

CARTOGRAFIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A PROPÓSITO DAS REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS DE ÁFRICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Mariana Nunes Pereira Bastos¹

Introdução

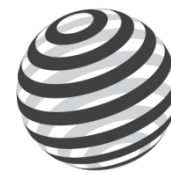
Este trabalho esforça-se por apresentar o relato de uma atividade pedagógica desenvolvida por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), no âmbito do subprojeto de Geografia, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Destinada aos estudantes do nono ano da Escola Municipal José de Abreu (Seropédica/RJ), a experiência de aula buscou desenvolver a temática africana a partir do questionamento de abordagens eurocentradas no ensino da disciplina de geografia, tendo em vista as práticas pedagógicas significantes para uma educação antirracista.

A temática justificou-se pela posição desprivilegiada que a Geografia de África e Afro-brasileira ainda têm diante de outros componentes curriculares do ensino básico. Segundo o ensaio sobre os caminhos para a Lei Federal nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira para os ensinos fundamental e médio, o geógrafo Rafael Sanzio dos Anjos afirma:

Nos livros didáticos de Geografia Geral e nos Atlas Geográficos, o continente africano está colocado sistematicamente nas partes finais da publicação e geralmente com um espaço bem menor que os outros blocos continentais. Sendo o último a ser estudado, devido ao tempo escolar exíguo para o cumprimento do programa, verifica-se que, muitas vezes, a África não é estudada. [...] Verificamos aí um paradoxo estrutural no sistema escolar uma vez que a África, como berço dos antepassados dos seres humanos, deveria ser estudada em primeiro lugar (BRASIL, 2005, p. 175).

Já foi possível constatar que muitos autores de livros didáticos pautam-se na corrente da *Inferioridade Africana* para representarem a África, além do fato dos alunos sofrerem profundamente a influência midiática e de discursos do senso comum os quais

¹ Graduanda em Licenciatura em Geografia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Artigo produzido a partir de pesquisa realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID/CAPES - mariananunes.contato@gmail.com



tendem a reforçar, cada vez mais, estereótipos negativos desse continente (ROCHA, 2011, p. 15). E embora tenhamos alcançado a obrigatoriedade desse conteúdo no currículo da educação básica², ainda nos deparamos com a formação profissional que carece aos professores e às professoras a discussão sobre as especificidades do tema.

Este contexto resulta no problema estrutural que envolve a desinformação da população brasileira sobre o continente africano e, por consequência, dificulta o resgate da história do Brasil que traria muitos avanços para o combate à desigualdade racial. De acordo com o militante e intelectual negro Abdias do Nascimento:

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, [...], constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 1978 apud BRASIL, 2005, p. 23).

Levando-se em conta o exposto, a pesquisa pretende ser uma contribuição para a valorização dos conteúdos escolares que tangem à temática africana no ensino de geografia. Buscando contribuir com a aprendizagem crítica e propositiva dos estudantes enfatiza-se, sendo o propósito geral deste trabalho, a utilização da cartografia como orientadora na (des)construção de representações espaciais, a fim de denunciar o colonialismo que arquitetou a desumanização dirigida aos espaços subalternizados pela modernidade europeia, como no caso de África.

Tornou-se imperativo o tratamento desse conteúdo relacionando-o à constituição histórico-racial do Brasil. Na medida em que “ensinar geografia é, antes de tudo, um desafio de compreensão do entrelaçamento da realidade em múltiplas escalas: local, regional, nacional e global” (OLIVEIRA; ROCHA, 2016, p. 399), o refletir e o questionar sobre o espaço entre continentes indicou caminhos analíticos para o entendimento do contexto brasileiro. Dessa maneira, denunciar a colonialidade nas representações espaciais do continente africano voltou-se para uma pedagogia emancipatória também em relação à própria vivência do aluno e da aluna em sala de aula.

Pesquisa-ação na Formação Docente

É preciso considerar a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na possibilidade de realização desta experiência, que teve início nas reuniões de planejamento na Universidade Rural, resultou no desenvolvimento das atividades com os

² Conforme Sales Augusto dos Santos: “Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo, torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato” (BRASIL, 2005, p. 34).



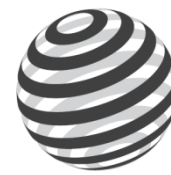
alunos no colégio e, por fim, passou pelos olhares críticos da (auto)avaliação da bolsista. As ações do PIBID, portanto, reanimam a aproximação dos contextos acadêmicos e escolares, entre a teoria e a prática, durante a formação para o trabalho docente. Ao trazer o graduando para o mundo do magistério e reforçar a crença em um ensino vigoroso e rico no âmbito fundamental, o Programa apoia-se no objetivo de “apresentar as questões que permitam uma possível relação não-hierárquica entre universidade e escola, na qual o único ‘ente’ privilegiado é a construção do conhecimento em suas múltiplas acepções” (OLIVEIRA; ROCHA, 2016, p. 403).

Nesse cenário, o nosso trabalho partiu fundamentalmente da metodologia da *pesquisa-ação* “que para além de um relato de experiência, é um conjunto de ações pensadas que permitem uma reflexão sobre a prática docente e a teoria – reverbera-se uma ação militante e ativa no processo de construção do conhecimento” (OLIVEIRA; ROCHA, 2016, p. 403). Assim, em todos os momentos de planejamento, intervenção e avaliação, a professora-pesquisadora visou atuar de forma sistematizada em ambiente escolar. Para tanto, ainda é necessário ratificar que os professores e as professoras em formação precisam estar constantemente inclinados para as reflexões críticas acerca da educação escolar, tendo em vista que:

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende da vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. [...] Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore mais a qualidade do seu trabalho (LIBÁNEO, 1994, p. 28).

Além disso, vale destacar que a relação aluno-professor possui inúmeras variáveis que influem diretamente no processo formal de ensino-aprendizagem e já são perceptíveis durante a formação docente. Dentre elas, há a *personalidade do docente* cuja metodologia reflete sobretudo num sistema de valores e crenças, segundo Bordenave e Pereira: uma parte importante dessa cosmovisão [do professor] é o conceito que se tem do ser humano e de sua capacidade de crescimento e outra parte é o conceito que se tem da sociedade e da necessidade ou não de sua transformação (2002, p. 65). Ainda conforme os referidos autores, há uma *classificação de professores* elaborada pela Universidade da Califórnia que incluiu cinco tipos, mas há uma sexta possibilidade não mencionada na pesquisa. Ela trata de um tipo mais frequente nos países subdesenvolvidos: “o professor que tem uma visão estrutural da sociedade”, destacando-se pelo engajamento ou compromisso libertador que sua percepção dos problemas da sociedade exige dele e de seus alunos, já que os conteúdos das aulas são indissociáveis dos projetos ideológicos nas políticas educacionais.

Na altura destas considerações, portanto, é preciso afirmar a existência da sexta classificação que dá sentido a esse trabalho. Ao contrário do que algumas tendências pedagógicas ainda insistem em declarar, todos os objetivos, conteúdos e métodos, bem como as formas de organização, interação e articulação dos corpos docentes e discentes, aqui não conseguem ser entendidos constituídos de *neutralidade*. Para isso, a reflexão crítica do exercício docente torna-se indispensável. No entanto, como alguns professores brasileiros ainda negligenciam o conteúdo político imbricado no fazer docente? Afinal, a



prática pedagógica escolar realmente consegue afastar-se da *politicidade*³? A respeito do esforço de omissão de muitos profissionais da educação em sala de aula, é preciso considerar que:

Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (FREIRE, 1996, p. 28).

Cada vez mais, os cursos de licenciatura revelam a educação enquanto *processo* e a escola como um *espaço organizado* de ensino. O entendimento de que a prática educacional possui inúmeras possibilidades, não sendo imutável no tempo e no espaço, carrega consigo a noção de suscetibilidade a transformações, pois a educação não pode ser encarada como algo já dado numa sociedade totalmente construída. O dever docente recai sobre o reconhecimento dessa mutabilidade para, então, haver a apropriação das teorias e a reinvenção constante da prática pedagógica como está sendo proposta no presente trabalho.

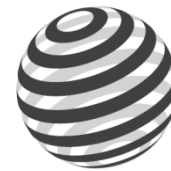
Contextualização do Curso de Licenciatura na Baixada Fluminense

Mediada pelo PIBID, a atividade buscou evidenciar o povo africano e o negro⁴ brasileiro como agentes ativos da formação territorial e histórica do Brasil, tendo como enfoque os alunos da Baixada Fluminense na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. As discussões a respeito das relações raciais e a formação da identidade étnica do indivíduo negro são um desafio ainda maior na região, dado o perfil de pessoas residentes. Segundo o Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o somatório da população preta e parda representa mais de 54% da população em cada um dos treze municípios da Baixada (Itaguaí, Seropédica, Paracambi, São João de Meriti, Belford Roxo, Nova Iguaçu, Queimados, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Magé, Guapimirim e Japeri), chegando a 70,5% nesse último.

Além disso, baseando-se no Índice de *Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial 2014*, é evidente o peso diferencial do risco relativo de jovens negros e

³ Paulo Freire, em sua "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", afirma: "A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesse e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la" (1996, p. 42).

⁴ Considerando as contribuições de Francisca Maria do Nascimento Sousa, ao utilizarmos o termo negro neste trabalho estamos tratando de "todos os indivíduos comumente chamados de preto, pardo, moreno, mestiço, mulato e outras variações dadas aos indivíduos descendentes da linhagem afro-brasileira. Também não o utilizamos aqui com um sentido meramente biológico, mas envolvendo também, as dimensões histórica, política e cultural. Negro enquanto representação de um segmento da população brasileira, tendo, portanto, um significado amplo de sujeito histórico" (BRASIL, 2005, p. 107).



brancos morrerem vítimas de homicídios no Brasil. Além das variáveis que compõem o tradicional *Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência* desenvolvido pelo Ministério da Justiça em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública em 2008, este novo indicador inclui o fator da desigualdade racial. Sendo assim, os dados anteriores do Censo Demográfico do IBGE somados à força da desigualdade entre as raças resultam na vulnerabilidade à violência dos jovens da Baixada, comprovada na cor que predomina nas vítimas de mortes violentas no Rio de Janeiro. De acordo com os dados do Instituto de Segurança Pública - RJ, em todo o estado 72,8% das vítimas de homicídio eram pretas e pardas entre os anos de 2010 e 2015⁵.

Na condição de moradores da região e sujeitos da educação, destaca-se aqui a necessidade dos escolares de reconhecerem a sua história através da interpretação crítica da organização do seu próprio espaço. Afinal, por que existe a materialização desses dados em seus municípios e, mais do que isso, como o quadro de vulnerabilidade à violência está relacionado com a questão racial? Sendo eles atores que estão envolvidos, de alguma forma, com as experiências sociais da população negra e com os elementos africanos incorporados à sua realidade sócio-espacial, a questão da negritude e da afrodescendência tem forte relação com as identidades dos discentes. Sendo assim, na atividade também foram consideradas as reflexões sobre a discriminação racial e a valorização da diversidade étnica. Esses questionamentos são urgentes e estão atrelados à função propositiva da docência, em que:

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a *evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço*, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (STRAFORINI, 2004, p.56, grifo nosso).

Desenvolvimento da Atividade em Sala de Aula

A discussão sobre teoria e prática na docência tem demonstrado que o conteúdo a ser abordado não se desvincula do método, isto é, quando “se questiona o que ensinar em geografia questiona-se também como ensinar geografia” (ALMEIDA, 1991, p. 84). De imediato, o intuito da atividade pedagógica foi de romper com a perspectiva do ensino tradicional que se mantém focalizado essencialmente na ação do professor e se vale de conteúdos passíveis de serem memorizados e reproduzidos.

Partindo-se, portanto, da premissa de que os alunos são os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e chegam à escola com conhecimentos prévios, os quais jamais podem ser desconsiderados, a aula começou com uma interrogação: “O que você sabe sobre a África?”. Esta questão normalmente traz consigo uma carga simbólica homogeneizante em sentido geográfico, seja na localização física que reduz o continente à condição de “país único”, seja na composição sociocultural que o inferioriza na hierarquia mundial da racialização. Essas representações da colonialidade na imagem reducionista do continente africano e na ideia de raça inferior foram se revelando, à medida que pelo menos um dos vocábulos “fome”, “doenças” e “guerras” foi registrado em todas as respostas dos discentes.

⁵ Para mais informações, conferir: “Homicídios na Baixada Fluminense: Estado, mercado, criminalidade e poder”. Comunicações ISER, n. 71, Ano 37, 2018.

Figura 1: Paisagem geofísica de países africanos



Fonte variada. Fotografias extraídas através do Google Imagens

A África, mesmo contemporânea, ainda é associada ao primitivismo, à pobreza extrema e a guerras num cenário animalesco e exótico, lugar de pessoas na sua maioria negras, desnutridas e sem instrução. Esse contexto nos trouxe o seguinte questionamento: qual é o papel dos professores de geografia na reprodução dessas representações sócio-espaciais? E a propósito de sua desconstrução? De encontro à nossa premissa contrária ao tradicionalismo educacional, faz-se necessário destacar o que a pedagoga Francisca Sousa afirma:

esta realidade ainda desfavorável aos negros e negras, não se impõe absoluta, afinal, não podemos compreender o espaço escolar como mero reprodutor de ideias hegemônicas. A escola é, hoje, acima de tudo um espaço de confrontos e debate de ideais. Como diz Dayrell, "...espaço sociocultural, ordenado em dupla dimensão...onde os sujeitos não são apenas agentes passivos... ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociação" (1996: 137), em que a cada instante se dá "a reprodução do velho e a possibilidade de construção do novo" (BRASIL, 2005, p. 108).

Figura 2: Pessoas nascidas no continente africano



Fonte variada. Fotografias extraídas através do Google Imagens

Tendo isso em mente, a aula foi desenvolvida de modo que os alunos pudessem contribuir com suas impressões e indagações em constante interação dialógica. A fim de colocar em dúvida as respostas da primeira pergunta (“O que você sabe sobre a África?”), apresentamos ferramentas visuais com o auxílio de um projetor multimídia para apontar as várias manifestações do espaço africano material e simbólico. É importante frisar o uso metodológico desse recurso tecnológico quando se pretende alcançar as potencialidades de conceitos geográficos, pois, nesse caso, “a paisagem condiciona a nossa (in)sensibilidade e o modo como somos socializados” (SOUZA, 2013, p. 57, grifo nosso). Assim, a diversidade geofísica e étnica foi analisada e discutida com os estudantes através de mapas, bandeiras nacionais e fotografias, retratando desde paisagens variadas de países como Marrocos, Tanzânia, Quênia, Uganda e Madagascar (Figura 1), até pessoas nascidas no continente com diferentes feições, etnias, classes e ocupações sociais (Figura 2). Para a geografia este último tratamento foi fundamental, no intuito de repensar o estigma do “africano único” que acompanha a representação espacial de África.

Em seguida, realizamos com os alunos um exercício que consistiu na identificação de alguns países daquele continente a partir do contorno de suas fronteiras, no intuito de instigar o reconhecimento da heterogeneidade graficamente representada nos mapas (Figura 3). Sem perder de vista a problematização da visão cartesiana de mundo e o colonialismo na determinação histórica das fronteiras atuais de África, os estudantes foram estimulados a ampliar a imagem africana, antes unificada, para dessa vez poder ser compreendida como um conjunto de diversos territórios e relações sociais.

Aspectos Cognitivos e Sociais da Cartografia Escolar

De acordo com Castelar (2011), a promoção da capacidade de ler mapas utiliza-se da cartografia como linguagem para efetivar o que chamamos de letramento geográfico. Pensar a leitura em geografia é um compromisso que deve contribuir para a obtenção de informações pelo estudante fazendo com que a cartografia escolar se destaque tanto pelo seu conteúdo social, contando com a potencialidade de aproximação dos alunos com o mundo real, quanto pelos seus aspectos cognitivos, através da identificação dos significados cognitivos da leitura do espaço geográfico representado. Assim:

Esse conjunto de conhecimentos, que envolve a linguagem cartográfica relacionada à geografia, é uma importante ferramenta metodológica para obtenção de informações e representação da espacialidade dos fenômenos geográficos. Ou seja, contribui para que os alunos desenvolvam as capacidades cognoscitivas relativas à representação do espaço” (JUNIOR; SILVA, 2012, p. 02).

Como a cartografia escolar está associada ao desenvolvimento de estruturas do pensamento que possibilitam a leitura e a produção de representações espaciais (materializadas nos mapas), ela apresenta uma simbologia própria para transmitir mensagens que são lidas e interpretadas através do pensamento espacial. Para De Miguel (2016), “o pensamento espacial guarda uma maior correlação com o conceito de inteligência espacial, logo, com as psicologias cognitivas que se desenvolvem em atitudes espaciais (ou capacidades/habilidades espaciais)” (apud STRAFORINI, 2018, p.182).

Dessa forma, o tratamento pedagógico e didático da cartografia escolar pressupõe o domínio desse conjunto de símbolos específicos da linguagem cartográfica tendo como objetivo uma mudança de atitude do indivíduo escolarizado, ao passo que ela é um “sistema de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em Geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território” (CASTELLAR, 2011, p. 129, apud JUNIOR; SILVA, 2012, p. 02). Nesse sentido, a importância da cartografia escolar é constatada nos referenciais curriculares oficiais avaliados até o momento, como pode ser observado no eixo 4 dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia:

A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo. O aprendizado por meio de diferentes formas de representações e escalas cartográficas deverá estar contemplado nesse momento em que se inicia o aluno nos estudos geográficos (BRASIL, 1998, 76).

A partir desse contexto a cartografia tornou-se uma habilidade a ser desenvolvida ao longo dos arranjos curriculares obrigatórios da geografia escolar, sobretudo na etapa que compreende o ensino fundamental, e merece grandes atenções durante a formação docente. O fato dela disseminar informações sobre o espaço geográfico proporciona o acesso e a organização de conhecimentos espaciais por parte do corpo discente, em que os mapas como produtos cartográficos devem estar associados a uma finalidade comunicativa, para que a leitura seja significativa e ocorra aprendizagem. Sendo assim, foi indagado como os alunos da E. M. José de Abreu poderiam pensar geograficamente a África e codificar-decodificar a linguagem cartográfica sem estar reduzindo-a ou limitando-a. No entrelaçamento de escalas e no confronto entre as representações espaciais (e por isso sociais e cognitivas) da “África única” e da “África diversificada”, surgiu o exercício da Figura 3 ilustrado acima.

Figura 3: Esquema representativo do exercício proposto em sala de aula



Fonte: d-maps.com

Fonte: Anderson de Andrade Pimentel

Esse exercício de identificação de alguns países fez da aula uma base pedagógica de ensino e aprendizagem capaz de engendrar no cotidiano escolar uma metodologia, que produz um pensamento crítico-espacial nos alunos a partir da codificação-decodificação das mensagens transmitidas pelos mapas. Saltar da representação de *África única* à variação de *morfologias fronteiriças em cada país* possibilita o aproveitamento pedagógico dos aspectos cognitivos da cartografia escolar para assegurar a superação de uma perspectiva cartográfica colonial, valendo-se também dos seus aspectos sociais. Localizando, estabelecendo relações, identificando conflitos e problematizando os mapas, a cartografia se mostrou uma grande ferramenta com condições concretas de representar o que aconteceu e o que está acontecendo no território africano, cujos paralelos históricos com o Brasil trazem grandes contribuições para uma educação geográfica antirracista.

Geografia e Constituição das Relações Raciais

Tendo em vista que a educação é uma referência concreta para alterar este quadro de desconhecimento da população brasileira, no que se refere ao lugar insignificante a que os contextos afro-brasileiros têm sido relegados em quase todos os sistemas de ensino no Brasil, é preciso oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma autoimagem positiva para os alunos contando com suas histórias e territorialidades imbricadas com o processo de diáspora africana.

Em primeiro lugar, é necessário indicar que a ciência geográfica possui relação direta com a constituição das relações raciais. Já tendo sido superado na biologia, o conceito de raça é essencialmente social à medida que se configura como um grande princípio ordenador das relações sociais:

este [conceito de raça], se num contexto histórico valeu-se do conceito biológico para se afirmar, hoje já é independente dele, de modo que a desqualificação no campo da Biologia não elimina a raça enquanto dado regulador de comportamentos e relações sociais (SANTOS, 2011, p. 10).

Conforme foi apontado por Quijano (2007), quando no Brasil faz-se alguma referência aos “negros”, “remetemos diretamente à ideia de uma comunalidade, se não biológica, de origem histórico-geográfica: África”. Algo similar acontece quando se pensa em “brancos” com a ideia de uma origem que remete à Europa, apesar de não habitar lá apenas homens e mulheres com esta característica. O mesmo fenômeno de associação imediata é garantido para “amarelos” associados à Ásia e “índios” à América. Embora saibamos que cada continente não apresenta apenas indivíduos com as “cores” e outros atributos fenotípicos que denominamos para eles, mas uma diversidade de grupos étnicos, continuamos classificando-os racialmente.

De acordo com o geógrafo Renato Emerson dos Santos, estes referenciais raciais são absolutamente fruto de distorções, pois passam por uma construção de cunho artificial. É necessário ressaltar o caráter espacial dessas considerações que moldam decisivamente as formas humanas de lidar com o mundo e as visões do outro, estabelecendo padrões de reconhecimento, comportamento e interação direta ou indireta. Está claro como isso não é menos importante à geografia, inclusive:

do ponto de vista geofísico, Europa é muito mais uma península da EurÁsia do que um continente em si. O processo de individuação espacial que transforma Europa num continente é, em si, uma distorção sob este ponto de vista, e tem como contraface indissociável a reprodução da percepção de que a África é apenas um país: *é a geopolítica das identidades que produz tais percepções* (SANTOS, 2011, p. 10, grifo nosso).

Como este trabalho trata-se mais especificamente do padrão das relações raciais brasileiro quanto à população africana, basta lembrar que comumente relacionamos “negro” à África mesmo sabendo que nela também habitam grupos que, segundo nosso padrão étnicorracial, não estariam classificados como “negros”. Esse quadro foi questionando na atividade pedagógica com as fotografias de diferentes pessoas que residem naquele continente. Por outro lado, também nos recordemos de que indivíduos aqui racialmente agrupados como “negros” estão presentes em populações antigas de outras partes do mundo (exemplo de alguns grupos aborígenes na Austrália e determinadas castas indianas); com isso, descarta-se a ideia compulsória de que pessoas negras estariam apenas em território africano.

De todo modo, como no Brasil confunde-se a origem dos fluxos de africanos escravizados trazidos para cá como a única região do mundo onde habitavam homens e mulheres de pele escura antes do tráfico atlântico (SANTOS, 2011), não se deve ignorar o fato de que aqui “negro” tem a ver com África. Dado este fenômeno que contém um conjunto (muitas vezes problemático) de associações, é possível observar as relações intrínsecas entre espaço e raça que se desenvolvem na categorização mundial da racialização. Embora artificiais, estas associações são eminentemente geográficas:

Raça passa a ser, por esta ótica, um conceito geográfico, uma noção que se assenta sobre leituras espaciais. A Geografia está, portanto, de uma forma muito subliminar, na base da construção da ideia, das



relações e dos comportamentos baseados no princípio de classificação racial. A visão de mundo que a Geografia constrói alicerça as identidades raciais (SANTOS, 2011, p. 11).

Educação Antirracista a propósito das Representações Espaciais de África

Na medida em que nenhuma instituição da formação social consegue manter-se isolada das demais, a escola precisa entender seus vínculos diretos e indiretos com a instituição política, trazendo inevitavelmente a discussão didática para o nível social, não apenas sob as variáveis individuais na relação professor-aluno. Havendo nos cursos de licenciatura o estudo que contempla os objetivos, conteúdos, meios e condições do processo de ensino, tendo em vista finalidades educacionais que são sempre sociais (LIBÂNEO, 1994, p. 16), é fundamental compreender a intencionalidade e a consciência por parte dos educadores quanto às tarefas que devem ser cumpridas em matéria de educação formal realizada na escola.

Esta, por sua vez, também é política, ao passo que transmite modelos sociais, dita formas de comportamento e molda personalidades, a partir da interiorização de normas hegemonicamente estabelecidas: não apenas prepara o estudante para aceitar ideias morais e procedimentos técnicos que externamente a sociedade considera aceitáveis, mas constitui a própria sociedade em si mesma. Em outras palavras, o ambiente escolar é a própria realidade para qual o aluno está, em tese, sendo preparado para lidar. Dessa maneira, a Lei nº 10.639/03 não responde apenas ao combate ao racismo fora da escola, mas precisa ser um imperativo para a instrumentalização do trabalho docente dentro da sala de aula.

Esta legislação evidencia, mais uma vez, a interseção natural entre educação, política e Estado. E mais do que isso, o aparelho estatal possui grandes vínculos com a constituição da questão racial no Brasil:

o Estado se posicionou claramente por uma estratégia racista, que projetava o branqueamento da população. Para tal estratégia deveriam concorrer a imigração europeia, de um lado, e a miscigenação, de outro. Que a miscigenação tenha sido conscientemente buscada como meio de eliminar a *mancha negra* de nossa sociedade, eis algo que parece fora de dúvida. Que ela tenha podido, simultaneamente, simbolizar a *democracia racial* e a *neutralidade estatal* inexistentes é algo que apenas revela o quanto a *questão racial brasileira* é complexa e o quanto a desmontagem dos mitos dominantes é tarefa essencial de qualquer projeto efetivamente democrático para o Brasil (VAINER, 1990, p. 113-114, grifo do autor).

A respeito do projeto educacional para a disciplina de geografia, já ficou claro como as representações espaciais carregam consigo inúmeros padrões de relações raciais. Aliás, “o processo de ensino e aprendizagem da legitimidade do conhecimento escolar e acadêmico geográfico passou também pela chamada ‘colonialidade do saber’ por meio do prisma de construção do universalismo europeu” (FERRACINI, 2012, p. 77).

Embora pareça óbvio, para haver uma educação antirracista o primeiro pressuposto é da existência do racismo e, cada vez mais, tornou-se extremamente necessário insistir que ainda somos divididos e hierarquizados em raças: sociológicas, não biológicas. Sob a forma atual, o racismo é filho do colonialismo e baseia-se no ideal da branquitude, “que mantém uma relação complexa com a cor da pele, formato do nariz e tipo de cabelo”



(KOVIK, 2009, p. 50) e abraça calorosamente o discurso da mestiçagem. No entanto, quando se invisibiliza o processo de (auto)determinação das identidades raciais, “corre o risco de reavivar os argumentos biológicos sobre ‘raça’ (é na genética que todos somos mestiços, não na prática social), além de tapar o sol das hierarquias sociais com a peneira de ‘somos todos iguais’” (KOVIK, 2009, p. 51).

Além disso, o racismo não faz parte da “natureza humana” e então não faz sentido entendê-lo como fenômeno perene e irreparável. É preciso ressaltar que ele “[n]asceu, talvez, da necessidade de *defender o seu espaço*; e é apenas uma instituição irracional de prolongada duração” (SANTOS, 2005, p. 39, grifo do autor). Por isso a reflexão teórica sobre o racismo também se tornou tão pertinente nas aulas de geografia, contando com seu caráter profundamente espacial. Outro fato que confirma esta espacialidade dá-se pelo comportamento do Estado brasileiro em formação que, ao contrário do que geralmente se acredita (ou se quer acreditar), “concebeu uma *questão racial* e a equacionou sob o formato de uma política de povoamento que articulava, de maneira estreita, três dimensões: ocupação do território, oferta de trabalho e formação de nacionalidade” (VAINER, 1990, p. 113, grifo do autor).

Apesar de no Brasil, diferente nos Estados Unidos por exemplo, a raça ser compreendida predominantemente pela característica fenotípica dos indivíduos, a origem e a afrodescendência também são marcadores raciais em nossa sociedade e influenciam na estrutura do racismo (SILVA; BRANDÃO; MARINS, 2009)⁶. Nesse sentido, não é possível haver a valorização da negritude no Brasil antes de subverter a imagem eurocentrada e subalternizada que se mantém sobre África, principal origem da diáspora.

Considerações Finais

Esta abordagem pedagógica projeta-se em direção à educação antirracista em resposta à Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, pretendendo combater o racismo cujas raízes históricas sustentam-se na invisibilização da importância dos negros africanos na construção da sociedade brasileira. Desde a abolição da escravatura, este fenômeno social é levado a cabo por aspirações institucionais:

Parece, pois, compatível com aquilo que a historiografia já levantou em outros terrenos, que também na esfera da *questão racial* a presença do Estado se tenha feito mais marcante. [...] creio ser possível sugerir que a intervenção do Estado, primordialmente através da política imigratória, revela um compromisso, pleno e explícito, com um projeto racista de construção da nacionalidade, fundado em conceitos de superioridade da raça branca e voltado ao *aperfeiçoamento* da população brasileira através da incorporação de contingentes imigratórios ditos eugênicos (VAINER, 1990, p. 113, grifo do autor).

⁶ “Esta constatação foi formulada pela primeira vez por Oracy Nogueira (1985), [...]. O autor consagra os conceitos de ‘preconceito de marca’ e ‘preconceito de origem’ para marcar a diferença entre o tipo de discriminação racial existente, respectivamente, entre Brasil e nos Estados Unidos. [...], enquanto nos Estados Unidos o preconceito está baseado na ascendência familiar, no Brasil, as características fenotípicas compõem o principal fator que leva à discriminação racial” (SILVA; BRANDÃO; MARINS, 2009, p. 26).

Apesar da legislação federal não se preocupar exatamente com a implementação adequada da obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira no ensino básico⁷, seu objetivo de valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural dos sistemas de ensino no Brasil indica um certo atendimento às sucessivas reivindicações históricas dos movimentos negro e antirracista brasileiros. Além disso, não podemos esgotar as problematizações ao que parece jogar a responsabilidade do ensino supracitado para os professores, indiretamente explicitada na referida lei federal. Conforme o sociólogo Sales Augusto dos Santos, “vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula” (BRASIL, 2005, p. 33).

De todo modo, a luta antirracista precisa continuar exercendo pressão sobre os governos municipais, estaduais e federal para que esta lei seja plenamente executável e não se transforme em letra-morta do nosso sistema jurídico. Mais do que nunca, os professores de geografia são chamados a assumir, desde sua formação docente, a responsabilidade política em resposta a esse cenário conflitante. Nesse sentido, “a contemporaneidade reafirma a necessidade de um aprofundamento teórico e metodológico no ensino geográfico para com esse continente e sua população [...]” (FERRACINI, 2012, p. 81).

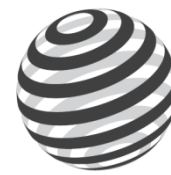
Esta experiência de atividade pedagógica desenvolvida através do PIBID partiu, em primeiro lugar, dos questionamentos acerca da formação docente e da função social do conhecimento científico. À luz de desafios acadêmicos, escolares, teóricos e práticos, oferecemos alguns elementos do programa de investigação sobre a cartografia escolar e a educação antirracista, centrado no levantamento metodológico da pesquisa-ação. Logo, evidenciou-se nesta metodologia o desafio de ampliar perspectivas cartográficas, decolonizar consciências sociais e capacitar os estudantes na compreensão dos espaços de representação e de auto-reconhecimento no território da Baixada Fluminense, que é cercado pelas dinâmicas culturais africanas e afro-brasileiras.

Importante dizer que se preferiu o termo “decolonial” no lugar de “descolonial” para:

refletir sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...]. Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial [des-colonizar] ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua (COLAÇO, 2012, p. 08, apud REIS; ANDRADE, 2005, p. 03).

Faz-se notório que os futuros professores e professoras devem estar conscientemente envolvidos nas questões que relacionam política e educação, ao passo que toda ação educacional projeta uma intervenção na realidade. De acordo com Paulo Freire, “[n]inguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. [...] A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha,

⁷ Segundo Sales Santos: “Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, [...], menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformulem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, [...]” (BRASIL, 2005, p. 33).



intervenção na realidade” (1996, p. 30). Dessa maneira, dentre todas as funções sociais que recaem sobre a prática pedagógica na escola, a denúncia do embranquecimento dos sistemas brasileiros de ensino e a construção consciente das identidades raciais são algumas das nossas prioridades.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de geografia.** Revista Terra Livre, n. 08, 1991.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Geografia, Cartografia e o Brasil Africano: Algumas Representações.** Revista do Departamento de Geografia - USP, Volume Especial Cartogeo, 2014, p. 332-350.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Índice de Vulnerabilidade Juvenil À Violência e Desigualdade Racial 2014.** Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. **O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas.** Revista Espaço Acadêmico, ano 17, n. 202, 2018.

FERRACINI, Rosemberg. **A População Africana no Ensino de Geografia.** Paulo Freire: Revista de Pedagogia Crítica, Ano 11, n. 12, 2012, p.73-82.

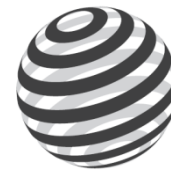
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUNIOR Francisco Calixto; SILVA, Antônia Carlos da. **Cartografia escolar: Os mapas na construção dos conceitos geográficos e na apreensão do espaço vivido pelos alunos do ensino fundamental.** Encontros Universitários - UFC, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** In: CIPRIANO, Carlos Luckesi. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Leandro Dias. de; ROCHA, André Santos da. **A formação de professores e o ensino de Geografia: reflexões a partir do PIBID na Baixada Fluminense.** The overarching issues of the european space: rethinking socioeconomic and environmental problems, repositioning territorial development policies. Universidade do Porto: FLUP, 2016, p. 399-409.

QUIJANO, Aníbal. **O que é essa tal de raça?** In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.) **Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



ROCHA, Helena do Socorro Campos da. **O que sabe quem ensina África na Geografia? Impactos na implementação da Lei nº 10.639/2003 no IFPA – campus Belém.** Revista Thema, Vol. 08, 2011.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é Racismo.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

SANTOS, Renato Emerson dos. **A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação.** Tamoios, ano 7, n. 01, 2011.

SILVA, Anderson Paulino da; BRANDÃO, André Augusto Pereira; MARINS, Mani Tebet Azevedo de. **Educação superior e relações raciais.** Niterói: EdUFF, 2009.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais.** São Paulo: Annablume, 2004.

_____. **O ensino de Geografia como prática espacial de significação.** Estudos Avançados, n. 32, 2018.

VAINER, Carlos Bernardo. **Estado e Raça no Brasil: Notas exploratórias.** Estudos Afro-Asiáticos, n. 18, 1990, p. 103-115.