanotecnologia fizeram com que tivesse uma vida pródiga. Acompanhei o avanço da tecnologia da mesma forma que o continente deslanchou. Muitas pesquisas progrediram no campo das coisas pequenas. Eu fazia meus trabalhos com processadores quando novos elementos químicos foram descobertos. Esses elementos foram essenciais para desenvolvimento de novos processadores. Essas descobertas tornaram os computadores muito mais rápidos. Esses elementos eram abundantes no meu continente. A África acordou para o mundo e meu continente começou a ganhar frente. Os telefones celulares começaram a ganhar ainda mais velocidade. Os equipamentos eletrônicos começaram a ficar ainda menores. Esse avanço foi se ampliando para outros setores: roupas, móveis e todo tipo de utensílios que estavam ao alcance. Passei a investir em vestimentas inteligentes. As roupas conseguiam mudar de cor, de temperatura ou mesmo de espessura de acordo com o desejado. Tudo isso valeu também para equipamentos. Os móveis podiam mudar de cor de acordo com a vontade do cliente. Foi na mesma época que encontrei minha alma gêmea: Pearl Beacon. Uma linda alma que fez minha decolar. Vivíamos juntos e sua formação em medicina fez despertar uma nova frente em minha mente. Começamos a criar pequenos robôs que conseguiam ser absorvidos pelas pessoas. Esses robôs guiados externamente faziam operações e atacavam as células problemáticas sem nenhum tipo de incisão. A medicina da África tornou-se a medicina do mundo. Nesse ponto o dinheiro começou a entrar para o continente. Os países avançaram em suas economias. Muitos governantes viram que era o momento da virada. A renda começou a ser distribuída e o continente progrediu. A velocidade com que a tecnologia evoluiu em relação a praticamente tudo que existia no mundo fez com que meu continente se tornasse uma potência mundial.”

Os primeiros transplantes de coração que foram feitos na década de 1960 ficaram para trás. Muitas novas operações foram feitas e novos órgãos autônomos foram desenvolvidos.

Um mundo que árido foi irrigado e novas florestas cresceram. Espaços rurais viraram ambientes de progresso com prédios tecnológicos e eco sustentáveis. Durante nosso desenvolvimento sempre houve a preocupação com o meio ambiente. Rios foram tratados, florestas foram plantadas, usinas limpas foram instaladas.

Com todo esse avanço, veio também uma preocupação com os direitos humanos. Um continente que durante muito tempo ficou sujeito a invasões e domínio estrangeiro, um sistema que não era bom para muitas pessoas. O apartheid foi esquecido. Um mundo sem segregação, gerenciado por pessoas preocupadas com todas as outras.

Nesse continente em que a vida humana despertou ficou a marca do melhor desenvolvimento de um mundo mais humano, tecnológico, que suporte a natureza e planeja uma vida melhor para todos.

Trabalho Final 3: Estudante Lu



Ilustração de personagem afrofuturista: estudante Lu

Reflexões finais

A proposta de conectar a geografia escolar ao afrofuturismo mostrou-se bastante frutífera em relação ao desenvolvimento do raciocínio espacial, aliado ao estímulo à escrita criativa e à representação de personagens africano(a)s com características positivas. Para nós, docentes, esta experiência pedagógica funcionou como uma primeira tentativa de aproximação entre o paradigma decolonial, as artes e o conteúdo de Geografia da África.

Acreditamos que, em um contexto de aula presencial, este tipo de trabalho pedagógico possa ser desenvolvido com mais tranquilidade ao longo do ano letivo e, inclusive, como ponto de partida para desconstruirmos ideias estereotipadas sobre as paisagens africanas, caso apareçam nas produções do(a)s estudantes. Além disso, será possível realizar um acompanhamento mais sistemático dessas

criações através de portfólios, os quais podem servir como instrumento de avaliação processual e até mesmo, de exposições com as obras do(a)s discentes.

Referências

CAMPOS, Andrelino. **Do quilombo à favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CUNHA JR., HENRIQUE. **Tecnologia Africana na Formação Brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

GONZALEZ, Lélia. Referência: GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro. Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1ªed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/ Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil. In: COSTA, Carmem Lúcia. (org.). **Gênero e diversidade na escola: espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero**. Goiânia: Gráfica UFG, 2018. pp.9-32. Disponível em: <<https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/conteudo/parte1/01.html>>.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paulo (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

SANTOS, R. E. N. dos. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação. In: **Tamoios**, ano VII nº1, 2011, pp.4-24.

CAPÍTULO IX

A integração do conhecimento local sobre o clima na Geografia Escolar

Alice Castigo Binda Freia²⁸

Introdução

A chamada para o caderno, olhares docentes, com o tema, África na Geografia escolar, induziu-me à possibilidade de partilhar as ideias que tenho desenvolvido como professora de Didática de Geografia, em Moçambique. Decidi analisar a África a partir do conhecimento que a população de Moçambique, especificamente da província de Maputo, possui sobre a previsão do tempo. De facto, estudos sobre a interpretação de fenómenos climáticos pela população, adjetivados de conhecimento indígena, local, popular, étnico, têm sido realizados pelo mundo e em Moçambique, sob diversas perspectivas e com diferentes finalidades.

Alguns autores como Bogale & Bikiko (2018), Speranza et al. (2009), Nyong et al. (2007) discutem a integração do conhecimento que a população possui sobre o clima nas estratégias de adaptação às mudanças climáticas na Etiópia, no Quénia e no Sahel,

28 Doutora em Didática de Geografia. Docente de Didática de Geografia na Universidade Rovuma – Niassa – Moçambique. Email: acbfreia@gmail.com

respectivamente. Outros, como por exemplo, Bastos et al. (2015), Kizaji et al. (2013), Nasuti et al. (2013) analisam o conhecimento da população na previsão do tempo e do clima, respectivamente na Bahia, na Tanzania e Potiguar (Macandza & Freia, 2019). Estes estudos têm demonstrado que: a) a partir da observação, a população vai acumulando conhecimento sobre os indicadores de previsão do tempo que vai passando de uma geração a outra; b) a observação do tempo permite a compreensão das mudanças climáticas e a utilização de estratégias locais de adaptação.

A outra perspectiva destes estudos é o da discussão sobre a integração do conhecimento local na escola que de acordo com Nhalevilo (2013), não é efetuada sem controvérsias. Contudo, a autora refere que apesar disso, já existem países como a África do Sul onde já se podem identificar algumas tentativas teóricas e filosóficas para a inclusão do conhecimento local na escola.

Em Moçambique, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), introduz, em 2003, o que chamou de inovação, o currículo local que constitui um conjunto de conteúdos locais a serem incluídos em cada disciplina escolar. Todavia, diversos estudos realizados sobre o nível de implementação do mesmo, nas diferentes disciplinas escolares têm demonstrado que os seus objetivos ainda não foram alcançados. Apontam-se como causas, a formação de professores, o material didático, a delimitação do conhecimento, a falta de colaboração dos intervenientes e as formas de integração. Embora esteja ciente de uma multiplicidade de fatores que explicam as causas das dificuldades de integração do currículo local no meio escolar, considero a formação de professores como sendo a principal.

Portanto, este texto constitui uma reflexão sobre a minha experiência como formadora de professores analisando as possibilidades de integração do conhecimento local na Geografia escolar. Na verdade, pesquisar sobre as formas de integrar o conhecimento local na escola iniciou em encontros com professores do Ensino Secundário Geral

(ESG), que questionados sobre as dificuldades na lecionação, apresentavam dúvidas em conteúdos de Geografia física. Na tentativa de encontrar caminhos possíveis para o trabalho destes professores fui analisando o estudo do meio de Freinet e a pedagogia da autonomia de Freire que têm sido os alicerces das minhas reflexões. A leitura de pesquisas sobre a importância do conhecimento local levou-me, com colegas do departamento de Geografia da Universidade Pedagógica, a elaborar um projeto sobre a interpretação do clima entre os agricultores e pescadores de Maputo. Neste texto apresentarei alguns dos resultados desse projeto. Mas, antes, uma reflexão sobre o currículo local de acordo com os documentos normativos de Moçambique.

Currículo local

O fim da colonização em Moçambique, em 1975, abriu espaço para uma profunda reflexão sobre o sistema educativo. De um sistema educativo excludente e desvinculado da realidade do aluno, para um sistema no qual os moçambicanos deveriam voltar às suas “raízes” de modo a responder aos novos desafios. Neste sentido, a Lei n° 4/83 de 23 de Março, 1983, introduz a escolaridade obrigatória e gratuita das primeiras sete classes do ensino primário. Os princípios pedagógicos definidos na referida Lei (Artigo 3, f) orientam a escola para a “ligação estreita entre a escola e a comunidade em que a escola atua como centro de dinamização do desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam as exigências de edificação da sociedade socialista no país”. A Lei n° 6/92 de 6 de Maio e a Lei n° 18/2018 de 28 de Dezembro, redigidos num ambiente democrático e por isso, sem menção da sociedade socialista, absorveram este princípio da ligação estreita entre a escola e a comunidade. Esta relação entre a escola e a comunidade só veio a materializar-se através do PCEB que em 2003 introduziu o Currículo Local (CL). “O CL é uma componente do currículo nacional correspondente a 20% do total do tempo previsto para a leccionação

de cada disciplina. Esta componente é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes, para a integração da criança na sua comunidade” (INDE, 2003, p.1). O objetivo do CL é de “formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa” (INDE/MINED, 2003, p. 27). Neste sentido, o CL seria o conjunto de conteúdos definidos localmente e integrados nas diferentes disciplinas escolares,

Os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades. As matérias propostas para o CL devem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares, o que pressupõe uma planificação adequada das lições. (INDE/MINED, 2003, p. 27).

Conteúdos locais silenciados durante séculos, pois, “os colonialistas em geral desprezaram e ignoraram a cultura e educação africanas tradicionais. Assaltaram-nas, instruindo uma versão do seu próprio sistema de educação, totalmente fora do contexto, que viria a desenraizar o Africano do seu passado e a forçá-lo a adaptar-se à sociedade colonial” (Mondlane, 1976, p.59). Neste sentido, a introdução do CL abre oportunidade para a escola exercer a sua “agenda de emancipação, de descolonização, de verdadeira liberdade” (NHALEVILO, 2013).

Para esse efeito é necessário considerar algumas condições. A primeira, diz respeito ao diálogo que o professor deve manter com a comunidade onde a escola se localiza. A segunda é referente à planificação da aula. O professor deverá considerar, na planificação da aula, que o currículo nacional cobrirá 80% das suas aulas e os restantes 20% são reservados para o CL. Esta exigência faz com que o professor se confronte com várias questões das quais se destacam: como dialogar com a comunidade para buscar o conteúdo local? que conteúdo integrar? como integrar?

A mesma exigência é colocada aos professores do ESG, pois, nos programas de ensino de Geografia do ESG, o professor é incentivado a “tomar sempre em consideração a realidade do meio em que está inserido o aluno, a escola, as particularidades culturais da região, os meios locais, a experiência e vivência do próprio aluno na escola e na sociedade em geral” (INDE/MINED, 2010, p.24).

Importância do conhecimento local

Tanto o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), o PCEB, assim como os programas de ensino de Geografia orientam o professor a partir da realidade onde a escola se encontra localizada a fim de relacionar os conteúdos veiculados por esta com situações concretas de vida, na família e na comunidade. Isto significa que existe um reconhecimento de que o conhecimento local é importante para resolução dos problemas com que as comunidades se debatem. Um dos exemplos, citado acima, o da utilização do conhecimento local em estratégias de adaptação às mudanças climáticas. De facto, Seehawer (2018) a partir de vários autores identifica cinco utilidades do conhecimento local, que a seguir se descrevem:

- ✓ Descolonização. O conhecimento local pode ser utilizado para a descolonização da mente e contrariar a ideia de que este conhecimento é inferior em relação ao conhecimento científico;
- ✓ Relevância. O conhecimento local torna a aula mais relevante através da compreensão de que é um conhecimento útil para a vida quotidiana do aluno e utilizando-o para partir do conhecido para o desconhecido;
- ✓ Perspectivas ampliadas. A utilização do conhecimento local na aula amplia os horizontes do conhecimento do aluno de modo a que ele saiba que há várias formas de conhecimento ou de fazer coisas utilizando diferentes caminhos;

- ✓ Desenvolvimento sustentável. O conhecimento local promove soluções locais e saudáveis, estilos de vida sustentáveis e proteção ambiental;
- ✓ Identidade cultural. O conhecimento local permite a conexão dos alunos com a sua cultura trazendo de volta o papel dos pais, da comunidade e dos idosos na educação.

Geografia escolar e o conhecimento local

Embora se reconheça a importância do conhecimento local para a escola, os professores ainda se debatem com várias dificuldades no processo de integração. De acordo com Castiano (2017), Bernardo, Freia, Júnior (2017), Seehawer (2018), os professores encontram as seguintes dificuldades:

- ✓ Estrutura do currículo. A estrutura dos programas do ensino secundário dificulta a integração do conhecimento local uma vez que não está claro nos mesmos como fazer a integração. O professor já considera os programas de ensino de Geografia bastante pesados e pensar em integrar o conhecimento local fica ainda muito mais complicado. Sem falar da pressão das avaliações;
- ✓ Dificuldades de material de ensino. Os professores queixam-se da falta de material de ensino sistematizado sobre conhecimento local. Tanto o professor, quanto o aluno, assim como os pais e encarregados de educação e a comunidade onde o aluno vive têm diferente tipo de conhecimento local. Que conhecimento escolher para integrar?
- ✓ Formação de professores. Os professores precisam ser treinados não só sobre as estratégias de integração do conhecimento local, mas, também e sobretudo sobre o significado e a relevância deste conhecimento para o aluno.

Mais acima referi que na tentativa de encontrar caminhos para auxiliar os professores no processo de integração e possuírem matéria de debate na sala de aula com seus alunos, fizemos um estudo, em 2017, na província de Maputo com um grupo de agricultores e pescadores. O objetivo do referido estudo era analisar o conhecimento que este grupo possuía sobre o clima. A opção pelo clima deveu-se a este ser um conteúdo leccionado em Geografia na 8^a classe²⁹ e na 11^a classe. A partir de entrevistas semi-estruturadas foi possível identificar os indicadores de previsão de tempo que esta população utiliza e que emprestarei para apresentar os resultados abaixo.

Classe	Unidade temática	Tema da aula
8 ^a	2. A terra e suas esferas	Tempo e clima Previsão do tempo. Elementos e factores do clima
11 ^a	3. Ambiente bioclimático	Tempo e clima Previsão do tempo Elementos e factores do clima

Indicadores locais de previsão do tempo

A análise das entrevistas efectuadas fornece indicações de que existe um conhecimento local sobre o clima que foi gerado pela permanente observação da natureza e pela transmissão oral, de avós e pais. O comportamento de algum tipo de fauna, da vegetação, a observação

²⁹ Primeiro ano do ensino secundário geral. A Geografia escolar entra pela primeira vez na escola. Alunos com idade compreendida entre 13 - 14 anos, de acordo com o SNE.

da direcção do vento, das nuvens, das estrelas e as características da lua são utilizados como indicadores de previsão local do tempo.

Quadro 1: Indicadores da precipitação (chuva)

Indicador	Sinais relacionados com a chuva
Pássaros (Andorinha, Águias)	Nº elevado e juntas a brincar/cantar
Andorinha	Em grupo, a passearem no firmamento
Sapos	Sapos
Patos	Batem as asas
Formigas	Anunciam mudança do tempo seco para chuvoso
Frutos silvestres ³⁰	Escassos
Árvores	Início da floração em Agosto

Quadro 2: Fenômenos meteorológicos e astros celestes

Indicador	Sinais relacionados com a chuva
Nuvens	Deslocamento do oceano para a terra. nuvens altas e escuras na base
Vento	Sentido este-oeste e do sul
Lua	Círculo esbranquiçado à volta e com a parte côncava virada para Norte

Quadro 3: Indicadores de seca

Indicador	Sinais relacionados com a seca
Frutos silvestres	Abundância

³⁰ *Phimbi* (*Garcinia livingstonei*); *Macuacua* (*Strychnos madagascariensis*); *Tsintsiva*; *Mapflua* (*Vangueria infausta*); *Massala* (*Strychnos spinosa*); *Swikelekele* – fruto semelhante a uva.

Árvores (Canhоеiro ³¹)	Florescimento abundante
Pássaros (Perdiz)	Aparece cantando a grandes altitudes
Aves (galinhas e patos)	Redução na produção de ovos e por vezes não chocam os ovos

Entre o comportamento dos animais que anunciam chuva, destacam-se o canto frequente do sapo, o movimento dos pássaros, sobretudo quando um grupo de *andorinhas*³² «passeiam» pelo firmamento ou quando os patos batem as asas. Pelo contrário, quando a *perdiz*³³ canta a grandes altitudes é prenúncio de seca. Embora não tenha ficado claro, sobre o comportamento das formigas na previsão do tempo, alguns estudos como os efectuados por Bastos & Fuentes (2015) na região de Retirolândia, dão indicações de que “a mudança de ninho, o transporte dos filhotes, a construção e a posição do ninho, andando em fila e quando as formigas criam asas para voar”, são alguns dos sinais de chuva. A vegetação anuncia chuva quando a sua floração acontece em Agosto e quando há abundância de frutos silvestres significa seca e fome. A direcção do vento é importante na previsão do tempo tendo sido destacado o de Este³⁴ e o do Sul³⁵ como os que “trazem” muita chuva enquanto que o vento do Oeste³⁶ foi apontado como sendo devastador e o do Norte³⁷ raramente é associado à chuva. Os entrevistados realçaram a duração da chuva. Para eles, a chuva do sul dura mais tempo, enquanto que a do Oeste

31 *Marula* (*Sclerocarya birrea*)

32 *Mbaulane*

33 Ngungua

34 Wuxene

35 Nhinguitimu

36 Pheladjambu

37 Nwalungu

que é muito forte dura menos tempo. Em relação ao vento do Oeste referiram que estando no mar (a pescar) a pessoa apercebe-se através de nuvens distantes, ligeiras e escuras e que sendo assim deve-se voltar imediatamente para a terra. Os pescadores referem que o barulho do vento informa-os sobre a direcção do vento.

As nuvens apontadas, como anunciadoras de chuva foram as de desenvolvimento vertical e das altitudes baixas e médias. Quanto as características da lua foi apontado que, na fase de meia-lua, quando este astro está com a parte côncava virada para Norte há abundância de chuva naquele mês e quando a lua tem um círculo branco a sua volta significa que a chuva está para breve.

Na verdade, o relato sobre os indicadores (ambientais e astronómicos) que servem para fazer a previsão do tempo atmosférico, em Maputo, é comum ao que já foi encontrado por outros pesquisadores, no Brasil, no Kénia e na Austrália.

Este conhecimento acumulado da população de Marracuene e de Manhiça e o seu método de observação podem ser aproveitados pela escola no processo de ensino e aprendizagem do tempo e do clima, em Geografia. É um conhecimento apropriado pela população moçambicana e pode ser pesquisado pelos professores de outras províncias do país com diferentes tipos de estratégias, como por exemplo, solicitando que os alunos façam, a partir de um questionário previamente preparado pelo professor, recolha de dados sobre as formas de previsão do tempo junto dos seus familiares e da comunidade. Neste sentido, estar-se-ia a desenvolver nos alunos, aquisição do conhecimento, habilidades de pesquisa e valorização da sua cultura.

Considerações finais

Os indicadores para a previsão do tempo identificados pela população de Marracuene e Manhiça demonstram que o conhecimento local pode ser utilizado em simultâneo com o conhecimento científico.

Alguns dos fenómenos meteorológicos e astros apontados pela população e a vegetação poderiam ser utilizados não só na previsão do tempo, mas, também no tratamento do conteúdo sobre elementos e factores do clima. Para além disso, o professor poderia a partir deste mesmo conhecimento trabalhar o último tema desta unidade, uso protecção e conservação da atmosfera e biosfera.

As pesquisas sobre o conhecimento local devem constituir preocupação permanente dos professores de todas as áreas de conhecimento, do primário ao superior para que a agenda da emancipação possa ser uma realidade.

Referências

BERNARDO, Bernardino J.; FREIA, Alice C.B.; JÚNIOR, Albano F.M. um olhar dos professores sobre o currículo local: Um estudo de caso de algumas escolas da cidade de Maputo. In: CAPECE, Jó A.; BASÍLIO, Guilherme. **O currículo local: Teoria e prática**. Maputo, Educar/UP, 2017 In: CAPECE, Jó A.; BASÍLIO, Guilherme. **O currículo local: Teoria e prática**. Maputo, Educar/UP, 2017

CASTIANO, José Paulino. Currículo local no ensino básico em Moçambique: saberes locais “oficialmente” na escola. In: CAPECE, Jó A.; BASÍLIO, Guilherme. **O currículo local: Teoria e prática**. Maputo, Educar/UP, 2017

INDE/MINED. Plano Curricular do Ensino Básico. Moçambique, 2003.

INDE/MINED. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral**. Moçambique, 2007.

INDE/MINED. **Geografia**, Programa da 8ª classe. Moçambique, 2010.

MACANDZA, Manuel; FREIA, Alice C.B. possibilidades de integrar o conhecimento popular sobre o clima na Geografia escolar: Caso dos pescadores artesanais e dos agricultores familiares da região litoral de Maputo, Moçambique. **Mares**, v.1, n° 1, 2019.

NHALEVILO, Emília Zulmira Afonso. Currículo local: uma oportunidade para emancipação. **Revista e-curriculum**, SP, v.11, n°1, 2013.

SEEHAWER, Maren. South african science teacher’s strategies for integrating indigenous and western knowledges in their classes: Practical lessons in decolonisation. **Educational research for social change**, v. 7, 2018.

CAPÍTULO X

A construção social do negro e da África

Silvia Cristina de Sousa Carvalho³⁸

Denilson Araújo de Oliveira³⁹

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar como a construção social da ideia de Negro/ África na Modernidade é imanente a colonialidade do poder (QUIJANO, 2000) que hierarquizou a diversidade humana e de regiões em raça. Buscamos a partir dos autores do pensamento decolonial latino-americano e o pensamento de Achille Mbembe compreender o que tem sido denominado de genocídio dos corpos/territórios Negros/afrodiáspóricos.

A invenção do negro na modernidade como princípio colonial

O pensamento eurocêntrico forjou no imaginário social a supremacia branca versus desumanização dos corpos negros, apagamento das africanidades e imposição da sua cultura, economia, política, estética

38 Graduada e Mestre em Serviço Social pela UFF. Doutoranda em Serviço Social pela UFRJ. Integrante do NEGRA (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Geografia Regional da África e da Diáspora).

39 Professor do Departamento/Programa de Pós-Graduação em Geografia FFP-UERJ e Professor do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades – UFF. Coordenador do NEGRA (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Geografia Regional da África e da Diáspora). Integrante do Instituto Búzios.

na paisagem e território. A branquitude se constituiu como projeto de poder/saber que busca definir quais memórias, heranças, inscrições e trajetórias que serão esquecidas/destruídas e quais serão preservadas e positivadas.

O atual período da pandemia do COVID 19 monumentos em várias partes do planeta que celebravam a branquitude obliterando a violência colonial e o racismo imanente estão sendo derrubados como sinônimo da necessidade do enterro simbólico do colonialismo (MBEMBE, 2008). Achille Mbembe afirma que as tentativas desse enterro simbólico tiveram os países africanos como protagonistas nos anos 1980 (Idem). Esse imaginário social definiu aonde pode viver os brancos (nos melhores lugares) e aonde deve viver os negros (nos piores lugares). A branquitude inventou o Negro como um problema espacial, isto é, tanto seus corpos quanto seus territórios que precisam ser interditados, esquecidos, confinados e destruídos.

Alertamos aos leitores da forma como iremos nos referir ao termo negro em determinados momentos do nosso trabalho. Há passagens em que optamos por manter o termo “negro” entre aspas, por considerarmos o termo como uma invenção pejorativa do homem branco, europeu, com o intuito deslegitimar a sujeição de povos africanos na conformação da modernidade/colonial. Para Mbembe (2014) este movimento designou a atribuição. Contudo, reconhecemos a necessidade de ressignificação do termo, e nesse sentido, usaremos o termo, em outros momentos, em letra maiúscula referenciando o terceiro momento de reviravolta da história, também designado por Mbembe (2014), momento em que expressa a luta em busca pela liberdade e direitos violados. Um *Tornar-se Negro* no sentido de “[...] comprometer-se a resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades [...]” (SOUZA, 1983, p. 18), ou ainda, tornar-se sujeito da ação. Nogueira (2016) expõe que o termo “negro” foi inventado de modo pejorativo equivocadamente pelo branco. Pois, originalmente a palavra Negro deriva do Ngr uma palavra semita que significa *água que corre areia adentro*. Dessa de forma, Nogueira (2016) explica

que o sentido de ngr *água que corre* [...] representa o poder de regeneração da terra árida, concluindo-se que cabe encontrar no enegrecimento a possibilidade de renovação da vida, regeneração. Logo, Negro/Negra significa regenerar-se, por isso adotamos a ressignificação do termo (CARVALHO, 2019: 63).

A ideia de Negro e de África nem sempre existiram. Elas são invenções criadas na Modernidade marcadas por heterorepresentações, violências físicas, simbólicas, epistêmicas e ontológicas. O destino do Negro (isto é, de um ser-no-mundo) e da África (ou seja, de uma região do mundo) já estavam prontos antes mesmo de serem inventados geohistoricamente por uma *biblioteca colonial* que criou um acervo de estigmas e estereótipos aos povos de pele escura (MUDIMBE, 2013b) a partir de olhares externos, especialmente ocidentais. A ideia de raça se constituiu como sistema classificatório da diversidade humana gerando um marcador de identidades geoculturais (QUIJANO, 2000). Inerente a esta classificação gestou-se processos de hierarquização e subalternização de povos, regiões e seus territórios (QUIJANO, 2000). Para Mbembe (2014) esse enquadramento do mundo pela ideia de raça cria uma espécie de jaula marcada por uma rede de equívocos e incertezas que ele chama de uma razão negra. Mbembe (2014) afirma que a ideia de *razão negra* é um termo ambíguo, polêmico e polissêmico que se constituiu como: 1- uma imagem do saber; 2- um modelo de exploração/depredação; 3- um paradigma de submissão e das modalidades da sua superação; 4- um complexo psiconírico. Essa ideia de *razão negra* enfatizam a compreensão do racismo sempre no plural se retroalimentando e se interseccionam a outras formas de opressão/exploração/dominação. A ideia de raça, para Mbembe (2014) é reveladora de “um complexo perverso, gerador de medos e de tormentas, de problemas do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes. Na sua dimensão fantasmagórica, é uma figura da neurose fóbica, obsessiva e, por ventura, histérica” (Ibidem: 25). Contudo, ao longo do tempo-espaço a ideia de raça foi se reconfigurando, por isso falamos em uma *biblioteca colonial*. A *biblioteca colonial*

(MUDIMBE, 2013a) produziu um *acervo* reinventado por exploradores, missionários, soldados e escritores que passaram a ser ver como brancos, cristãos, heterossexuais, homens e europeus (os pontos auges da hierarquia social) diante da pluralidade de grupos sociais que entravam em contato, isto é, o *resto* (MBEMBE, 2014).

Para Mbembe (2014) a coisificação do humano é a base de criação da invenção do “africano” no substantivo “negro”. O branco é uma raça que não se vê como raça. Ele é um projeto de poder/dominação/exploração/opressão do Ocidente frente ao Resto. Por isso, falamos em branquitude que (re)cria constantemente acervos de ideias pré-programadas sobre os diferentes ao ocidental, ou seja, um *acervo colonial*. O *acervo colonial* expressa um projeto político que representa um “[...] corpo de conhecimento construído como o objetivo explícito de traduzir e decifrar fielmente o objeto africano” (MUDIMBE, 2013b: 13). Como uma coprodução de um processo histórico de longa duração os conceitos de África e de Negro são reduzidos a raça (MBEMBE, 2014).

Pensamos que a inferiorização do “africano” em África ou na diáspora reflete uma ação estratégica de supremacia de uma “raça” em detrimento de outra, ações que se atualizam para manutenção do poder, no qual a violência se constituiu enquanto um instrumento eficaz (ARENDDT, 2006). Nesse sentido, compreendemos que essa inferiorização também reflete na desigualdade social no Brasil. No qual o Estado se configura enquanto um ator fundamental para a desigualdade. A escravização colonial e as condições desiguais das quais os “africanos” em diáspora foram submetidos conformam o racismo contemporâneo que foi e é funcional ao capitalismo, um sistema que tem como um dos princípios a desapropriação e (re)funcionalização das mazelas produzidas por ele mesmo.

Vemos que as desigualdades sociais e o genocídio da população “negra” em curso estão ultrapassando as barreiras do tempo, refletindo um imaginário colonial perpétuo e calando os corpos [e territórios] Negros (CARVALHO, 2016: 48).

Entendemos que o *acervo colonial* serve para compreender a diáspora e o seu *poço de alucinações* (Idem). Por isso, África, africano [e Negro] reclama Mazrui (*apud* RAMOSE, 2011) só podem ser vistos sob protesto. Mbembe (Idem) afirma que apesar de que nem todos os “negros” serem africanos e nem todos os africanos serem “negros”, expressam o não-ser e o não-lugar destituídos de humanidade. Espaço interdito e contenções territoriais são a expressão espacial da modernidade/colonialidade (HAESBAERT, 2015) para os grupos não ocidentais. Desde do início da modernidade os termos África e Negro são “[...] palavras [que] deixam de ter memória” (Ibidem: 30). A raça se constituiu como uma ficção útil e um constructo político criado para dissimular projeto da branquitude.

O eurocentrismo teve sua gênese em 1492 fruto do projeto colonial. Impôs um domínio territorial (colonialismo) e classificou a diversidade humana em raças operando um sistema hierárquico interseccionando distintas hierarquias (gênero, classe, sexualidade, espiritualidade, etc.) chamada de colonialidade (QUIJANO, 2000; GROSGOUEL, 2014).

Mbembe (2014) afirma que a modernidade é um projeto de *conhecimento* e de *governança* que engendrou dois delírios. O *primeiro delírio da modernidade* foi que “[...] o Negro ser aquele (ou ainda aquele) que vemos quando nada se vê, que nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender”. Logo, é uma tabua rasa à espera do projeto civilizatório europeu. Já o *segundo delírio da modernidade* foi que “[...] ninguém – nem aqueles que inventaram nem os que foram englobados neste nome – desejaria ser um negro ou, na prática, ser tratado como tal” (MBEMBE, 2014: 11). O Negro deixa de ser substantivo (MBEMBE, 2014). Para Mbembe (2014: 77) o processo de disseminação, mas sobretudo de inculcação dos estereótipos sobre o negro tornou-se uma espécie de invólucro exterior que tem como finalidade transforma-se “numa *casca calcificada* – uma segunda ontologia – e uma chaga – ferida viva que ruma, devora e destrói todos os que a sentem”.

E o processo de transformação das pessoas de origem africana em ‘negros’, isto é, em corpo de exploração e em sujeito de raça, obedece, em vários aspectos, a uma tripla lógica de ossificar, envenenar e calcificar. O Negro não é apenas o protótipo do sujeito envenenado e carbonizado. É aquele cuja vida é feita de restos calcinados.

O substantivo ‘Negro’ é depois o nome que se dá ao produto resultante do processo pelo qual as pessoas de origem africana são transformadas em *mineral* vivo de onde se extrai *metal*. Esta é a sua dupla dimensão metamórfica e económica. Se, sob a escravatura, África é o lugar privilegiado de extracção deste mineral, a plantação no Novo Mundo, pelo contrário, é o lugar da sua fundição, e a Europa, o lugar da sua conversão em moeda⁴⁰. Essa passagem do *homem-mineral* ao *homem-metal* e do *homem-metal* ao *homem-moeda* é uma dimensão estruturante do primeiro capitalismo. A extracção é, de imediato, dilaceração ou separação de determinados seres humanos das suas origens de berço (MBEMBE, 2014: 78).

A ideia de negro nasce no navio negreiro como um problema espacial para a branquitude.

[...] precisamos compreender de que modo a branquitude inventou o negro como um problema espacial (OLIVEIRA, 2019). E o que queremos dizer do negro como um problema espacial? Ele é um ser que precisa ser interdito, confinado, constringido no uso e na apropriação do espaço. Se mobilizarmos o contexto do sequestro em África, James (2010) já ressaltava o quanto os negros já estavam nascendo como um problema espacial. James (2010) nos lembra que os povos eram sequestrados, amarrados uns aos outros em colunas e obrigados a carregar pedras extremamente pesadas, de 20 a 25 quilos, para evitar que fugissem. Eles eram amarrados, levados em marcha, em longa jornada do interior, onde eram sequestrados,

⁴⁰ Ian Baucom, *Specters of the Atlantic. Finance Capital, Slavery and Philosophy of History*, Duke University Press, Durham, 2005.

até o porto. O trauma emerge como um elemento de controle de mobilidade do negro. Os homens e mulheres negros e negras eram seres que precisavam ser interditados espacialmente e contidos territorialmente. Então, as marcas desse processo de desreterritorialização produz aí um elemento extremamente central para que possamos pensar o mundo de hoje (OLIVEIRA, 2020b: 107)

Esse problema espacial mobiliza dois mecanismos: a *epidermização da inferioridade* e a *internalização da inferioridade* (FANON, 2008). Du Bois (1999: 52) nos interroga: “Como é a sensação de ser um problema?” A saída criada é o branqueamento e/ou a afirmação do necropoder. O necropoder age, em matrimônio com a branquitude, exterminando corpos/territórios negros/afrodiaspóricos. O extermínio é tanto físico quanto simbólico. O branqueamento é um dos projetos políticos da branquitude de definição do que racialmente será morto. Mesmo “as almas de gente negra” (DU BOIS, 1999) não passam incólume ao projeto racial. O destino “das almas de gente negra” na *geografia do além* (LE GOFF, 1995) é o purgatório e/ou inferno (Idem). O branqueamento age travestido de distintas formas: 1- expandir a fé cristã a partir do descrédito e apagamento das religiões não cristãs e das apropriações afrodiaspóricas do cristianismo; 2- expansão de padrões arquitetônicos europeus como símbolos de civilização. Parafraseando Benjamin (1986) os monumentos de civilização são monumentos de barbárie; 3- expandir os modelos de desenvolvimento europeu; 4- apagar memórias/vínculos com África. O branqueamento se constitui como uma modalidade de racismo extermínio (NASCIMENTO, 1978).

Santos (2009) aponta que o branqueamento merece ser compreendida como branqueamento do território a partir de três dimensões: 1- o branqueamento da ocupação do território definindo o monopólio branco da escrita da história; 2- o branqueamento cultural do território; 3- o branqueamento da imagem do território. Um poderoso instrumento de hierarquização, subalternização e eliminação social, pois elimina do processo histórico com um violento

processo de desterritorialização de um grupo e a busca extermínio de suas mentalidades.

Lembremos que nos navios negreiros os Negros vinham amarados, vinham nus em locais totalmente insalubres por meses e eram impedidos de trazer qualquer artefato da sua terra de origem, traziam apenas o seu corpo. Assim, a máxima de Amílcar Cabral de *reafricanização dos espíritos* (SPAREMBERGER, 2011) atinge o âmago do eurocentrismo. A luta contra o genocídio dos corpos/territórios negros/afrodiaspóricos é uma luta contra mentalidades coloniais.

O termo Genocídio foi criado no século no XX no final da segunda guerra mundial pelo advogado judeu-polonês Raphael Lemkin, passou a ser usado mais precisamente em 1944, quando Lemkin buscou nomear o extermínio dos judeus promovido pelo governo nazista alemão. A origem do termo vem da combinação das expressões grega génos (raça, tribo) e latina cídio (matar). Um dos conceitos reside no “uso de medidas deliberadas e sistemáticas (como morte, injúria corporal e mental, impossíveis condições de vida, preservação de nascimentos), calculadas para a exterminação de um grupo racial, político ou cultural, ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo. (NASCIMENTO, 1978, p. 15). Embora o termo tenha sido cunhado para analisar a experiência europeia do século XX, esse episódio não foi único na modernidade. Intelectuais do pensamento decolonial latinoamericano e intelectuais militantes do movimento Negro brasileiro encontraram no termo, em seu sentido jurídico, a possibilidade de reivindicar o reconhecimento do crime que dizimou milhares de “indígenas”, “africanos” e seus descendentes na diáspora, dado a definição de genocídio que abarca todas as ações violentas que os europeus submeteram os seus colonizados. Dessa forma, o colonialismo europeu (século XV ao XIX) marca o primeiro grande genocídio da modernidade e nesse sentido a expressão do genocídio é bem anterior à criação de seu conceito (CARVALHO, 2016:48/49).

A história do conceito de genocídio é demonstrativa da vigência da colonialidade. Só se passou a reconhecer o extermínio de um povo quando atingiu o centro da branquitude ocidental. Um conceito que nasceu, no após segunda guerra mundial com um caráter jurídico, tem sido obliterado as experiências não brancas de extermínio iminentes aos projetos da modernidade-colonialidade. Essa luta envolve: 1- o combate as memórias extirpadas e fixadas como símbolo de inferioridade e subserviência; 2- a luta contra os rastros coloniais nas construções identitárias, pois a colonialidade produziu o negro como um ser para o labor e o trabalho, não para ação (ARENDDT, 1991). A identidade do negro, nesta perspectiva é legitimadora do status quo (CASTELLS, 1999); 3- uma luta contra o fardo de representações coloniais que produzem imagens de controle (COLLINS, 2016) que instituem brancos como símbolos de espaços de poder, decisão, prestígio e de privilégios.

Considerações Finais

Apresentamos como o eurocentrismo forjou um projeto de poder/exploração/opressão inventando identidades sociais (Negro) e regionais (África). Esse projeto tem sido marcado por violências e vem gerando um genocídio histórico contra os corpos/territórios negros/afrodiaspóricos. A luta pela envolve múltiplas escalas do agir político.

Referências

- ARENDDT, H. A Condição Humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- BENJAMIN, W. Documentos de cultura, documentos de barbárie. São Paulo: Cultrix/USP, 1986.
- CARVALHO, S. C. S. Quando o corpo cala e a alma chora: a formação social brasileira e a sua contribuição no genocídio da juventude “negra” em são gonçalo (RJ). **Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. [SYN]THESIS, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 41-50, jun./dez. 2016.

_____. **Juventude “negra” como bode expiatório:** a expressão do genocídio brasileiro. Argum, Vitória, v. 11, n. 2, p. 62-75, maio/ago. 2019

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade** – A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Volume III. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLLINS, P. H. **Aprendendo com a outsider within:** a significação sociológica do pensamento feminista negro. Tradução de Juliana de Castro Galvão. Revisão Joaze Bernardino Costa. Revista sociedade e Estado, v. 31, n. 1, 2016.

DU BOIS, W. E. **As almas da gente negra.** Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

GROSFUGUEL, R. **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 / 2014.

HAESBAERT, R. **Contenção territorial: ‘campos’ e novos muros.** Boletín de Estudios Geográficos de la Universidad Nacional de Cuyo, v. 102, p. 24-45, 2015.

LE GOFF, J. **O nascimento do purgatório.** Lisboa: Estampa, 1995.

NASCIMENTO, A. **Genocídio negro brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MILLS, C. **O contrato de dominação.** Meritum – Belo Horizonte – v. 8 – n. 2 – p. 15-70 – jul./dez. 2013

MUDIMBE, V. Y. **A Invenção de África.** Ramada: Pedago, 2013a.

_____. **A Ideia de África.** Ramada: Pedago, 2013b.

OLIVEIRA, D. A. Leituras geográficas e fanonianas do racismo, do trauma e da violência psíquica: alguns apontamentos teóricos. In: PASSOS, Rachel Gouveia & MAGNO, Patrícia Carlos (orgs.) **Direitos humanos, saúde mental e racismo: diálogos à luz do pensamento de Frantz Fanon.** Rio de Janeiro: Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, 2020b.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas

latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2000.

RAMOSE, M. B. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. Ensaio Filosóficos, Volume IV - outubro/2011.

SPAREMBERGER, A. **A reafrikanização dos espíritos na obra de Amílcar Cabral**: sobre um depoimento de Mario Pinto de Andrade. Revista África e Africanidades – Ano II – n. 12 – Fev. 2011.

CAPÍTULO XI

Educação geográfica nas relações Brasil-África: aprendendo com o museu náutico e o instituto geográfico e histórico da Bahia

Daniel de Lucca⁴¹

Educação geográfica nos Malês

Neste texto problematizo a geografia das relações Brasil-África a partir de práticas educativas desenvolvidas em dois “lugares da memória” de Salvador: o Museu Náutico e o Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB). Como docente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), por três vezes, entre os anos de 2018 e 2019, tive a oportunidade de levar, para estas duas instituições, turmas com estudantes brasileiros e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). As duas visitas ocorriam sempre no mesmo dia. O ônibus saía cedinho do *campus* dos Malês, em São Francisco do Conde. Íamos ao Museu Náutico e depois almoçávamos ali perto. No período da tarde, visitávamos o IGHB, para então o ônibus retornar ao *campus*, com uma turma ansiosa pelo jantar que seria oferecido no restaurante universitário. Depois de um ano e meio em quarentena e isolamento, distante e preocupado, com saudades dos estudantes, escrevo estas linhas também em tom de testemunho, e na esperança de que a educação geográfica possa voltar a ser praticada, fora da tela do

⁴¹ Professor do Instituto de Humanidades e Letras (IHL) da UNILAB, *campus* dos Malês, São Francisco do Conde, Bahia, dandelucca@unilab.edu.br

computador e da sala de aula, e, principalmente, na tão importante co-presença de educadores e educandos.

A UNILAB é uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) concebida como um projeto de cooperação internacional com África germinado no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). No *campus* dos Malês estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) interagem com outros estudantes brasileiros, oriundos de várias partes do Brasil e das comunidades quilombolas do Recôncavo Baiano. Esta interação cotidiana repercute nas aulas e nos materiais utilizados, nas línguas e nos currículos, ocultos ou não. Isto estimula uma visão bifocal e sensível aos dois lados do Atlântico. Os estudantes dos PALOP chegam na universidade interpretando o Brasil a partir de uma visão de mundo forjada em seus países e, gradativamente, aprendem a ver as coisas africanas também com os olhos brasileiros. Neste processo, estudantes africanos desprovincializam-se, mas principalmente ajudam a desprovincializar seus anfitriões brasileiros, sejam professores ou estudantes, que são confrontados diariamente com novos estilos de pensar, outros modos de saber e fazer (DE LUCCA; BUTI, 2020).

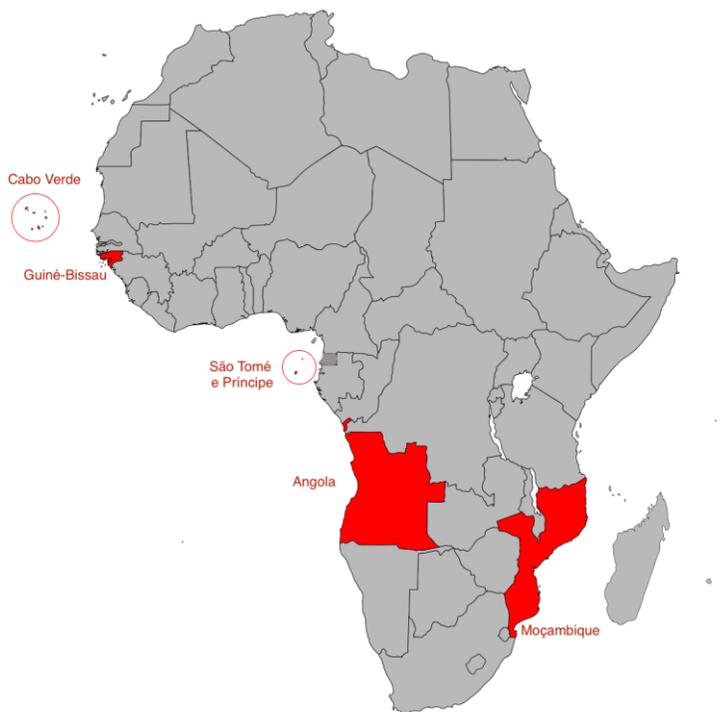


Figura 1. Mapa político da África com destaque, em vermelho, para os cinco territórios de origem dos estudantes africanos da UNILAB: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Mapa adaptado pelo autor, fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pa%C3%ADses_Africanos_de_L%C3%ADngua_Oficial_Portuguesa#/media/Ficheiro:Palop.svg

Os museus, centros patrimoniais e institutos geográficos são “lugares da memória” (NORA 1993), atuam na preservação, exibição e difusão de saberes, e são poderosos dispositivos pedagógicos, atiçando a curiosidade e o interesse dos estudantes, abrindo espaço para a dúvida e a experimentação, a interrogação e a descoberta. Ferracini (2018) discutiu o ensino de geografia da África no Museu Afro-Brasil, em São Paulo, e reconheceu a diversidade de perspectivas e ações educativas possíveis naquele espaço. O Museu Náutico e o IGHB são monumentos que muito falam sobre a capital baiana. Minha proposta não é explorar as múltiplas camadas de sentido destes grandes

artefatos urbanos, mas chamar a atenção para os aprendizados que podem ser construídos a partir de instituições que não se propõem a focalizar questões africanas e afro-diaspóricas.

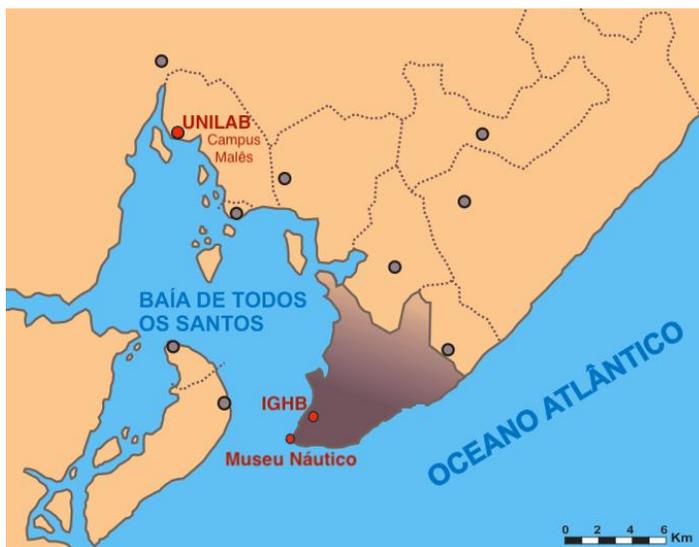


Figura 2. Croqui da Baía de Todos os Santos com localização aproximada em vermelho: do campus dos Malês, no município de São Francisco do Conde, e do IGHB e do Museu Náutico, em Salvador. Detalhe para a posição do Museu Náutico (Forte Santo de António) controlando a entrada da Baía. Mapa adaptado pelo autor. Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Recôncavo_baiano#/media/Ficheiro:Baia_de_Todos_os_Santos.png

Ao interrogar a geografia das relações Brasil-África nas ações educativas, considero que estas relações atravessam e já se encontram presentes no próprio corpo discente da UNILAB, produzindo efeitos e afetos específicos neste público. Seguindo o espírito da Lei n. 10.639/03, abordo a educação geográfica a partir de um diálogo interdisciplinar com a história e considero que o ensino de África, além da tradicional regionalização do continente (África do Norte, Ocidental, Oriental, Central e Austral), deve incorporar uma sexta e fundamental região: a diáspora. As práticas e reflexões discutidas abaixo foram desenvolvidas no âmbito do ensino superior, mas

imagino que possam ser transpostas, com as devidas mediações pedagógicas, para o ensino escolar.

A UNILAB não oferece formação em geografia, mas tive a oportunidade de lecionar os dois únicos componentes curriculares vinculados à disciplina no campus: “Geografia Política e Geopolíticas do Sul Global”, do bacharelado em Relações Internacionais, e “Ensino de Geografia nos países da integração”, da licenciatura em Pedagogia. A visita ao Museu Náutico e ao IGHB integra o conteúdo introdutório destes dois componentes. Num primeiro momento do texto, destaco a geografia histórica do Atlântico Sul, exibida e dramatizada em mapas e artefatos no Museu Náutico. Depois, chamo a atenção para o entrelaçamento das histórias da geografia, na África colonial e no Brasil pós-abolição, que podem emergir na visita ao IGHB.

O Museu Náutico: geografias históricas do Atlântico Sul

Localizado numa imagem de cartão postal em Salvador, o Museu Náutico é um importante atrativo turístico para o consumo do lugar. Contudo, é mais conhecido por fora do que por dentro. Em minha experiência docente, pouquíssimos foram os estudantes que já tinham visitado o interior da instituição, mas todos conheciam a paisagem do Farol da Barra. O Museu Náutico é uma instituição voltada à preservação da memória marítima e hidrográfica, e minha intenção educativa na visita foi introduzir e sensibilizar a turma para a geografia dos mares e oceanos, colocando em primeiro plano a importância da bacia do Atlântico Sul na formação do Brasil e de África.

Na primeira sala do museu observamos maquetes do sistema costeiro da Baía de Todos os Santos, com a exposição do relevo submarino e a falha geológica que perpassa o Recôncavo Baiano e estabelece, na capital, o desnível entre a “cidade baixa” e a “alta”. A ocasião também é oportuna para lembrarmos da “teoria da deriva continental” e de como os primeiros teóricos já chamavam a atenção para o encaixe quase perfeito da costa leste sul-americana com a costa oeste africana.

A hipótese da união destes continentes se aperfeiçoou e atravessou os anos, se consolidando no início do século XX. Segundo esta teoria, a fragmentação da Pangea, ocorrida cerca de 200 mil anos atrás, teria levado à separação dos continentes meridionais que passaram a constituir duas placas tectônicas distintas que se afastam, atualmente, cerca de 5 centímetros por ano. Comparações arqueológicas posteriores revelaram rochas e fósseis, de animais e vegetais, semelhantes nos dois lados do Atlântico Sul, o que reforçou a tese, hoje vigente, de uma origem geológica comum da América do Sul e do continente africano.



Figura 3. Principais ligações comerciais de Salvador, 1645-1700. Fonte: Krause (2019) Link: <https://slideplayer.com.br/slide/13953571/>

Salvador foi a capital colonial do Brasil (1549-1763) e, por quase três séculos, a cidade mais importante do Atlântico Sul. A cidade respondia diretamente à Lisboa, mas tinha comércio com a região do Rio da Prata (Buenos Aires), era escala na carreira da Índia (Goa) e, principalmente, encontrava-se atada às rotas do tráfico de escravizados que vinham de África. O Museu Náutico destaca a posição e a centralidade de Salvador na história e na geografia do

espaço atlântico. A exposição apresenta instrumentos de navegação e outros artefatos como: bússola e astrolábio, coleção de mapas e cartas náuticas, réplicas de caravelas e embarcações, indicação de lugares de naufrágios e objetos resgatados. Estas imagens e artefatos dão materialidade aos temas iniciais de nossa componente disciplinar, sobre a história da cartografia, das tecnologias de navegação e orientação geográfica, bem como seu impacto no expansionismo marítimo e imperial europeu, em África e nas Américas.

Numa das salas do museu há miniaturas de navios negreiros, com figuras humanas representando corpos escravizados cativos em seu interior. A discussão sobre o tráfico transatlântico chamou a atenção da turma, em particular, promoveu o choque de alguns estudantes dos PALOP que pouco aprenderam, em seus países de origem, sobre a longa experiência do escravismo atlântico. Durante a visita, estudantes se incomodaram com um texto do Museu Náutico que sugeria um povoamento “multicultural” de Salvador. A crítica da turma destacou que o texto reforçava o “mito das três raças” e silenciava a existência de desigualdades raciais e do racismo estrutural, antinegro e anti-indígena, constituinte da formação brasileira.

O questionamento da turma levantou problemas interessantes, oportunidade para o geógrafo-educador lembrar da obra de Luiz Felipe de Alencastro (2000), geo-historiador que analisou como as duas margens do oceano se completavam num só sistema de gestão colonial. O Brasil foi o país que mais recebeu, por mais tempo e em maior volume demográfico, africanos escravizados na história mundial. Alencastro chama a atenção para o fato de que esta geografia unificada das margens atlânticas também se baseava nas correntes dos mares e dos ventos oceânicos. Estes facilitaram a navegação entre os dois continentes. As correntes do Atlântico Sul formam um movimento anticiclone (sentido contrário ao relógio) que facilitou a navegação à vela e que foi utilizado como uma espécie de

“autoestrada” para os deslocamentos de ida e volta, fornecendo tração ao comércio bilateral.

No Museu Náutico, o interesse geopolítico do Atlântico Sul manifestou-se no tema das invasões holandesas ocorridas em Salvador (1624-1625) e Recife (1630-1654), e que se desdobraram em Luanda (1641-1648). Para a retomada das feitorias em Angola, foi necessário deslocar tropas da América Portuguesa para guerrear em terras africanas. Vemos então que os laços que amarram as duas margens oceânicas são assimétricos e hierárquicos, forjados no bojo do terror racial e da escravização, da guerra e da conquista. O Atlântico Sul é uma entidade geo-histórica que revela uma união intercontinental desigual, possibilitou a construção do Brasil, mediante a exploração de saberes, tecnologias e mão-de-obra africana, num processo que promoveu a predação, o despovoamento e a destruição de sociedades inteiras em África, sobretudo em Angola, Costa da Mina e Moçambique.



Figura 4 e 5. Canhão com brasão português, mirando a entrada da Baía de Todos os Santos, e Farol da Barra, garantindo a sinalização marítima, no antigo Forte de Santo Antônio, atual Museu Náutico. Fotos do autor.

Caminhar pelo Museu Náutico também é um passeio pela arquitetura e pelo pensamento colonial-militar português. Sua base, o Forte de Santo Antonio, um dos primeiros do Brasil, foi construído numa

localidade estratégica (figura 2) justamente para controlar e vigiar as embarcações que entravam e saíam da Baía de Todos os Santos e do Recôncavo Baiano, região historicamente marcada pela exploração da mão de obra escravizada, pelo latifúndio e pela monocultura da cana de açúcar. A região foi um importante palco de lutas por liberdade e emancipação na primeira metade do século XIX, tendo protagonismo nas guerras de independência do Brasil contra Portugal, e posteriormente transformando-se no epicentro das rebeliões escravas contra o cativo imposto pelos senhores de engenho. Dentre as inúmeras sublevações dos escravizados, a mais célebre aconteceu em 1835 e ficou conhecida como a Revolta dos Malês. O termo derivado da palavra imalê, que significa “muçulmano” em língua iorubá, referia-se aos negros de origem islâmica que organizaram o levante. A adoção deste nome em nosso campus da UNILAB é uma forma de manter viva a história transatlântica da resistência africana na Bahia.

Instituto Geográfico e Histórico da Bahia: histórias da geografia lá e cá

Localizado numa esquina da praça da Piedade, na Sete de Setembro, uma das avenidas mais importantes de Salvador, encontra-se o Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB). Quando de sua criação, em 1894, o IGHB buscava reposicionar a elite intelectual baiana no cenário nacional e científico da nova república. Seu surgimento integra um “movimento geográfico mundial”, no qual a fundação de “institutos” e “sociedades de geografia” em vários países da Europa e Américas, no século XIX, estabelecia grupos de estudo e pressão que atuavam sobre a formulação de políticas de Estado, visando, além do estímulo ao conhecimento geográfico, a melhor exploração das terras, dos domínios coloniais e suas populações.

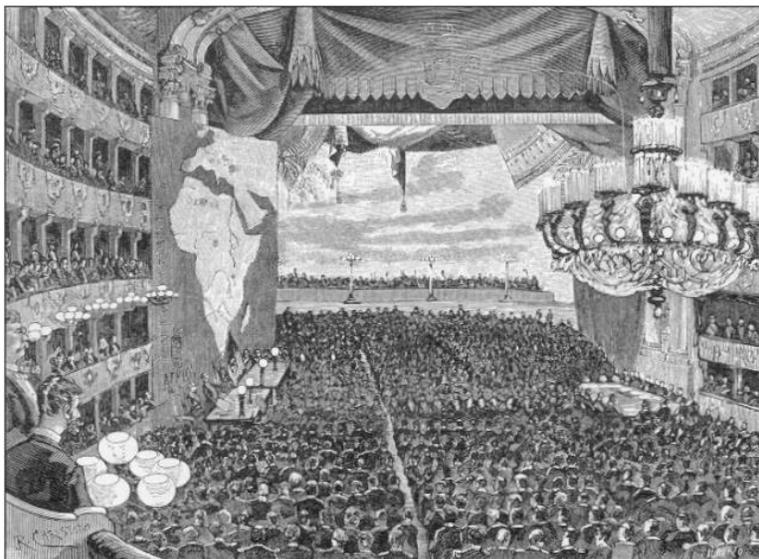


Figura 6. Sessão solene da Sociedade de Geografia de Lisboa para a conferência de Capelo e Ivens, após suas explorações cruzando a costa e contra-costa africana. Destaque para o grande mapa de África representado à esquerda. Revista *O Ocidente*, n. 243, 1885.

Nossas visitas ao IGHB ocorreram como um aprofundamento das discussões em classe, a respeito da história do pensamento geográfico e seu envolvimento na construção dos Estados modernos como “máquinas de poder” e na formação dos impérios e das nações, sobretudo em África e no Brasil. Havíamos lido o estudo de Cristina Pessanha Mary (2010), que analisa como Portugal, interessado em explorar a hinterland africana, criou no Brasil uma “seção da Sociedade de Geografia de Lisboa” (1875-1889) com o objetivo de sensibilizar a comunidade geográfica brasileira para a importância da presença colonial portuguesa em África e, assim, conseguir seu apoio na corrida inter-imperial àquele continente. Aprendemos, deste modo, que os institutos geográficos também funcionavam como “embaixadas científicas”, na medida em que se prestavam a representação de interesses coloniais estrangeiros. Mas a tentativa de levar agentes e capitais brasileiros para a colonização de África foi vã.

No fim do século XIX, o Brasil vivia o fim da monarquia e do sistema escravista, e neste processo buscava distanciar-se de África e dos significados (raciais e coloniais) que lhe eram associados, no ímpeto de construir uma nação moderna e idealizada a partir da herança branca e européia. Fundado numa cidade de população negra, o IGHB buscava assegurar uma inserção nacional positiva da Bahia num contexto de franco declínio político e econômico do estado. Até a década de 1930, a produção intelectual do instituto deu especial atenção ao problema da formação da nacionalidade, da miscigenação e do “embranquecimento da população” por meio da imigração européia e da “eliminação dos elementos africanos da população brasileira”. (SILVA, 2006) As primeiras publicações do instituto revelam um profundo pessimismo racial baiano, que via na imigração branca a principal estratégia para a modernização e gestação de uma “Bahia européia”.



Figura 7. Edifício monumental do IGHB em imagem comemorativa. Fonte: <http://www.fpc.ba.gov.br/2015/09/134/Avenida-Sete-de-Setembro-100-anos-de-historias.html>

Estas questões, associadas ao colonialismo em África e ao racismo científico no Brasil, nunca foram levantadas por nossos gentis anfitriões nas visitas ao IGHB, mas insurgiam por meio da presença de objetos da cultura africana exibidos na instituição. No pós-abolição, inúmeras leis proibiam e criminalizavam práticas negras, perseguiram capoeiras e sacerdotes, profanavam e fechavam espaços de culto, confiscavam relíquias e objetos religiosos de matriz africana. O saque dos artefatos sagrados era conduzido pelas forças repressivas policiais e parte do butim foi encaminhado para o IGHB (SALUM, 2017). Sobre isso, os funcionários do instituto relataram experiências, recentes, de devolução e “repatriamento” de objetos religiosos ao “povo de santo” da Bahia.

Além do espaço museológico para exposição e de uma magnífica biblioteca, o IGHB também possui a maior mapoteca e o maior acervo de jornais da Bahia. Neste impressionante processo de descoberta, estudantes sugeriram possíveis temas de pesquisa sobre a relação Brasil-África a serem desenvolvidos ali, como um estudo sobre as representações da África nos jornais baianos entre outros. A circulação pelos espaços monumentais do IGHB também forneceu elementos materiais e estéticos para a compreensão do tipo de ambiente intelectual e aristocrático, elitista e eurocêntrico, que acompanhou parte da história do pensamento geográfico no Brasil e no mundo. Os bustos em mármore de patriarcas e quadros de pessoas brancas, sobretudo as pinturas de personalidades portuguesas, nobres com coroas, tronos e símbolos do poder imperial europeu, não deixou de produzir questionamentos entre os estudantes africanos: “por que auditório exhibe tantas imagens do colonizador?”.

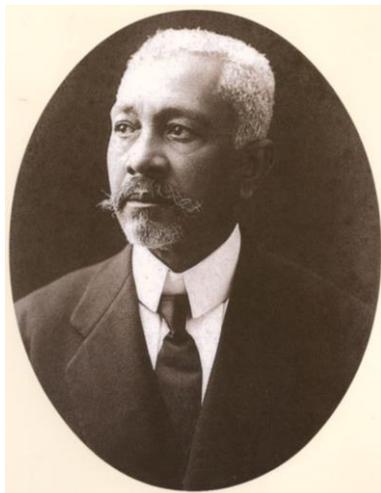


Figura 8. Theodoro Sampaio, abolicionista, engenheiro-geógrafo e mais ilustre presidente do IGHB. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Teodoro_Fernandes_Sampaio#/media/Ficheiro:Teodoro_F_Sampaio.jpg

Mas a história da geografia, da qual o IGHB é testemunha, oferece muitos caminhos possíveis, inclusive a de uma “geografia negra”. É o que aprendemos com Theodoro Sampaio (1855-1937), personagem de destaque na instituição e também associado, quando em vida, ao Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo e ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Nascido no atual município de Santo Amaro, Recôncavo Baiano, a mãe e os irmãos de Theodoro foram escravizados até ele conseguir comprar e garantir a liberdade da família. Abolicionista, engenheiro, geógrafo e historiador formado numa sociedade escravista, Theodoro Sampaio deixou uma bibliografia de vasta erudição sobre o território nacional, com destaque para seus estudos de hidrografia, geologia e cartografia, bem como seus desenhos e relatos de expedições no Rio São Francisco e na Chapada Diamantina. Hoje seu nome dá título à cidades, avenidas, ruas e ao próprio arquivo do IGHB. O engenheiro-geógrafo não foi um estudioso de África, mas sua experiência racial provavelmente contribuiu para uma apurada percepção sobre a importância dos

saberes indígenas na geografia brasileira. Daí seu grande interesse pela língua e toponímia Tupi, pela arqueologia e pelas pinturas rupestres.

Relações Brasil-África nos espaços museológicos

Cartografias mais complexas e novos conhecimentos espaciais estão sendo elaboradas no ensino de África, e os museus podem ser aliados poderosos na educação geográfica antirracista e sensível ao mundo extraclasse. A visita às instituições patrimoniais não implica na aceitação de seus discursos, imagens e representações, mas na possibilidade dialogar com eles, interrogando-os, contextualizando-os e identificando seus limites e contradições, de modo a construir, neste processo, uma imaginação geográfica mais crítica e plural, menos eurocêntrica e excludente.

Ao problematizar aspectos geográficos das relações Brasil-África, que emergiram das discussões em aula e das práticas no Museu Náutico e no IGHB, destaquei, pelo menos, três temporalidades distintas. Uma primeira, situada numa história lenta e de longuíssima duração, articula América do Sul e África em função da tectônica de placas e do movimento divergente responsável pela estruturação das massas continentais meridionais. Uma segunda camada temporal, que durou pouco mais de 300 anos, esteve associada ao intenso comércio transatlântico de vidas negras. No período em que Theodoro Sampaio viveu, o tráfico havia terminado e o Brasil se afastou de África (1860-1960). Mas na década de 1960 observamos o início de um terceiro momento de aproximação com o continente, inaugurado com as independências africanas e consolidado com os acordos diplomáticos e de cooperação com o Brasil, dos quais a própria UNILAB é uma de suas expressões maiores no século XXI.

Referências

ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DE LUCCA, Daniel; BUTI, Rafael Palermo, “Os Malês nas margens do Atlântico Negro: desafios da interiorização e da internacionalização da UNILAB no Recôncavo Baiano”, **Anuário Antropológico**, jan. 2021.

FERRACINI, Rosemberg, “Educação geográfica em museus: da África ao Afro-Brasileiro”, **Revista da ABPN**, v. 7, n. 17, jul–out. 2015, p.299-321.

KRAUSE, Tiago, “**O que faz de uma capital, capital?** A construção da centralidade de Salvador da Bahia (1549-1700)”, Apresentação, 2019. Link: <https://slideplayer.com.br/slide/13953571/>

MARY, Cristina Pessanha, **Geografias Pátrias: Brasil e Portugal – 1875-1889**, Editora da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

NORA, Pierre. “Entre história e memória: a problemática dos lugares”. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

SALUM, Marta Heloísa Leuba, “Vistas sobre arte africana no Brasil: lampejos na pista da autoria oculta de objetos afro-brasileiros em museus”, **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, vol. 25, núm. 2, pp. 163-201, 2017. Link: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/273/27353124007/html/index.html>

SILVA, Aldo José Mores, **Instituto Geográfico e Histórico da Bahia: Origem e Estratégias de Consolidação Institucional (1894-1930)**, Tese de História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

CAPÍTULO XII

A Geografia da África no ensino secundário do 1º grau (8ª a 10ª) em Moçambique

Tomé Miranda Maloa⁴²

Joaquim Miranda Maloa⁴³

Introdução

Neste artigo analisamos como a geografia da África tem sido abordada no ensino secundário do 1º grau (8ª a 10ª Classe)⁴⁴ de Moçambique. Escolhemos o ensino secundário do 1º grau, porque é nesta fase que os jovens e adolescentes têm a oportunidade de adquirir um conhecimento crítico sobre a realidade que o rodeia.

O currículo da geografia da África no ensino secundário do 1º grau (8ª a 10ª) em Moçambique foi introduzido no Ensino Secundário em 2008 e assenta nas linhas orientadoras que visam a formação integral dos jovens, fornecendo-lhes instrumentos relevantes para que continuem a aprender ao longo de toda a sua vida (INDE/MINED, 2010c).

O novo currículo procura para além de dar uma formação teórica sólida que integre um componente pré-vocacional, permite aos alunos a aquisição de competências relevantes para uma integração plena na

⁴²Doutorando em Educação na Universidade Federal de Bahia (UFBA). tomemirandamaloa@gmail.com

⁴³Professor Auxiliar na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. joaquimmaloa@gmail.com.

⁴⁴ O ensino secundário do 1º grau (8ª a 10ª Classe) em Moçambique, equivale a “série” no Brasil.

vida política, social e econômica do país. As consultas efetuadas apontam para a necessidade de a escola responder às exigências do mercado, cada vez mais moderno, que apela às habilidades comunicativas, ao domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação, resolução rápida e eficaz de problemas, entre outros desafios (INDE/MINED, 2010a).

Assim, o novo programa do ensino secundário do 1º grau (8ª a 10ª) da geografia da África deverá responder aos desafios da educação dos jovens e adolescentes africanos e africanas, assegurando uma formação integral que assenta em quatro pilares, assim descritos: *Saber Ser* é preparar o jovem moçambicano no sentido espiritual, crítico e estético do africano de modo que possa ser capaz de elaborar pensamentos autónomos, críticos e formular os seus próprios juízo de valor que estarão na base das decisões individuais que tiver de tomar em diversas circunstâncias da sua vida. *Saber Conhecer* é a educação para a aprendizagem permanente de conhecimentos científicos sólidos e a aquisição de instrumentos necessários para a compreensão, a interpretação e a avaliação crítica dos fenómenos sociais, económicos, políticos e naturais. O *Saber Fazer* proporciona uma formação e qualificação profissional sólida, um espírito empreendedor no aluno/formando para que se adapte não só ao meio produtivo atual, mas também às tendências de transformação no mercado. *Saber viver juntos e com os outros* traduz a dimensão ética do Homem africano, isto é, saber comunicar-se com os outros, respeitar-se a si, à sua família e aos outros homens de diversas culturas, religiões, raças, entre outros (INDE/MINED, 2010a; 2010b; 2010c).

Estes saberes da geografia da África devem interligar as competências para compreender a África no seu todo, saber agir sobre ela, cooperar com os outros africanos, viver, participar e comportar-se de forma responsável. Neste quadro, o desafio do *currículo* da geografia da África fornece as ferramentas teóricas e práticas relevantes para que os jovens e adolescentes sejam bem-sucedidos como indivíduos e

como cidadãos responsáveis da África, úteis na família, na comunidade e na sociedade, em geral (INDE/MINED, 2010c).

Para a transformação do currículo em Moçambique, depende do Programa Quinquenal do Governo e do Plano estratégico da Educação e Cultura, isto porque o governo justifica que a mudança depende dos seguintes objetivos: o *curriculum* deve contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, proporcionando aos alunos aprendizagens relevantes e apropriadas ao contexto socioeconómico do país. Corresponde para o governo os desafios da atualidade um currículo diversificado, flexível e profissionalizante que deve alargar o universo do conhecimento dos alunos, formando jovens e adolescentes, tanto para a continuação dos estudos, como para o mercado de trabalho, autoemprego, além de contribuir para a construção de uma nação de paz e justiça social (INDE/MINED, 2010a).

Constituem principais documentos para a transformação curricular: O Plano Curricular do Ensino Secundário (PCESG) – documento orientador que contém os objetivos, a política, a estrutura curricular, o plano de estudos e as estratégias de implementação; Os programas de ensino de cada uma das disciplinas do plano de estudos; O regulamento de avaliação do Ensino Secundário Geral (ESG) e outros materiais de apoio (INDE/MINED, 2010b).

Crítica a geografia da África no ensino secundário do 1º grau (8ª a 10ª) de Moçambique

O ensino de geografia da África no ensino secundário do 1º grau (8ª a 10ª Classe) está apenas circunscrito ao estudo dos países da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral-SADC, que atualmente conta com 15 países membros (Angola; África do Sul; Botswana; República Democrática do Congo; Lesoto; Madagáscar; Malawi; Maurícia; Moçambique; Namíbia; Seychelles; Suazilândia; Tanzânia; Zâmbia e Zimbábwe).

A SADC apresenta diversos aspectos da geografia física, econômica e social e, sobretudo, caracterizados por uma diversidade nas riquezas naturais - prioridades do seu desenvolvimento, nas estruturas de produção, nos padrões de comércio, na alocação de recursos e nas afiliações internacionais (MURAPA, 2002; CHICHAVA, 2007).

Com exceção da África do Sul, as restantes economias dos países membros da SADC, tomadas individualmente são pequenas e têm um papel periférico na economia mundial. É dentro deste contexto que os países procuram atrair investimentos através de projetos regionais. Pelo que, a distribuição dos pelouros foi a seguinte: Angola – para área de energia; Botswana - doenças de gado e sementes; Lesotho - utilização e conservação dos solos; Malawi - florestas e fauna; Moçambique - transportes e comunicações; Namíbia - pesca; Swazilândia - treino e formação do pessoal; Tanzânia - industrialização; Zâmbia - fundo de desenvolvimento e recursos mineiros; Zimbabwe - a agricultura e segurança alimentar. Neste caso, cada país é responsável por todos os projetos do setor que lhe está distribuído, tendo para isso, sido constituído as chamadas Unidades Técnicas de Apoio (UTA), com a presença de técnicos nacionais e de outros países. A única estrutura central permanente era o Secretariado Executivo, que funcionava em Gabarone, tendo por funções a preparação de reuniões (PEREIRA, et al, 1995; SADC, 2013; SARDC, 2016).

As economias da SADC têm registrado elevadas taxas de crescimento, acelerando seu desenvolvimento em média anual de 3,2%, não obstante o abrandamento de aumento experimentado em outras regiões do continente. A melhoria no crescimento do PIB nas economias da SADC é enxergado como algo que fica a dever-se, entre outros fatores, ao recente clima de paz e estabilidade política, ao crescimento da indústria extrativa dos recursos naturais (petróleo no caso de Angola e Moçambique; Moçambique: carvão mineral, grafite, gás e areia pesada; Diamante no caso da República Democrática do Congo e África do Sul) e a melhoria da gestão das políticas

macroeconômicas na maioria dos países membros da SADC (SADC, 2013; SADC, 2013; SARDC,2016).

Reconhecemos que é importante estudar na geografia da África a SADC, principalmente por fazer parte da região em que Moçambique se localiza. Mas esta abordagem empobrece o conhecimento dos alunos, a África não se resume apenas ao SADC. Há outras regiões ou comunidades econômicas (CER), que seriam importante ser integrado no *currículo* da geografia da África no ensino secundário do 1º grau (8ª a 10ª) em Moçambique, como: *União do Magrebe Árabe (UMA)*, criada em 1989, a pretensão de eliminar barreiras tarifárias e não-tarifárias, bem como facilitar a circulação de pessoas, serviços, bens e capital entre os Estados membros: A união aduaneira da *Comunidade da África Oriental (EAC/CAO)*, foi criada em 2005, tendo então seis países membros: *O Mercado Comum da África Oriental e Austral (COMESA)* composto por 19 países, abrangendo o norte, a parte oriental e austral de África; *Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO)*, hoje com 16 países, estava principalmente centrada na melhoria das condições de vida nos Estados Membros através da cooperação econômica; *A Comunidade dos Estados do Sahel e Saara (CEN-SAD)* criada em fevereiro de 1998; *A Comunidade Económica dos Estados da África Central (CEEAC)*, entre outros (UA/BAD/UNECA, 2016; UNECA, 2015, 2016,2017).

O desafio do *Curriculum* da geografia da África no ensino secundário do 1º grau (8ª a 10ª) de Moçambique

Para o ensino da geografia da África, há desafios no *currículo*, isto porque confronta-se com a preparação dos jovens para a vida no continente africano. Isto significa que o papel do *currículo* transcende os atos de ensinar a ler, a escrever, a contar ou de transmitir grandes quantidades de conhecimentos da geografia. Torna-se, assim, cada vez mais importante preparar o aluno para

aprender a aplicar os seus conhecimentos ao longo da vida. Perante este desafio, que competências geográficas são importantes para um *currículum* que integre a África na sua globalidade?

As competências importantes para conhecimento da África, referem-se ao conjunto de recursos, isto é, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e comportamentos que o indivíduo mobiliza para enfrentar com sucesso exigências complexas ou realizar uma tarefa na vida cotidiana africana.

Isto significa que para resolver um determinado problema, tomar decisões informadas, pensar criticamente e criativamente ou relacionar-se com os outros, o indivíduo necessita de combinar um conjunto de conhecimentos, práticas e valores sobre África que deve advir das várias regiões da África como:

África Austral (ou África Meridional) - África do Sul, Angola, Botswana, Comores, Lesoto, Madagáscar, Malawi, Maurícia, Moçambique, Namíbia, Essuatíni (Suazilândia), Zâmbia e Zimbábwe.

África Central - República Centro-Africana, República Democrática do Congo, Chade e Congo.

África Ocidental – Benin, Burkina Faso, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Libéria, Mali, Mauritânia, Níger, Nigéria, Senegal, Serra Leoa, São Tomé e Príncipe e Togo.

África Setentrional (ou Norte de África) – Argélia, Egito, Líbia, Marrocos, Saara Ocidental, Sudão, Tunísia.

África Oriental - Burundi, Djibouti, Eritreia, Etiópia, Quênia, Ruanda, Seychelles, Somália, Tanzânia e Uganda (UA/BAD/UNECA, 2016; UNECA, 2015, 2016,2017).



Mapa 1: Divisão regional da África de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU)⁴⁵.

Naturalmente que o desenvolvimento das competências não cabe apenas ao conhecimento das várias áreas da África, mas também da geografia da diáspora Africana, a quem cabe definir quais deverão ser consideradas importantes. Neste contexto, reserva-se ao *currículo* o papel de desenvolver a geografia da África, no ensino secundário do 1º grau (8ª a 10ª Classe), através dos temas sobre a população e economia africana, não só as competências viradas para o desenvolvimento do continente africano, mas também da geografia da

⁴⁵ **Fonte:** <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/africa-2.htm>.

diáspora africana. Essas temáticas são ao nosso olhar crucial para o desenvolvimento do homem africano.

Conclusão

Esse trabalho teve por finalidade chamar atenção para os elaboradores dos currículos da geografia da África no ensino secundário do 1º grau (8ª a 10ª) em Moçambique, para que o ensino integre outras temáticas das regiões da África que não seja apenas da SADC. Assim sendo, espera-se que esse artigo traga maior conscientização da importância do estudo da geografia da África no seu todo.

Referências

- CHICHAVA, José. **As vantagens e desvantagens competitivas de Moçambique na integração econômica regional**. Sem Editora: Maputo, 2007.
- INDE/MINED – Moçambique. **Geografia, Programa da 8ª Classe**. Maputo: DINAME. 2010a.
- INDE/MINED – Moçambique. **Geografia, Programa da 9ª Classe**. Maputo: DINAME. 2010b.
- INDE/MINED – Moçambique. **Geografia, Programa da 9ª Classe**. Maputo: DINAME. 2010c.
- MURAPA, Rukudzo. **Southern Africa Development Community (SADC): towards political and economic integration**. SADC: 2002.
- PEREIRA, Analúcia Danilevicz; VISENTINI, Paulo G. Fagundes. **África do Sul: História, Estado e Sociedade**. Brasília. FUNAG/CESUL, 2010.
- SADC. Política. **Quadro de desenvolvimento industrial da SADC**. Gabarone: SADC, 2013.
- SARDC. “2016 eventful year for SADC”. **Southern Africa Today**. Vol. 19, No. 1, Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da África Austral, Harare, Zimbabwe. 2016. Acessado no dia 22.06.2021. Disponível em: www.sardc.net/editorial/sadctoday/documents/v19n1.pdf.
- UNECA. **Key Pillars of Africa’s Regional Integration, Comissão econômica das Nações Unidas para África, Adis Abeba**.2017.



Acessado no dia 22.06.2021. Disponível em:
www.uneca.org/oria/pages/key-pillars-africa's-regional-integration.

UNECA. Giving Wings to Africa's Regional Integration, Comissão Económica das Nações Unidas para África, Adis Abeba. 2016.

Acessado no dia 22.06.2021. Disponível em: <http://www.uneca.org/es-blog/giving-wings-africa%E2%80%99sregional-integration>.

UNECA. Economic Report on Africa: Industrialising through Trade, Comissão Económica das Nações Unidas para África, Adis Abeba.

2015. Acessado no dia 22.06.2021. Disponível em:
<http://www.uneca.org/es-blog/giving-wings-africa%E2%80%99sregional-integration>.

UA/BAD/UNECA. Africa Regional Integration Index, Banco Africano de Desenvolvimento. 2016. Acessado no dia 22.06.2021.

Disponível em: https://www.integrate-africa.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/ARII-Report2016_EN_web.pdf.

CAPÍTULO XIII

Outras imagens: relato da oficina imaginário geográfico do continente africano

Luiz Felipe dos Santos Lima⁴⁶

Reflexões iniciais

Antes de iniciar este relato que visa comunicar, discutir e refletir acerca da temática do imaginário do continente africano, compreendido aqui no sentido das imagens produzidas sobre África, é importante ressaltar que essas produções são fruto de constantes elaborações e reelaborações de diversos tempos, e sobretudo, do “pensamento europeu, numa perspectiva que buscou apoio em estacas culturais e espaciais” (Serrano e Waldman, 2014, p. 21). É perceptível que “a natureza sempre esteve presente no imaginário social da humanidade, o que significa dizer que há de fato um imaginário geográfico concreto para a elaboração das diversas visões de mundo” (MACIEL, p. 15). Logo, torna-se imprescindível além da análise das inúmeras representações de África, uma pesquisa aprofundada do próprio espaço africano.

A invenção da ideia de África opera com imagens criadas a partir da perspectiva ocidental-universalizante sobre o mundo. A historiadora brasileira Leila Leite Hernandez afirma que isso “significa dizer que o saber ocidental constrói uma nova consciência planetária constituída por visões de mundo, auto-imagens e estereótipos que compõem um ‘olhar imperial’ sobre o universo.” (HERNANDES, 2008, p. 17). Essas

⁴⁶ Licenciado em Geografia (UFPE) luiz.fsantos.lima@gmail.com

produções discursivas (ocidentais), sobretudo aquelas que remontam aos séculos XIX e XX, “contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento, quando não, do próprio desconhecimento do continente africano.” (Idem). Essas visões reduzidas, estereotipadas e preconceituosas, estão na base da produção das imagens sobre os espaços e as pessoas das mais distintas regiões do mundo, porém:

Indiscutivelmente, ainda que existam visões estereotipadas cultivadas contra outros povos e regiões, a África, mais do que qualquer outro continente, terminou encoberta por um véu de preconceitos que ainda hoje marcam a percepção de sua realidade. (Waldman in Waldman, 2004 e 2006, p. 21).

A expressão aqui utilizada de “imaginário geográfico”, diz respeito a um conjunto de imagens espaciais que acionamos quando nos referimos a “África”. De modo geral, no contexto do imaginário geográfico da população brasileira acerca do continente africano, esse conjunto de imagens pode ser ordenado didaticamente em dois pólos, que não necessariamente são opostos (inclusive, complementam-se em muitos aspectos). Onde de um lado teremos as imagens que remetem ao espaço da miséria/pobreza/seca, e de outro, aquelas que se referem ao selvagem/exótico/inóspito.

Relato da oficina

A oficina de Título “Imaginário Geográfico do Continente Africano”, foi desenvolvida para a terceira edição do projeto de extensão “UFPE no Meu Quintal”, ocorrido no município de Tuparetama no Sertão do Pajeú/PE, entre os dias 22 a 29 de julho de 2018. O projeto, promovido pela Pró-reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES/UFPE), tem como principal objetivo romper as barreiras entre a universidade e os municípios pernambucanos, contando com a oferta de várias atividades nos seguintes eixos temáticos: Justiça e Cidadania, Educação, Saúde, Desenvolvimento Humano e Tecnologias Sociais, Cultura e Meio Ambiente.

Nossa proposta de oficina em específico, foi voltada para estudantes da rede básica do município de Tuparetama, gestores, professores e população em geral. As atividades foram ministradas nas Escolas Municipais Francisco Zeferino Pessoa e Francisco Chaves Perazzo com estudantes do Ensino Fundamental I, II e um reduzido público adulto. Tivemos como objetivos geral e específicos:

Objetivo Geral:

Ampliar o repertório imagético acerca do continente africano.

Objetivos Específicos:

Identificar junto aos participantes, reduções do espaço africano às noções de pobreza/miséria/seca e selvagem/exótico/inóspito;

Entender a diversidade e complexidade do continente africano em relação às suas regiões geográficas, populações, países, cidades, economias, questões geopolíticas e aos aspectos de sua natureza;

Construir contrapontos às imagens carregadas de estereótipos que são veiculadas entre o público, com novas, variadas e outras imagens e formas de olhar o continente africano, utilizando para isto recursos audiovisuais.

Buscou-se a partir da oficina, identificar quais são as imagens espaciais acerca do continente africano que veiculam no imaginário geográfico de nossos participantes, ou dito de outro modo, quando falamos em África que lugares, paisagens, imagens e palavras são acionadas por eles(as)? O que estão a consumir como sendo “África”? Para isto, utilizamos materiais como Imagens estáticas (fotografias, mapas), imagens em movimento (filmes), músicas e palavras, buscando entender de que modo estes últimos recursos em especial, também bordam, desenham e pintam imagens dentro de nós.

Em nosso roteiro de apresentação com o público infantil, iniciamos ludicamente com a preparação para uma viagem que todos nós iríamos fazer. Para qual lugar? África! A partir dali, viveríamos uma grande aventura! E essa afirmação já bastava para que as crianças fizessem questão de embarcar. Mas onde fica África? O que vamos encontrar por lá? Como iremos chegar? E afinal, o que é a África? Provoações prontamente respondidas: “fica perto do Brasil”, “não vamos ver casas nem escolas”, ou pode até ter casas, mas, “são de palha, lá não tem prédios”. “A África é um país”, “Não é, é uma vila!”, ou na verdade “a África é tipo Tuparetama”, mas ao contrário da simpática cidade do Pajeú pernambucano com um pouco mais de 8 mil habitantes, para chegarmos na África “temos que ir de barco, lá o mar é grande”. Além dessas falas destacadas, outras já esperadas também foram pronunciadas como “na África as pessoas são muito pobres e as crianças não vão à escola”, “na África tem pessoas negras” e “na África tem muitos animais e florestas”. Indicando deste modo, a possibilidade de estarmos corretos em nossa hipótese de que as imagens acionadas pelo público se localizavam dentro deste polo da pobreza/miséria/seca e selvagem/exótico/inóspito.

Para auxiliá-los(as) nesse desvelar de África (ou talvez para trazer outras interrogações), dispomos sobre uma mesa (localizada de modo que todos podiam ficar ao redor), alguns mapas e diversas imagens. As imagens constavam de representações “positivas” de África e imagens “negativas” que não faziam parte do continente africano, porém, isto não foi dito ao público, que tendeu em suas escolhas a optarem pelas imagens negativas, que na verdade, referem-se ao Brasil, Estados Unidos e Europa. Abaixo uma colagem com algumas das imagens. Optamos por não localizá-las na legenda pelo fato de ter sido desta forma que o público se relacionou com as imagens, sem saber exatamente a qual lugar pertencem.

Figura 01) Imagens diversas. Quais melhor representam a África? Quais são em África?



Fonte: Imagens extraídas da internet (2018)

Figura 02) Imagens diversas. Quais melhor representam a África? Quais são em África?



Fonte: Imagens extraídas da internet (2018)

que ele cause um acidente com o trem, porém ele não consegue resgatar o mapa. Virgil coloca um rastreador em Osebo e depois revela sua identidade secreta para Anansi, a fim de ajudá-lo a capturar Osebo. Eles o seguem até uma represa que segura um lago artificial e, juntos, eles o impedem de explodi-lo. Antes de partir da África, Static diz a Anansi que ele se tornou seu herói, e que ele preenche um vazio, já que existem poucos heróis negros nos Estados Unidos.

Figura 04 - Exibição do desenho “Super Shock”, episódio “Static in Africa”.



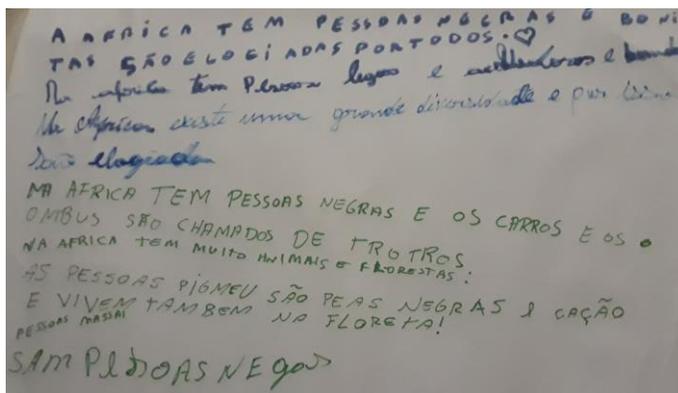
Fonte: F. SANTOS, L. (2018)

Nas primeiras cenas do desenho, o protagonista “Virgil” se encontrava dentro de um avião com seu pai e sua irmã, indo dos Estado Unidos para Gana (país da África Ocidental). Conversam sobre o que irão vivenciar na África, sobre a fauna africana e o fato de ser a África o “berço da humanidade”. Quando do pouso do avião, descem em um grande aeroporto e tomam um táxi (aqui chamado de “trotó”) numa movimentada avenida de Acra (capital de Gana), com muitos prédios e bastante movimentação de pessoas e carros. A bordo deste transporte fazem um passeio turístico por Acra, tida como a primeira colônia africana a conseguir a independência, conhecem alguns de seus monumentos e passam pelo lugar onde está enterrado o panafricanista Du Bois. Durante um passeio de metrô conversam com um professor de arqueologia de Gana sobre o Reino Ashanti e a

relação dos Estados Unidos com Gana em função do tráfico de escravizados para as Américas. O desenho apresenta uma cidade bem estruturada, com diferentes modais de transporte, monumentos históricos, bastante atividade comercial e turística, uma diversidade cultural e muita história, inclusive pré-colonial. É mostrado um pouco da fauna e flora característica das savanas africanas. As imagens dos filmes contrastavam com os discursos e enunciados hegemônicos que nosso público infantil comumente tinha acesso e ampliavam o repertório e os referentes imagéticos que constituíam seus imaginários sobre África.

Ao final da oficina solicitamos que as crianças escrevessem as palavras, escolhessem imagens e elaborassem frases que a partir daquele momento, depois da breve, porém instigante viagem, passariam a melhor representar a África. O resultado pode ser visto na figura abaixo:

Figura 04 - Frases escritas pelas crianças na oficina “Imaginário Geográfico do Continente Africano”.



Fonte: F. SANTOS, L. (2018)

Esperamos que além do acesso a outras imagens, a oficina tenha estimulado também por parte de nosso público, olhar para o continente africano de um novo modo, com uma visão de cooperação

e solidariedade, levando em consideração sua diversidade e contradições e compreendendo sua importância para o suporte do mundo atual.

Possíveis considerações

Verificamos, a partir da aplicação de nossa oficina e levando em consideração seu restrito recorte espacial e de público que o imaginário de nossos participantes, como é também o da população brasileira acerca da África, de modo geral, ainda é carregado de estereótipos, estigmas e reduções, as imagens de “conflitos”, “animais exóticos”, “crianças desnutridas” ou em situações de vulnerabilidade, além das palavras como “fome”, “pobreza”, “deserto”, sempre eram escolhidas pela maioria dos participantes.

Não há uma compreensão da diversidade e da heterogeneidade da África nem de sua condição enquanto um continente, era comum, sobretudo as crianças, se referirem como um país. Consideramos que, o racismo vivenciado pela população negra tem a ver também com essas reduções que vinculamos sobre África, logo, conhecer o África em sua geografia torna-se, além de estratégico, muito importante para a luta antirracista.

Entendemos que neste sentido, o conhecimento da geografia do continente africano, pode auxiliar na (re)construção desse imaginário reduzido e estigmatizado, ajudando também a combater o racismo ainda muito presente na realidade brasileira, que tem algumas de suas bases históricas nesses estereótipos negativos de um espaço que na realidade é bastante diverso e complexo. Os resultados que obtivemos na oficina “Imaginário Geográfico do Continente Africano” foram satisfatórios, obtivemos respostas muito positivas e que indicam para o cumprimento de nossos objetivos esperados.

Vale ressaltar que mesmo na atualidade, “a África ao sul do Saara, até hoje conhecida como África negra, é identificada por um conjunto de imagens que resulta em um todo indiferenciado, exótico, primitivo,

dominado, regido pelo caos e geograficamente impenetrável” (HERNANDES, 2008, p. 21). As consequências disso, é que essa visão negativa para/com a África, recai sobre as populações negras. Uma parte da experiência do racismo tem a ver com a falta de conhecimento sobre o espaço africano, fazendo com que alguns preconceitos, estereótipos, reduções e estigmas sejam reproduzidos. Essas associações, se caracterizam enquanto um problema geográfico:

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

Para que haja mudanças em relação ao contexto brasileiro no seu trato com a África, deverá ser desenvolvida “uma política educacional [...] com o foco direcionado para desmistificar o continente africano para a população” (ANJOS, R., 2011, p. 272). Não podemos continuar reproduzindo a ideia de que:

A África é um país; nem tão pouco achar que somente existem doenças; seres humanos e culturas primitivas; espaços para safari e animais exóticos etc. O dano principal dessa informação errônea é auxiliar na manutenção de uma população preconceituosa às referências africanas e ser feita uma associação imediata aos afro-brasileiros e afro-brasileiras. Este é um ponto estrutural para um processo de mudança, onde o ser humano brasileiro de ascendência africana seja, de fato, mais respeitado no sistema. Uma parte grande do problema, continua sendo, a desinformação, ou seja, a posição da África, geralmente um dos últimos continentes nos compêndios escolares e oficiais, precisa ser alterado (Idem).

E sendo a Geografia uma ciência que tem por atribuição ler, interpretar e tornar as dinâmicas que envolvem a relação das sociedades com a natureza mais compreensíveis, além de produzir, a partir da cartografia por exemplo, imagens sobre o mundo, é posto o desafio, para este campo do conhecimento, da produção de novas, variadas e outras imagens de África, além da necessidade de novos olhares e utilização de novas lentes.

Referências

ANJOS, R. Cartografia da Diáspora África - Brasil. **Revista da ANPEGE**, v. 7 n. 1, número especial, pp. 261-274, out. 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana: DF, 2005.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. **África Subsaariana: características básicas, partilha europeia e alguns conflitos** / Rui Ribeiro de Campos. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

HERNANDES, Leila Maria Gonçalves Leite - **A África na Sala de Aula: visita à história contemporânea** / Leila Leite Hernandes. - São Paulo: Selo Negro, 2008.

MACIEL, C. A. A. Morfologia da paisagem e imaginário geográfico: Uma Encruzilhada Onto-Gnoseológica. **GEOgraphia**. Niterói, ano 3, n. nº6, p. 99-117. 2002. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13412/8612>, acessado em 07 de fevereiro de 2019.

NUNES PEREIRA, José Maria. O Continente Africano. Perfil histórico e abordagem geopolítica das macro-regiões. In. BELLUCI, B: **Introdução à história da África e da cultura afro-brasileira**, UCAM, Rio de Janeiro. 2003.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação**. Taimos. Ano VII. Nº 1, 2011 - ISSN 1980 - 4490.

SERRANO, Carlos Moreira Henrique; Waldman Maurício. **Memória d'África: temática africana na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SUPER Shock (Static in Africa). Produção: Warner Bros. Television. EUA, 2003, 21 min.

CAPÍTULO XIV

Valores civilizatórios e geografia: um debate sobre memória e narrativa

Monique Bonifácio Barrozo⁴⁷

Ana Beatriz Silva⁴⁸

Introdução

O ensino de história da África tornou-se obrigatório no Brasil a partir da lei 10.639/03⁴⁹ que promulgada em 09 de janeiro de 2003 altera a LDB⁵⁰ em alguns artigos e parágrafos, tornando o Ensino de História da África e dos africanos, culturas africanas e afro-brasileiras obrigatório em todo seguimento da educação básica. No texto da referida lei, aparecem as disciplinas de História, Artes e Literatura. Durante um período a geografia contribuiu com narrativas estigmatizadas sobre determinados territórios e grupos sociais.

⁴⁷ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, POSGEO/UFF. E-mail: moniquebonifacio@id.uff.br.

⁴⁸ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, POSGEO/UFF. E-mail: an_silva@id.uff.br.

⁴⁹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

⁵⁰ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Podemos enfatizar que um dos objetivos centrais da Lei é *reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação* (SANTOS, 2009, p. 45), portanto cabe a geografia rever a narrativa e como se apresenta, se constrói um conhecimento de África que fuja das estigmatizações dentro e fora do ambiente escolar.

O trabalho baseia-se nas análises de Trindade (2013) a partir dos valores civilizatórios africanos relacionando-o com a geografia. Mesmo com certo avanço a partir da implementação obrigatória do ensino de histórias e culturas africanas,

Livros didáticos de geografia apresentam sobre a África narrativas que se iniciam pelo quadro natural e, em seguida, para falar dos processos históricos do continente africano, passam diretamente ao século XVI com a construção das rotas de comércio Europa-Oriente e o tráfico negreiro. (SANTOS, 2009, p. 48).

Acrescentamos ainda que em muitos casos nos materiais didáticos direcionados ao continente africano estão em apêndices, anexos ou no final do livro, como último conteúdo. Observamos também que, com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵¹, a disciplina Geografia fica comprometida, há uma forte tendência desta ciência no âmbito da educação básica, sobretudo no Ensino Médio tornar-se facultativa/optativa, e não mais obrigatória. Há portanto, um perigo eminente no qual o papel da geografia enquanto ciência que ajuda a ler o mundo, está fadada a inexistência na principal fase de formação de indivíduos que podem transformar a sociedade e o mundo em que vivem, apoiados em uma geografia crítica e antirracista.

⁵¹ A Base Nacional Comum Curricular é 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. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acessado em 09/07/2021

Os valores afro-civilizatórios

Entendemos a urgência de fazermos uma leitura crítica da narrativa geográfica, no sentido de *descolonizar o conhecimento*, parafraseando com Kilomba (2019, p.30). A palavra anunciada, falada, narrada tem o poder de construir ou destruir, pois a palavra é a essência do ser, neste caso, é a construção de narrativa que constrói visão de mundo e onde o ser humano se reconhece enquanto sujeito neste contexto de outras perspectivas descoloniais.

A oralidade realizada principalmente pelos/as mais velhos/as nas populações afrodiáspóricas, a boca, a fala, está a resguardar e manter vivas suas tradições e identidades. *A tradição oral baseia-se em uma certa concepção do homem, do seu lugar e do seu papel no seio do universo* Hampâté Bâ (2010, p.169). Por isso, o poder de falar/narrar e de discursar numa língua predominante ou até mesmo que se propõe como universal é uma das bases do projeto moderno/colonial até os dias de hoje.

Nesta concepção temos em Ki-Zerbo (2010)

a fala é um processo dialético entre a biologia, as técnicas e o espírito, mas depende da mediação do grupo. Sem um parceiro a lhe fazer eco, sem um interlocutor, o homem teria permanecido mudo. Reciprocamente, porém, a fala é uma aquisição tão preciosa que, nas representações mágicas ou cosmogônicas africanas, lhe é reconhecido um poder sobre as coisas. O verbo é criador. A palavra é também o condutor do progresso. É a transmissão dos conhecimentos, a tradição ou “a herança dos ouvidos”. É a capitalização do saber, que eleva o homem, definitivamente, acima da eterna mecânica fechada do instinto. Enfim, a fala foi a aurora da autoridade social, isto é, da liderança e do poder. (KI-ZERBO, 2010, p.838).

Podemos, portanto observar que a partir do projeto de modernidade construíram-se e difundiram-se ferramentas que desvalorizassem memória e oralidade afrodiáspórica, tornando assim a existência deste grupo destinado ao esquecimento, aquilo que não precisa ser

lembrado, a reprodução de ausências mesmo frente às marcas, existências e resistências inscritas no espaço.

O princípio da energia vital

Aproximamo-nos deste princípio/valor/conceito a partir de uma perspectiva que busque elucidar a importância da relação do ser humano - mulher, homem, crianças e o(as) mais velhos(as) – com a natureza que também está relacionada a constituição de identidade do indivíduo e grupo através da vida em comunidade e de coletividade.

Na filosofia africana tradicional o conceito de forças vitais é construído a partir da ideia de mundo de interação e crescimento constante de todos os seres que nele habita. Sendo assim a,

força vital está presente em todos os seres existentes: homens (tanto vivos quanto antepassados), animais, vegetais, seres inanimados (minerais, objetos, etc.), e mesmo nas qualidades desses mesmos seres (entre os quais o belo, o feio, a verdade, a mentira, etc.). (SERRANO & WALDMAN, 2010, p. 139).

Vemos que dentro desta perspectiva de filosofia africana tudo está interligado, há uma correlação de existência, sobrevivência e continuidade em tudo, desde elementos naturais – animados ou não – às relações sociais e principalmente à própria existência da vida humana que só é possível através e a partir da natureza. Compreendemos assim que,

o conjunto de seres mantém entre si uma unidade vital e uma relação ontológica que propicia o equilíbrio, uma visão de mundo, na qual o homem ocupa lugar central. A corrente vital, dado que surgindo de um mesmo princípio, constitui uma força ou energia de identifica qualidade para todos os seres. Pode ser ampliada ou diminuída em conformidade com o uso que o homem faz dela. Onipresente em todo mundo sensível, a sua difusão habilita que os especialistas se refiram a esta

energia plural: *forças vitais*. (SERRANO & WALDMAN, 2010, p. 139).

Podemos entender que muitos princípios da filosofia africana estão presentes e fazem parte também da re-construção de negras e negros africanos no território brasileiro através da diáspora. Os valores sobre a importância da vida em comunidade e a conexão com a natureza de forma a manter viva suas concepções de mundo e práticas sociais, a fim de perpetuar os processos de afirmação de linguagem do corpo, da memória, do saber e do ser. Heranças e presenças essas reafirmadas cotidianamente nos terreiros de candomblé e umbanda, nos quintais, nos quilombos e também em manifestações culturais que são marcantes do processo diaspórico.

Reafirma Trindade (2013),

Princípio do axé energia vital - tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de educação Infantil forem carregados da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida. (TRINDADE, 2013, p. 134).

Desse modo observamos o quanto é importante construir no ambiente escolar reflexões e práticas que nos permitam reencontrar e compreender as perspectivas, filosofias e visão de mundo presentes em África que também estão contidas nos modos de sociabilidades dos afrodescendentes. Temos, portanto o currículo e a aplicação da lei 10.639/03 como um

campo de disputa por leituras de mundo afrocentradas e o combate ao racismo epistêmico. Por racismo epistêmico entendemos uma hierarquia acerca do humano baseada em princípios raciais que reproduzem uma imagem eurocentrada de mundo, definindo pessoas e áreas representando uma sub-humanidade ou como não humanos. (GROSFUGUEL, 2014. In OLIVEIRA, 2018, p. 10).

As narrativas e estereótipos construídos sobre África desenvolvidos no processo de colonização e que perpetuam no projeto de colonialidade⁵²/modernidade podem ser combatidas com base na lei pois desconstruir e reconstruir a ideia de totalidade-mundo e fazer o mesmo para África é, portanto, um exercício fundamental. (SANTOS, 2009, p. 47). Desta maneira vemos que as formas de superação do racismo no ambiente escolar perpassam pela transformação do pensamento e práticas que sejam capazes de extinguir o racismo para com as tradições africanas e afrodescendentes.

Trazer para a geografia que se ensina outras perspectivas para além do que está posto, propondo uma construção de ensino afrocentrado, parafraseando com Molefi Kete Asante, onde nos elucida que a Afrocentricidade é uma crítica da dominação cultural e econômica e um ato de presença psicológica e social diante da hegemonia eurocêntrica. (ASANTE, M., 2016, p. 10).

Por outra narrativa no ensino de Geografia

Quando falamos sobre narrativa logo vem a nossa mente histórias de determinados momentos, lugares, grupos e indivíduos. Ao longo do tempo e no espaço, diversas narrativas são construídas, contadas. Pensar em narrativa é pensar memória e oralidade.

Propondo uma perspectiva de ensino de geografia afrocentrado, encontramos suporte nos valores/princípios civilizatórios que nos trazem o conhecimento acerca do poder e da importância da palavra,

⁵² A Colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. QUIJANO, Anibal, 2010, p. 84.

pois é pela palavra que se reconstitui a história tradicional de um povo. Além disso, a própria coesão de sociedade também depende do valor e respeito que impregnam a palavra. (SERRANO & WALDMAN, 2010, P. 146).

Reconhecer que os processos de dominação/opressão experienciados por determinados grupos, executa uma narrativa que inferioriza e desloca do seu lugar de humanidade os sujeitos e/ou os grupos dominados. A visão eurocêntrica torna-se dentro dessa lógica o discurso dominante, universal, superior e válido, que durante esse processo negaram-se e subalternizaram-se outras matrizes de racionalidades, outras formas de razão, outros projetos civilizatórios, outras cosmovisões, com outros saberes, linguagens, memórias e imaginários. (CRUZ, 2017, p. 16).

Esta narrativa, no entanto, se baseia em suprimir outras formas de concepção de mundo, de vida e de relações sociais. Elaborar um horizonte que possibilite romper com o discurso dominante é parte do trabalho de toda(o) educadora(or), uma vez que

A intenção do colonizador é eliminar “as muitas formas de conhecer” (e viver) dos povos subjugados e colonizados e substituir por outras formas de conhecer (e viver) que sirvam diretamente aos propósitos dos processos civilizatórios do regime colonial. (CRUZ, 2017, P. 17).

A visão que perpassa a produção e a “opinião” é a eurocêntrica, em todas as ciências, através da ideia de construção do tempo linear – o marco zero - é como se toda forma de conhecimento tenha se estabelecido a partir das explorações europeias.

Muitas vezes o racismo presente nestes discursos é tão marcante que consegue naturalizar a inferioridade, mascarando assim as relações de poder. Arelado a isso aparece a ideia de mais “atrasados”, dos mais “avançados”, os “selvagens” e os “civilizados”. Algumas sociedades são “modernas” outras “tradicionais”.

Acreditamos que uma narrativa/discurso afrocentrado seja de grande importância para compreensão dos estudos na disciplina de geografia, desconstruir e reelaborar formas de conceber o outro, o mundo, e a natureza reconstruindo as memórias grafadas no espaço, vemos a educação como possibilidade para tal, porque,

Quando nós, educadores e educadoras em diferentes postos e modalidades, privilegamos os valores africanos, reafirmamos a humanidade da memória civilizatória do continente-mãe. Em outras palavras, reconhecemos a necessidade de mudar o caminho percorrido de repressão e violência, que nos legou tão somente imagens distorcidas, equivocadas e limitadas de mundo negro. (SOUZA & SOUZA, 2008, p.25).

Trabalhar com temas como, por exemplo, o continente africano como berço da humanidade, os impérios, civilizações e relações comerciais do Egito e Etiópia, Gana, Kongo e Zimbábue. Trazer aproximações com as questões sobre afro descendência brasileira. A importância da oralidade para a história e memória da África e seus descendentes em diáspora. Apresentar pesquisadores(as) e intelectuais como Cheik Anta Diop, Amadou Hampâté Bâ, Léopold Sédar Senghor, Achille Mbembe, Amílcar Cabral, Joseph Ki-Zerbo, Oyèrónké Oyěwùmí, Ifi Amadiume, Chimamanda Ngozi Adichie; dentre tantas outras e outros comprometidos em seu campo de atuação de externar uma leitura africana contra hegemônica.

Para continuidade do debate

Nossa intenção é lembrar que no princípio do axé, da vida, da energia nos mostra que a vida está em constante transformação. E que, portanto atrelado a este conceito é possível reelaborar a concepção de respeito à vida, a natureza, ao corpo. Neste sentido o respeito toma outras dimensões de tempo e espaço, passado (ancestral – os que me antecederam), presente (eu faço parte de), e futuro (legado, descendência).

Esses valores nos constituem nos marca enquanto afrodescendentes e permeiam nosso fluxo de existência. Pensar a natureza enquanto divina é reconhecer-se parte dela enquanto sujeitas e sujeitos carregados de energia, de vida, de poder de palavras, e foça vital.

Proposta didática

Título: Relação natureza e sociedade

Tema: Relações de poder, sociedade e natureza, valores afro-civilizatórios.

Público: Ensino Médio

Disciplinas parceiras: História, Artes, Filosofia, Literatura e Biologia.

Objetivos:

- Conhecer e valorizar a herança de povos africanos para a humanidade.
- Ler sobre os valores afros civilizatórios.
- Refletir o conteúdo de natureza nas disciplinas.
- Debater sobre racismo ambiental.
- Conhecer e preservar a relação com a natureza como preservação da memória de um povo.
- Refletir o papel da natureza nos territórios negros, terreiros e quilombolas (urbanos ou rurais).
- Refletir sobre o processo de urbanização e meio ambiente.

Conceito: Identidade, Respeito, Memória.

Habilidades: Questionar, trabalhar memória, linguagens, análise e sintetização, elaboração de estratégias e ideias.

Recursos didáticos: Mapas, computador, vídeo, fotos, música, folhas para elaboração de cartazes, hidrocor

Metodologia: seis aulas de 50 minutos.

Momento 1: Exposição do documentário “AmarElo

– É tudo pra ontem”.

Momento 2:

Em um potinho contendo várias palavras (ancestralidade, vida, respeito, memória, oralidade etc.), sortear uma palavra, ler em voz alta e dizer o que lhe traz a palavra lida (um sentimento, uma lembrança etc.).

Leitura do texto: “Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil.”

Após, roda de conversa sobre cada princípio.

Momento 3:

Trabalhar com imagens e mapas do estado do Rio de Janeiro sobre áreas de conservação.

Escolher uma área e pesquisar sobre a urbanização da área escolhida e se há presença de comunidade tradicional

Momento 4:

Trabalhar com os quilombos do Grotão em Niterói e o Campinho em Paraty, ambos no estado do Rio de Janeiro. Abordando suas origens,

formas de estruturas culturais, captação de recursos e áreas de atuação.

Elaboração de texto (poema, poesia, paródias) que aborde sobre a importância da preservação da memória e identidade negra em território quilombola.

Momento 5:

Produção de cartazes sobre os temas trabalhados.

Momento 6:

Exposição em mural (em sala, corredor, ou mural principal).

Referências

ASANTE, M. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. **Ensaio Filosófico**, Volume XIV. 2016. Tradução: Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo.

CRUZ, V. C. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, V. C., OLIVEIRA, D. A. **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

HAMPATÊ BÂ, Amadou. A tradição viva. In. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

KILOMBA, Grada, **Memórias da plantação** – Episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba; tradução Jess Oliveira. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA, Denilson Araújo. **Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil**. Gênero e diversidade na escola: espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero. / organização, Carmem Lúcia Costa. – Dados eletrônicos. - Goiânia: Gráfica UFG, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, Boaventura Sousa, MENESES, Maria Paula. Orgs.

Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o Ensino de Geografia: Temas da Lei 10.639**. 1. ed. Rio de Janeiro CEAP 2009.

SERRANO, Carlos. **Memória D'África**: a temática africana em sala de aula. /Carlos Serrano, Maurício Waldman. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Bárbara Oliveira, SOUZA, Edileuza Penha de. Africanidades Cosmvisão Africana, História da África. In RIBEIRO. Álvaro Sebastião Teixeira **História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Escola**. 1. ed. Via Brasília Editora. Brasília, outono de 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. Africanidades brasileiras e educação [livro eletrônico]: **Salto para o Futuro**/organização Azoilda Loretto Trindade. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

Bibliografia complementar

COSTA, Rogério H. da (Rogério Haesbaert da), 1958 – **A nova ordem mundial**/ Rogério Haesbaert, Carlos Walter Porto-Gonçalves. São Paulo: Editora UNESP, 2006. 160p. : il. – (Paradidáticos. Série Poder).

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico / Ruy Moreira. 1 ed., 2ª reimpressão. - São Paulo : Contexto, 2010.

Referências digitais:

Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil - **Salto para o Futuro** - TV Escola. <https://www.youtube.com/watch?v=3--A3nLSopk>. acesso em 09/07/2021 – 20:31.

Programa NOTA 10 episódio 09 - Energia Vital

<https://www.youtube.com/watch?v=z4vXE99aNuI>. acesso em 09/07/2021 - 21:45.

[**Pautas Sociais:** Rota Sudeste] Relato de vivência: Quilombo do Campinho (Paraty-RJ)

<https://www.youtube.com/watch?v=VtojCVkR3e4>. acesso em 10/07/2021 – 09:14.

Ponto de Cultura - Tradicional Quilombo do Grotão - Cultura Viva Niterói <https://www.youtube.com/watch?v=9Yux-Oa-Dvc>. acesso em 10/ 07/ 2021 – 10:27.

AmarElo - É Tudo Pra Ontem | Trailer oficial | **Netflix**

<https://www.youtube.com/watch?v=FQ9hCNoZYSg>. Acesso em 10/07/ 2021 – 11:38. O documentário completo está disponível em <https://www.netflix.com/br/>.

CAPÍTULO XV

Reflexões sobre o ensino de África na geografia, a partir da colonialidade do poder

Flávio Guimarães Diniz⁵³

O que vemos sobre a África no Ensino Básico?

A África é um dos conteúdos abordados por diversas disciplinas escolares. Parte integrante das Orientações Curriculares das redes pública e privada, o recorte espacial citado é apresentado e estudado, a partir de uma narrativa que distorce, simplifica, estigmatiza e rotula essa porção do Globo. Essas informações não são difundidas apenas nas salas de aula e nos materiais didáticos, pois os Meios de Comunicação de Massa também ajudam a reproduzir e a consolidar uma série de elementos e imagens que levam as pessoas a conceberem o continente africano de forma negativa.

No interior das salas de aula, é ‘usual’ iniciar o estudo da África a partir do seu quadro natural desse território. Os elementos da natureza são ensinados e levam os alunos e as alunas a terem uma noção da diversidade da fauna e da flora do específico continente. Por outro lado, a supervalorização desses elementos tem como um de seus alvos expor a África como lócus do primitivismo. Essa “visão” leva a um desconhecimento da realidade e da história desse continente, pois, ao invés de informar em prol de uma assimilação das características e particularidades da África, essas informações

⁵³ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Professor de Geografia da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

conduzem a um desconhecimento dessa porção territorial da Terra. Essa falta de conhecimento que a maior parte das pessoas adquiriu, a partir da trajetória escolar e do contato com os Meios de Comunicação de Massa, foi construída para colocar o continente europeu numa posição de superioridade, pois, historicamente, essa porção do planeta fez uso do monopólio do conhecimento para assumir uma posição dominante no mundo. Ou seja, uma geopolítica do conhecimento produzindo epistemologias que nos causam cegueira (QUIJANO, 2000; SANTOS, 2014).

O “eurocentrismo” busca não só colocar a Europa no centro da Terra, como também busca colocá-la como a única matriz de conhecimento válida. Isso faz com que a maior parte da sociedade internalize a concepção de que tudo aquilo que possui validação científica, política ou cultural foi construído a partir do contato do europeu com as demais partes do mundo. Diante disso, pode-se tecer duas reflexões: a primeira é que os conteúdos criados pela matriz eurocêntrica simplificam a história das outras partes do planeta. História essa que tem como uma de suas metas impedir a discussão do monopólio europeu sobre qualquer tipo de conhecimento. Conseqüentemente, a não contestação leva à naturalização instantânea da superioridade europeia, balizada, então, pela sua histórica missão civilizatória, o fardo do homem branco.

A segunda reflexão é a posse sobre o conhecimento o qual fornece um grande poder que, para a Europa, transformou-se numa doutrina que legitimou e facilitou a dominação sobre diversos povos e culturas. É possível ter uma dimensão disso, a partir das ideias de Boaventura de Sousa Santos (2002), em seu artigo “O fim das descobertas imperiais”. Esse escrito mostra como o monopólio sobre o descobrimento permitiu aos europeus dominarem várias partes do mundo, impondo, assim, sua cultura e suas instituições.

Nesse contexto, a Europa colocou-se, como “o descobridor”, aquele que tem o “direito” de dizer o que se é e o que os outros são. Em

outras palavras, trata-se do colonizador, o criador do colonialismo. Essa estrutura é uma relação fundamentada no poder da metrópole sobre suas colônias, que representam a expansão do poder e do modo de viver. Dessa forma, as pessoas da colônia têm que saber qual é o seu próprio papel nessa relação entre metrópole e colônia. Isso porque, os europeus só conseguiram elaborar e operacionalizar seu poder e seus conhecimentos, a partir da construção das inferioridades sobre outras pessoas e outros territórios.

Mas o que isso tem a ver com o ensino de África no ensino básico? Pode-se dizer que essa produção da inferioridade nos ajuda a entender porque o continente africano é divulgado como o lócus preferencial das mazelas sociais. É importante entender que tudo que se aprende na escola é fruto de visões de mundo. Essas visões, por sua vez, exercem grande influência sobre aquilo que pode ser ensinado.

Geralmente, somos ensinados a conceber a África através do “olhar europeu”, que difundiu a ideia de que a dominação do continente fez parte de um projeto civilizatório. Esse projeto baseia-se na intenção de encobrir o verdadeiro motivo da instalação de diversas relações de poder as quais são baseadas na desigualdade. Algumas dessas relações: a apropriação de culturas, pessoas e recursos naturais para a (re)produção do sistema capitalista.

Diversas “imagens” sobre a África são bastante corriqueiras, por exemplo, a associação automática das pessoas negras (sujeitos que apresentam cútis preta ou parda) à África, como se apenas esse grupo habitasse as terras do continente africano. Nesse caso, trata-se de uma imagem construída e difundida de maneira simplificada e que, de acordo com a intenção, desqualifica o território e os povos africanos.

Quijano (2007) consegue explicar a gênese da associação automática dos negros à África, a partir do conceito de identidades geoculturais que ligam as raças a determinadas porções do espaço terrestre:

Imposta como critério básico de classificação social universal da população mundial, de acordo com a idéia de “raça” foram distribuídas as principais novas identidades sociais e geoculturais do mundo. Por um lado, “Índio”, “Negro”, “Asiático” (antes, “Amarelos”, “Branco” e “Mestiço”; por outro, “América”, “Europa”, “Ásia”, “África” e “Oceania”). Sobre ela se fundou o eurocentramento do poder mundial capitalista e a conseguinte distribuição mundial do trabalho e do intercâmbio. E, também sobre ela, se traçaram as diferenças e distâncias específicas nas respectivas configurações específicas de poder, com as suas cruciais implicações no processo de democratização de sociedades e Estados, e da própria formação de Estados-nação modernos. (QUIJANO, 2007, p.43)

As “identidades” mencionadas não só visavam apenas diferenciar os povos, mas montar hierarquias políticas, econômicas e sociais que são reproduzidas até os dias atuais no processo de escolarização. Com isso, essa categoria identitária, negro, foi criada para destruir a historicidades a multiplicidade de povos. A luta contra a escravização na África e diáspora passou a dar um novo sentido político à ideia de negro. Por sua vez, os negros são apresentados, nos materiais didáticos, numa posição de inferioridade, pois são associados à pobreza, à escravidão, e a postos de trabalho subvalorizados. Negam-se as inúmeras experiências históricas de protagonismo negro, como a da rainha Nzinga Mandi, que impediu durante décadas a colonização portuguesa no interior do continente africano.

Quando se fala em escravidão, muitas vezes, só se pensa nos africanos escravizados. Essa ideia omite a escravização de brancos durante o processo de conquista de territórios pelo Império Romano. Essa omissão tem como efeito a naturalização do negro na condição de escravo ao longo da história da humanidade. Ou melhor, escravizado, já que ninguém nasce escravo, e sim, é escravizado.

As visões difundidas por essas identidades geoculturais também transmitem visões gerais e limitadoras sobre os continentes. É muito comum os estudantes dos ensinos fundamental e médio falarem, primeiramente, sobre a África como a área que abriga as savanas, as

florestas e os desertos. Exotismo e relegação a uma posição inferior são duas marcas negativas e transmitidas sobre o continente e os sujeitos africanos e afrodescendentes. Os estereótipos apresentados aqui, de forma superficial, podem ser usados para detonar uma série de questões e consequências. Com base nisso, pode-se pensar em quais são os efeitos que as imagens e as visões de mundo eurocêntricas podem gerar sobre o ensino de África e sobre os sujeitos residentes ou ancestrais da travessia do Atlântico. Para isso, vamos recorrer aos conhecimentos oriundos da colonialidade, tendo como base a colonialidade do poder.

A África no contexto da colonialidade do poder

Durante uma entrevista ao programa *Salto para o futuro do Ministério da Educação*, Tomaz Tadeu da Silva (2010), autor e pesquisador da temática “currículo”, desvendou que a escolha daquilo que deve ser ensinado depende de escolhas e que toda escolha é política. É a partir delas que o currículo é construído. Portanto, pode-se interpretar que os componentes do conteúdo África presentes nos diversos currículos escolares foram formados a partir da visão eurocêntrica. Mas, então, por que realizar a discussão sobre o que ensinar dentro dos currículos para abordar o continente africano e as dimensões da colonialidade?

Para entender as consequências geradas pelo ensino de África, é preciso buscar uma das bases que fundamenta a seleção dos assuntos que estrutura o referido conteúdo escolar. Percebemos, nesse ponto, como o racismo epistêmico, isto é, o racismo inscrito na produção conhecimento cria condicionantes na escolha dos conteúdos (MIGNOLO, 2005).

Tomaz Tadeu considera o currículo um importante campo de luta, pois está no centro de importantes lutas políticas e sociais. Tudo aquilo que se ensina e se aprende sobre África está atrelada a uma determinada visão de mundo. Então, é preciso disputar o currículo,

confrontar as visões de mundo para conseguir iniciar uma reformulação do que pode ser ensinado sobre o continente africano (desvinculando-se da hegemonia da visão europeia).

Nas *Orientações Curriculares de Geografia para o Ensino de Geografia do 6º ao 9º ano* (2013), da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, há o apontamento pra que o conteúdo de África deva ser trabalhado no 1º bimestre do 9º ano do ensino fundamental. De acordo com o mesmo documento, o continente africano está estruturado da seguinte maneira:

- OBJETIVOS: Reconhecer a diversidade cultural, fisiográfica e econômica do CONTINENTE AFRICANO.

- CONTEÚDOS: Aspectos culturais, fisiográficos e socioeconômicos do CONTINENTE AFRICANO.

- HABILIDADES: Conhecer a diversidade de culturas que antecederam a chegada do colonizador europeu; Perceber as semelhanças culturais dos povos do CONTINENTE AFRICANO e do Brasil; Identificar a diversidade fisiográfica das regiões; Conhecer a diversidade sociocultural do continente. [...] (Orientações Curriculares, 2013, p.25)

De maneira geral, é possível perceber que a África é apresentada de forma vaga e superficial nas Orientações Curriculares. Isso porque os conteúdos praticamente seguem a divisão clássica do modelo N-H-E (Natureza – Homem – Economia) da maioria dos livros didáticos de Geografia. A parte dos “objetivos”, em nenhum momento, estimula o professor e o aluno a discutirem o estereótipo negativo engendrado sobre a África. Contudo, a identificação e o conhecimento da diversidade cultural do continente aparecem no documento, o que se pode considerar um ponto positivo. Porém, as sugestões para trabalhar o tema são limitadas.

É possível perceber, com isso, que as orientações não incentivam um trabalho de desconstrução do continente africano, fato que indiretamente contribui para a perpetuação da visão estereotipada sobre a África. Entretanto, no tópico “habilidades”, o ponto “Conhecer

a diversidade de culturas que antecederam a chegada do colonizador europeu” chama atenção: primeiro porque reconhece uma diversidade cultural antes da chegada do europeu. Esse ponto evidencia que a história da África não começa a partir da chegada dos colonizadores. O segundo ponto é que, dependendo do objetivo do professor, existe a possibilidade em se problematizar a colonização do continente. Lembremos que, segundo os arqueólogos, a espécie humana teria surgido nesse continente, logo, é o continente de mais longa ocupação humana marcada pelas mais antigas rugosidades (SANTOS, 1996).

Não se tem aqui como meta o aprofundamento da história da colonização do continente, mas é importante apresentar os conceitos de colonialismo e colonialidade para compreender a construção da visão estereotipada atribuída à África.

O colonialismo que se aprende na trajetória escolar diz respeito a um poder institucionalizado em que um país forte política e economicamente (chamado de potência) é visto como metrópole, aquela que toma as decisões, institui as ordens, pune, extermina e transborda sua visão de mundo para a colônia. Essa por sua vez obedece, reproduz sua condição de inferioridade e de subalternidade.

Durante o processo de ensino e aprendizagem, enxerga-se a colonização do continente europeu, a partir da Conferência de Berlim (1884-85). Erroneamente, aprende-se que as colônias europeias na África surgiram neste momento, mas, na verdade, essa reunião serviu para que os chefes de estado entrassem em acordo na hora da “partilha” do território que só ocorreu na década seguinte, (Fonseca, 2007). A colonização só ocorreu de fato após a Conferência, mas não se ensina, por exemplo, como a articulação da raça e do poder foi utilizada para dominar os territórios e povos africanos. Após os processos de emancipação política, que conhecemos pelo nome de independência, as antigas colônias passam a “traçar” seus destinos. Mas, o que seria, então, a colonialidade?

A colonialidade, por sua vez, seria a perpetuação da dominação construída durante o colonialismo, mas sem a legitimação jurídica da época da relação metrópole-colônia. Nesse artigo, trabalharemos uma das três dimensões da colonialidade: o poder.

Num primeiro momento, é preciso compreender que a colonialidade do poder é operacionalizada em conjunto com o eurocentrismo e sua visão de modernidade (Mignolo, 2005). O monopólio do poder permitiu a Europa a subjugar povos e culturas com o objetivo de se instituir como o detentor da hegemonia mundial e o padrão de civilização a ser seguido, ou seja, colocado para outras partes do mundo como universal.

De acordo com Quijano (2005), a ideia de raça ao conceito de colonialidade do poder para demonstrar como estes atuaram simultaneamente nos processos de conquista territorial e intelectual da Europa sobre a América, e, conseqüentemente, sobre a África. Ao analisarmos o continente africano pela ótica da colonialidade do poder, percebemos que a África ainda é concebida, dentro e fora da sala de aula, como um território inferior à Europa. Essa inferiorização ocorreu através da operacionalização do poder, através do monopólio do conhecimento (no qual também entra a colonialidade do saber) do continente europeu sobre os seus “outros”; a partir da imposição das instituições europeias e seus modelos políticos; o poder econômico, através da manutenção da dependência da maior parte dos países africanos às economias das antigas metrópoles europeias.

A partir disso, os efeitos sobre o território africano e sobre seus descendentes (de dentro e fora da África) são o preconceito e a discriminação. O racismo é o desmembramento da desqualificação dos seres humanos, a partir operacionalização do conceito de raça.

Essas reflexões atentam para a necessidade da desconstrução da África estereotipada para que seja possível a (re)visão desse conteúdo na educação básica. Conseqüentemente, pode-se lutar pela construção de um currículo que problematize esse conteúdo e que

leve os educandos e os educadores a terem uma visão afrocentrista para, então, confrontar a visão de África construída pelo eurocentrismo.

Disputar uma nova visão de África é mais que uma luta pela educação, é uma luta política. É assumir uma postura contra a marginalização e homogeneização do continente. Marcar território, nessa disputa de interpretação, tem a ver com se “posicionar no mundo para nele atuar”, como elabora Santos (2007), ao mencionar o sentido de se aprender/ensinar Geografia:

Buscando inspiração em tais formulações, propomos aqui a ideia de que o sentido do aprender e ensinar a Geografia é se posicionar no mundo. Quando falamos isso, estamos indicando na verdade uma dupla acepção do que chamamos ‘se posicionar no mundo’: (i) conhecer sua posição no mundo, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; (ii) tomar posição neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução deste mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre este mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar. (SANTOS, 2007, p.27)

Apresentar-se para participar da mudança do que ensinar sobre o conteúdo de África é importante para se conseguir um ensino que respeite as diferenças e desvende as omissões. Esse processo pode ser feito em todas as disciplinas do currículo escolar, com um objetivo comum: contribuir para um processo de ensino e aprendizagem que leve à reflexão constante sobretudo o que acontece da escola local à global. Ademais, uma tomada de posição “política” pode ajudar na construção de uma educação antirracista.

Referências

FONSECA, Dagoberto José da. As fronteiras móveis do continente africano: construções étnicas e estranhas à África. In: SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**, Autêntica, 2007, p. 165-174.

MIGNOLO, Walter, D. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 130.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção primeiros passos; 48), p. 115.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 130. (Disponível em la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>).

_____. *O que é essa tal de raça?*. In: SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-51.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Geografia**. Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. O fim das descobertas imperiais. In OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (Orgs.) **Redes culturais: diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço - tempo e técnica razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Renato Emerson dos. *O ensino de Geografia e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639*. In: _____. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 21-40.

_____. Rio de Janeiro: São Gonçalo, março de 2009, p. 197.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição; Belo Horizonte, Autêntica, 2010, p. 156.

CAPÍTULO XVI

As geo-grafias da resistência africana: entre meados do século XIX e início do século XX

Gabriel Romagnose Fortunato de Freitas Monteiro⁵⁴

Murilo Vogt Rossi⁵⁵

Segmento/ano: 9º ano Ensino Fundamental

Objetivos Gerais:

Analisar as principais ações e características dos movimentos de resistência de partes do continente Africano, desconstruindo ideias estigmatizadas sobre a África, com destaque para a resistência do povo africano entre meados do século XIX e início do século XX, frente ao domínio político-cultural-bélico centralizador europeu.

Objetivos específicos:

Entender equívocos básicos, apropriados pelo universo cultural comum da sociedade, baseados no eurocentrismo dominante no processo colonial na África.

⁵⁴ Professor de Geografia Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, unidade Carangola), coordenador do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NEAB/UEMG), doutorando em Geografia pelo POSGEO/UFF, membro do GT de Relações raciais e interseccionalidades da Associação de Geógrafos Brasileiros - SL Niterói e membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as.

⁵⁵ Professor de Metodologia do Ensino de Geografia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, unidade Carangola), Doutor em Ensino de Geografia e Cartografia pela UFPB e formador de professores da Rede Municipal de São Paulo para o ciclo interdisciplinar.

Desenvolver um raciocínio espacial crítico, anticolonial e decolonial ao colonialismo e a colonialidade do poder na África, a partir dos movimentos de resistência do final do século XIX e início do XX.

Interpretar, através de diversas linguagens (mapas, imagens e tabela), as espacialidades da resistência do povo africano, deslocando o olhar para as ações historicamente ocultadas.

Conteúdos:

- Processo de territorialização;
- Movimentos de resistência africano;
- Desconstrução da visão eurocêntrica;
- Crítica ao colonialismo e a colonialidade;
- Interpretação de textos, mapas e quadro.

Conceitos:

Território;

Estado-Nação;

Continente;

Imperialismo;

Colonização;

Sociedade

Materiais e recursos didáticos:

- Mapas diversos;

- Lousa, quadro branco, giz, pincel;
- Dispositivo com acesso à internet;

Número de aulas:

4 aulas (50 minutos cada)

Metodologia utilizada:

Aulas dialogadas, dentro de uma relação horizontal entre professores e estudantes.

O importante é seguir um movimento de introdução ao tema proposto, ampliação e sistematização (consolidação) do conteúdo. De início, é fundamental levantar os conhecimentos prévios da turma, com a identificação e registro dos conhecimentos dos estudantes em relação à temática proposta. Posteriormente, o movimento das questões geradoras/orientadoras, com perguntas-respostas e novas perguntas, proporciona maior interação. Assim, estimular e construir conjuntamente mapas mentais a partir do diálogo será um ótimo exercício coletivo. Por fim, o desdobramento avaliativo se dará através das diversas linguagens.

Método de avaliação:

A avaliação consistirá em permanente e formativa, numa perspectiva de debate coletivo, assim como a construção e consolidação de um conhecimento também coletivo, com atividades de análise de mapas, interpretação, leitura e produção de textos, além de discussões sobre diversas linguagens que permeiam a temática.

Desenvolvimento das aulas:

Aula 1 - Introdução à temática: levantamento de conhecimentos prévios

Nesta etapa, pretende-se apresentar o continente africano e suas múltiplas Geograficidades a partir de uma perspectiva crítica, anticolonial e decolonial, com o intuito de desconstruir o imaginário presente em grande parte dos estudantes (e também professores) sobre a Geografia da África. Este imaginário é marcado por estereótipos, preconceitos e mitos, culturalmente impostos através da mídia e do senso comum, a partir da visão eurocentrista galgada no processo de colonização.

Para tanto, o ponto de partida será a mobilização de questões geradoras/orientadoras, exercício fundamental que provoca os estudantes para uma primeira aproximação e diálogo. Dessa forma, apresente o tema e proponha em grupo os seguintes questionamentos:

- A África é um país ou continente?
- Quando você pensa em África, o que vem a sua mente? Cite três a quatro exemplos do que você pensou.
- O que você sabe ou acha que sabe sobre a África?
- Onde você viu, assistiu, leu e/ou ouviu essas informações? (Ex.: programas de TV, filmes, sites e redes sociais, livros didáticos etc.).
- Será que essas informações representam o que é, de fato, o continente africano?
- Quantos países africanos e em que região da África você pode mencionar?

Essas perguntas possibilitarão o debate e a reflexão entre professor/a-estudante na relação ensino-aprendizagem, despertando o interesse para o conhecimento mais profícuo do continente africano. Perguntas - respostas e novas perguntas são recursos metodológicos que possibilitam o movimento da(s) aula(s) de Geografia, enquanto

princípio dinamizador e dialógico. Deste modo, à medida em que as perguntas forem respondidas, a apresentação de imagens fotográficas e mapas do continente poderá ser realizada (mapas políticos, físicos, econômicos, regionais, demográficos, linguísticos etc.).

Para isso, sugerimos o Atlas Escolar do IBGE, alocado no seguinte site: <https://atlascolar.ibge.gov.br/>. Acesso em 16 jul. 2021.

Tal apresentação poderá ser feita de uma forma comparada, ou seja, uma “imagem” revelada/mencionada pelos estudantes e uma “imagem” da realidade apresentada (em termos de técnica, conhecimento, arquitetura, organização, produção etc.). É importante aqui que o professor se prepare previamente, selecionando materiais e recursos didáticos que versem sobre essa desconstrução. Este processo contribuirá para a reconstrução de um imaginário positivo e realista a partir da diversidade africana. Diante do exposto, podemos afirmar que existem várias “Áfricas” e não somente uma? Ou seja, vários “mundos” marcados pela diversidade regional, política, econômica e cultural?

Com isso é esperado que o estudante reflita mais sobre a constituição territorial do continente africano, diferenciando país de continente, percebendo que a África é um território de múltiplas culturas, histórias e concepções, muito além do que é imposto/mostrado pelo senso comum (mídia, ensino-aprendizagem tradicional etc.).

Aula 2 - Ampliação do conhecimento: Colonialismo e Colonialidade do Poder

Feito a introdução e conseqüente desconstrução de uma África como se fosse um país ou Estado-Nação, é fundamental explorar o processo de colonização, grande responsável por tal visão territorial dessa parte do planeta.

Diante disso, explore por meio de mapas mentais, charges, mapas e imagens, o processo de colonização imposta aos povos africanos a

partir do colonialismo e da colonialidade do poder (também do saber, do ser e da mãe natureza).

Sugerimos a Biblioteca Digital Mundial para consulta parcial de materiais:

https://www.wdl.org/pt/search/?regions=africa&item_type=map.

Acesso em 16 jul. 2021.

É importante frisar aos estudantes que o colonialismo e a colonialidade são instituídos pelo projeto da modernidade eurocêntrica, que criou o sistema-mundo moderno-colonial ao qual vivemos até hoje. O colonialismo foi marcado pela imposição da administração colonial, cujas formas de dominação foram diversas nos múltiplos territórios africanos e dos demais continentes. A sobreposição territorial e a imposição de um tipo de ordenamento espacial, o racismo, a violência, a irracionalidade e o despropósito da dominação, são elementos estruturantes desse processo. De sua parte, a colonialidade se coloca na contraface da modernidade, enquanto forma que estrutura um padrão de poder mundial a partir de um grande pacote de hierarquias estruturais e estruturantes, a saber: a) padrão de classificação social baseado na invenção de raça; b) hierarquia de classes; c) hierarquia de gênero; d) hierarquia sexual; e) hierarquia espiritual; f) hierarquia epistêmica; g) hierarquia linguística, dentre outras. Ressalta-se que a colonialidade está presente até o contexto atual, daí afirmarmos que o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade.

É importante trabalhar essas hierarquias estruturais e estruturantes com os estudantes, escrevendo-as na lousa, uma a uma, e perguntando o que eles entendem por elas. Com isso, é esperado que o estudante, a partir da cadência da Sequência Didática até então, compreenda que o colonialismo foi um marco na consolidação dos estereótipos cristalizados sobre uma África vulnerável, pobre, solapada por conflitos étnicos e guerras e sem resistência à presença dos dominadores brancos europeus.

Aulas 3 e 4 - Consolidação do conhecimento: Movimentos de resistência na África

Chega o momento de uma atividade que mobiliza o conhecimento dos estudantes na interpretação de algumas linguagens importantes na consolidação do conhecimento proposto até agora: Leitura/produção de texto, interpretação de tabela e de mapas.

Diante disso, nessas duas aulas deverão ser abordados a questão da centralidade dos movimentos de resistência africana, com base na afirmação de que estes sempre existiram na construção e difusão dos múltiplos processos de resistência à dominação colonial europeia. É fundamental destacar aos estudantes a presença ativa e efetiva destes, no que tange a organização socioespacial e territorial, as razões que os motivaram, as inspirações e as espacialidades da ação, protagonizadas pelos diferentes movimentos de resistência, presentes no continente africano desde o século XVI.

Dessa forma, apresente a seguinte atividade, que deverá ser feita em grupo de até 4 pessoas, organizadas em rodas distribuídas pela sala de aula:

Atividade: Interpretação de tabela, texto e mapas

Tema: Movimentos de Resistência na África.

Enunciado:

Leia as questões, de forma compartilhada em seu grupo, entendendo a organização (razões, inspirações, táticas e estratégias) que impulsionaram os movimentos e levantes de movimentos de resistência na África. Registre as principais ideias levantadas pelo grupo;

a) Associe os movimentos de resistência do quadro às regiões do continente Africano, com o mapa disponibilizado pelo professor (Mapa político da África);

b) Observe os mapas 1, 2 e 3, associando os movimentos de resistência às questões já debatidas e a tabela analisada;

c) Escreva um texto final expondo a opinião do grupo sobre os movimentos de resistência na África frente ao processo de colonização eurocentrista.

Como processo avaliativo e de sistematização, é importante solicitar que os grupos apresentem suas reflexões registradas, apontando as facilidades e dificuldades que tiveram na execução do trabalho. Nesse momento, a mediação do/a professor/a é fundamental, direcionando o debate entre os grupos e não deixando que a classe se disperse do foco. Com as apresentações, é importante colocar as principais ideias na lousa ou mesmo papel kraft, destacando ao final a construção de um conhecimento coletivo da turma acerca da temática dessas 4 aulas.

A avaliação final de tal atividade (com o intuito de registro docente) pode seguir por vários caminhos, tais como:

- Esperar dos estudantes uma compreensão de que realmente os movimentos de resistência foram fortes e bastante consolidados;
- Esperar que os estudantes revelem surpresa com grafias e topônimos diferentes do que já conhecem, estimulando-os a se interessarem definitivamente pela temática;
- Esperar que os estudantes tenham facilidades ou mesmo dificuldades na interpretação de tabela ou mesmo de mapas (leitura de legenda, alfabeto cartográfico etc.);
- Esperar que os estudantes percebam, definitivamente, que a África é muito mais do que as visões superficiais midiáticas e literaturas dominantes, que a caracterizam como uma região essencialmente de populações negras e pobres, na produção de um olhar negativo do continente. - - E o mais importante: que a África é um continente rico, complexo e com uma cultura, sociabilidade e espacialidades muito diversificadas, comprovadamente o seio da humanidade, cuja situação atual é fruto de múltiplos processos complexos e contraditórios. O sistemático e violento processo de exploração,

espoliação e subjugo de séculos e séculos, se reflete na realidade de tal continente, enquanto uma de suas múltiplas facetas, mas que não explicam as suas tramas de relações socioespaciais.

Materiais a serem utilizados na atividade

Quais as razões para ocorrência das revoltas e rebeliões?

1) Perda da soberania em decorrência do processo de colonização e dos inúmeros tratados - perda da independência e liberdade; 2) quebra da legitimidade; 3) ideias religiosas de matriz cristã; 4) despropósito de mecanismos econômicos e a corrosão e repressão às manifestações culturais - inúmeras violências impostas; 5) Violação do caráter sagrado nos planos religiosos e culturais; 6) Desterritorialização física e simbólica - espoliação e expropriação das terras e territórios. Importante frisar que estes motivos se deram, em boa parte, de maneira articulada.

O que os inspirava e os movia?

A inspiração proveniente se deu mediante a defesa de seus territórios e da sua fé. Pelo sentimento patriótico, religioso e cultural. Ressalta-se que grande parte destes eram (e são) povos islamizados, destacando o papel das religiões nos movimentos de resistência, através das suas doutrinas e símbolos. Como também a resistência esteve presente nos povos não islamizados. Por sua vez, a religião contribuiu para a tomada de consciência, posição política e organização dos protestos. Nesta perspectiva, o sagrado estava articulado à própria organização socioespacial. Registra-se a importância dos movimentos messiânicos, proféticos e milenaristas na resistência à dominação colonial, que atuaram até o processo de independência após a Segunda Guerra Mundial. Também houve experiências cujo motivo foi de ordem econômica e de reafirmação cultural. Isto revela um conjunto de ações coletivas contra a imposição do sistema colonial e imperial.

Quais táticas e estratégias mobilizaram?

Táticas de guerrilha, banditismo social, o uso das crenças religiosas como elemento mobilizador, resistência cotidiana (doenças

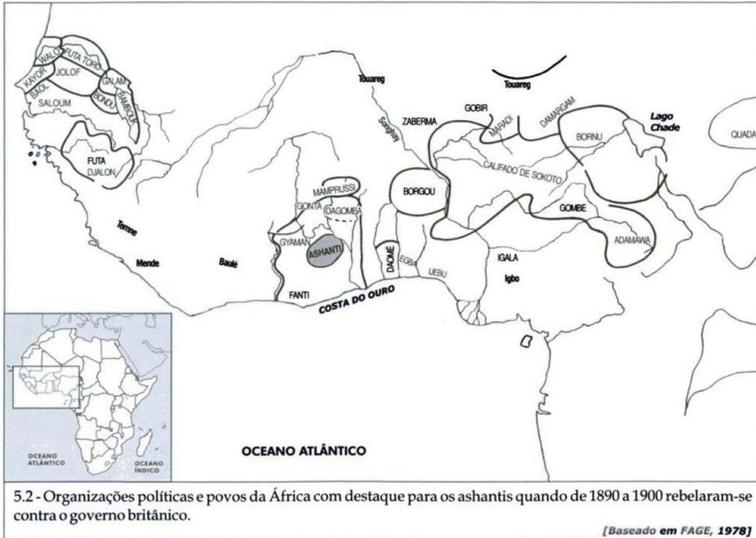
simuladas, ritmo de trabalho lento, fugas, sabotagem de equipamentos, queimadas, pilhagem de armazéns, destruição de meios de transporte e de linhas de comunicação), redes subterrâneas de informação e trocas entre povos e seus apoiadores. Diante do exposto, segue abaixo os exemplos das resistências:

Quadro 1: Movimentos de Resistência e Levantes contra a dominação colonial (1830-1914)			
Nome/Grupo	Lideranças	Local	Ano/período
Resistência árabe	Abd-al-Qadir	Argélia	1834-1847
Sudaneses	-----	Sudão	1881-1884; e 1900-1904
Revolução ubarista Egípcios	-----	Egito	1860-1882
Somalis	-----	Somália	1884-1894
Soninkes - de rebelião Mamadou Lamine	Mamadou Lamine	Alto Senegal	1898-1901
Rebelião Ashanti	Nana Yaa Asantewaaa	Costa do Ouro (Gana)	1890-1900
Revolta majis-majis	Kinjikitile Ngwale	Tanganica (Tanzânia)	1905-1907
Revolta de Maluma (tonga)	Maluma	Niassalândia (Malawi)	1909

Revolta de Onyango	Onyango Dandê	Luo e Abagusii (Quênia)	1913
Rebelião dos temnes e dos mendes (“rebelião do imposto da palhota”)	----- -	Serra Leoa	1898
Acholis	----- -	Uganda	1911
Revolta dos Akambas	Sistume; Kamba	Quênia	1911
Movimentos de reafirmação cultural	----- -	Império de Oió (Nigéria)	Durante século XIX
Movimento de reafirmação cultural e base econômica - povo Maherero	Samuel Herero	Namíbia	1904
Revolta dos Bailundos	Muta-Ya-Kavela	Angola	1902-1904
Revolta Bambata (Zulus)	-----	África do Sul	1906-1908

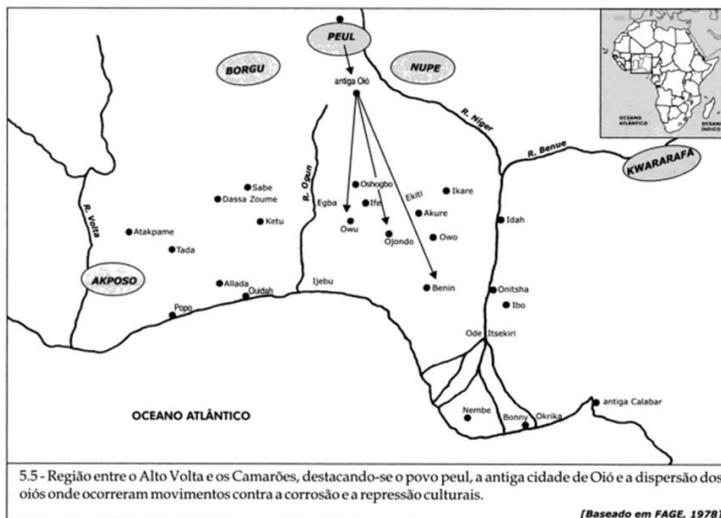
Elaborado pelos autores. **Fonte:** HERNANDEZ, 2008

Mapa 1: Organizações políticas e povos da África Ocidental



Fonte: HERNANDEZ, 2008, p. 116

Mapa 3: Região da África Ocidental com incidência de movimentos de resistência



Fonte: HERNANDEZ, 2008, p. 123

Referências

BIBLIOTECA DIGITAL MUNDIAL. **Mapas da África**. 2021 Disponível em: https://www.wdl.org/pt/search/?regions=africa&item_type=map Acesso em: 17 jul. 2021.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

IBGE. **Atlas Escolar**. Disponível em: <https://atlasescolar.ibge.gov.br/> Acesso em: 17 jul. 2021.

MUDIMBE, Valentin Y. **A Invenção de África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Ramada: Pedagogo, Março de 2013.

OLIVEIRA, Denilson Araújo. Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil. In: COSTA, Carmem Lúcia. **Gênero e diversidade na escola: espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero**. Goiânia: Gráfica UFG, 2018. Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/conteudo/parte1/01.html>

PORTO-GONÇALVES. Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americana. In: Revista **Geographia**, Nº 16, Niterói, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. DE S. & MENESES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SCOTT, James C. **A Dominação e a Arte da Resistência**. 1ª ed. Lisboa: Letra Livre, 2013.