



## Geografia da África: Possibilidades para uma Educação Antirracista

*African geography:  
Possibilities for anti-racist education*

Jonathan da Silva Marcelino<sup>1</sup>  
Centro Universitário São Camilo (CUSC)  
Secretaria de Educação do Município de São Paulo (SME/SP)

### RESUMO

O objetivo deste artigo é sinalizar para um conjunto de possibilidades pedagógicas que podem ser elaboradas no trabalho com o recorte temático do continente africano nas aulas de Geografia a luz do paradigma decolonial de uma educação antirracista. Sabemos que a Lei Federal 10.639/03 e suas diretrizes indicam que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2003) o que estabelece um precedente para inserirmos a 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.

**Palavras-chave:** Continente africano; ensino de Geografia; Lei Federal 10.639/03; educação antirracista.

### ABSTRACT

The purpose of this article is to signal a set of pedagogical possibilities that can be elaborated in the work with the thematic cutout of the African continent in Geography classes in the light of the decolonial paradigm of an anti-racist education. We know that Federal Law 10.639 / 03 and its guidelines indicate that “The contents referring to Afro-Brazilian History and Culture will be taught within the entire school curriculum” (BRASIL, 2003) which sets a precedent for inserting Geography in this debate bearing in mind that it is also part of the mandatory curricular components in basic education, and can be used as an instrument to understand the spatial, economic, social and political complexities that involve the African continent, as well as in combating racism, and in building inclusive education.

**Key words:** African continent; Geography teaching; Federal Law 10.639/03; anti-racist education.

---

<sup>1</sup> Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Foi professor adjunto dos cursos de Geografia, História, Turismo e Pedagogia da Universidade Anhanguera Educacional (SP) entre os anos de 2014-2017. Atualmente exerce docência na Secretaria de Educação do Município de São Paulo na condição de professor concursado de Ensino Fundamental II & Médio (Geografia) e no curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo. <http://orcid.org/0000-0002-7916-0597>. Email: [prof.jonathan@uol.com.br](mailto:prof.jonathan@uol.com.br). Endereço Institucional: Av. Nazaré, 1501 – Ipiranga, São Paulo - SP, 04263-200.

## Introdução

A Lei federal 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de todo o país, no desafio de promover valores antirracistas e construir uma educação para a igualdade racial nos garante em seu segundo parágrafo que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar...” (BRASIL, 2003). 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<sup>2</sup> 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. 2º- O texto possibilita ao mesmo tempo 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 (SANTOS 2007, MARCELINO, 2019). Estamos convencidos de que o ensino de Geografia a partir das tensões provocadas pela Lei federal 10.639/03 pode oferecer inúmeros subsídios para difundir no Brasil uma compreensão decolonial<sup>3</sup> sobre o continente africano, uma compreensão que

<sup>2</sup> O destaque atribuído as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira na redação final da Lei, provoca comumente um equívoco entre os professores e os membros da comunidade escolar sobre a amplitude e obrigatoriedade dessa temática nos outros componentes curriculares. Entretanto, vale destacar que o texto lei garante explicitamente a obrigatoriedade dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira em “todo o currículo escolar” sem nenhuma exceção de conhecimento disciplinar ou nível ou modalidade de educação.

<sup>3</sup> Empregaremos nesse artigo o termo “decolonial” como categoria de análise. Vale ressaltar que essa expressão é completamente distinta da ideia de “descolonial” e, portanto, não deve ser confundida. A decolonialidade é uma nova proposta epistêmica, desenvolvida por intelectuais latino-americanos no final do século XX e início do século XXI. Já por descolonização entende-se o processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no marco dos Estados que resultaram na independência política das antigas colônias. A decolonialidade refere-se ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade, ou seja, pressupõe um projeto de ruptura mais profundo. decolonialidade (decolonialidad) ou giro decolonial traz à tona um movimento teórico que questiona o conhecimento científico tido como universal nos últimos séculos, notadamente no que diz respeito às ciências sociais, isso porque as ciências sociais se constituíram como discursos legitimadores de opções político-econômico-ideológicas que fizeram de uma experiência particular de modernidade o padrão universal incontestado. O giro decolonial é parte de um movimento que tardiamente



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.

Nesse sentido, este ensaio tem como pretensão propor algumas estratégias de trabalho sobre o continente africano enquanto recorte temático da Geografia. Nossa intenção é propor um conjunto de temas e assuntos sobre a África que podem ser contemplados durante as aulas de Geografia na educação básica, em especial no segundo ciclo do ensino fundamental<sup>4</sup> quando os educandos se deparam de forma mais objetiva com essa unidade temática.

Vale lembrar que a lei 10.639/03 e suas diretrizes não indicam apenas inserção de “novos” conteúdos, mas, também, revisão dos conteúdos que outrora foram estabelecidos e que atualmente são incompatíveis com os novos paradigmas e com as normatizações que se instituíram recentemente. Nesse sentido, existem temas e assuntos que precisam ser inseridos e outros que precisam necessariamente ser revistos ou readequados segundo a nova conjuntura.

## **1. África e a violência epistemológica da Colonização: O Eurocentrismo como linguagem do processo civilizatório**

A crítica ao paradigma eurocêntrico estabelecido pela violência da colonização nos últimos cinco séculos não é recente na história da humanidade; pelo contrário, ela encontra antecedentes históricos no amplo repertório de resistência e enfrentamento ao imperialismo moderno nas chamadas “zonas periféricas” do capitalismo. Em especial após o século XX, com o alvorecer de diversas escolas do pensamento social, e o surgimento de novas matrizes teóricas que propunham uma ruptura com o modelo epistemológico eurocêntrico<sup>5</sup> que

---

reivindica aos atores sociais uma postura que seja distinta daquela transferida pelos colonizadores e completamente incompatível com a essência do povo latino-americano. Trata-se de uma perspectiva teórica marcada por uma busca persistente pela autonomia, o que só pode ser entendido se tivermos em conta que a decolonialidade tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas e das fendas provocadas pela situação colonial (MOTA NETO, 2016).

<sup>4</sup> Segundo os novos eixos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O eixo 1: A formação étnico-territorial das América(s) e África (s) deve ser contemplado pelo componente curricular de Geografia no oitavo ano do Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> Segundo o sociólogo peruano Anibal Quijano (2005), o Eurocentrismo é o nome de uma “perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental do século XVII, ainda que algumas de

legitimou as ideologias do processo de colonização, e que naturalizou o processo de dominação do homem pelo homem, a partir das diferenças raciais, que, uma vez hierarquizadas, serviram como justificativa para o (violento) processo civilizatório<sup>6</sup>.

Chama-se aqui de eurocentrismo, o predomínio – consensual e, por isso mesmo, já tornado invisível – dos padrões brancos, como se a ‘branquitude’ fosse o ‘normal’, o ‘universal’, o padrão pelo qual tudo é medido e contra o qual os ‘outros’ são representados. O predomínio das versões eurocêtricas define desde os padrões de beleza até os lugares que devem ser ocupados por negros e brancos na história do Brasil [e na geografia de seu território] (PINHO, 2004, p. 119).

A violência física e epistemológica do processo de colonização resultou na tentativa do apagamento dos saberes dos povos colonizados, bem como no processo de “branqueamento” das suas culturas, das suas epistemes e das suas organizações de vida.

A ciência moderna fundada sobre a racionalidade do Iluminismo ocidental teve seu apogeu nos séculos XVIII e XIX e foi de grande serventia no processo de implantação do projeto colonial, fornecendo uma justificativa científica para o domínio ocidental sobre os territórios africanos. O racionalismo ocidental recusava o que não compreendia, classificando de obscurantista, atrasado e incivilizado o conhecimento produzido no continente africano. Nesse sentido, a sociedade europeia, ao se projetar no espelho, considerava-se, nas palavras do historiador marxista Eric Hobsbawm (1977, p. 276), “tecnologicamente mais avançada, militarmente mais poderosa, mais rica e mais bem sucedida” do que os outros territórios do mundo conhecido. Afinal de contas, tal como nos adverte Jean-Paul Sartre (p. 43), “Nada mais consequente, entre nós, do que um humanismo racista, pois o europeu só pôde fazer-se

---

suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (QUIJANO 2005, p. 126).

<sup>6</sup> Sobre o processo colonial que marcou o surgimento da Modernidade, acreditamos ser oportuno recorrer ao pensamento do poeta e dramaturgo Aimé Césaire (2010, p. 17): “O que é em princípio a colonização? Reconhecer que ela não é evangelização, nem empreitada filantrópica, nem vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania, nem a expansão de Deus, nem a extensão do direito; admitir de uma vez por todas, sem titubear, por receio das consequências, que na colonização o gesto decisivo é o do aventureiro e o do pirata, o do mercador e do armador, do caçador de ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás por uma forma de civilização que em um momento de sua história se sente obrigada, endogenamente, a estender a concorrência de suas economias antagônicas à escala mundial”.



homem fabricando escravos e monstros”. Nesse sentido, a relação colonial estabelecida entre a Europa e outros continentes criava a África como espaço habitados por povos “primitivos” e de “tempos passados”, enquanto a Europa nascia como vetor da “civilização” e modernidade.

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (QUIJANO, 2005, p. 122).

Os diversos povos do mundo passaram a ser, portanto, classificados dentro desse movimento em uma escala que ia desde os “primitivos ou selvagens” (África) aos “civilizados” (Europa), em que o paradigma ocidental dos estados europeus era projetado como o único caminho possível para que toda a humanidade atingisse o nível da “civilização”. Nesse mesmo processo, elegia-se como história única<sup>7</sup> a história do expansionismo ibérico sobre os demais povos e territórios que eram classificados como “sem história”. Uma pretensa “história mundial” e “moderna” se inaugurava, ignorando, silenciando e invisibilizando diversas Histórias, Filosofias, Geografias, e saberes ancestrais e milenares. Tal como assinala a linguista Ama Mazama (2008, p. 112):

Com efeito, a Europa forjou grande parte da sua identidade moderna à custa dos africanos, particularmente por meio da construção da imagem do europeu como civilizado e do africano como espelho negativo, isto é, como primitivo, supersticioso, incivilizado, a-histórico e assim por diante.

---

<sup>7</sup> Essa é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Esse metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade; as outras formas de conhecimento são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. São colocadas num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade o que no imaginário do progresso enfatiza sua inferioridade (LANDER, 2005, p. 34).

Essas novas identidades forjadas pelo modelo ocidental invisibilizavam os povos colonizados em suas singularidades históricas e diversidade de saberes. Na América, a diversidade de povos como astecas, maias, aimarás, incas, ianomâmis e chibchas, dentre outros, ficou reduzida à identidade limitante de “índios”; enquanto os povos ashantes, iorubás, zulus, congos e bacongos, dentre outros trazidos forçadamente da África como escravos, foram reduzidos à classificação de “negros” (QUIJANO, 2005).

Para justificar a dominação colonial europeia, esses povos originários foram retirados de seu lugar de produção cultural da humanidade e considerados “inferiores”, ou seja, aqueles que necessitavam da sabedoria e da “civilização” branca e cristã ocidental, e sua alteridade era criada enquanto um “espaço vazio” (MENESES, 2008). Desconsiderava-se, assim, todo um universo de saberes ancestrais, formas de ser, fazer e conceber elaboradas por esses povos e que orientavam suas relações entre si e com a natureza. Dessa maneira, a colonização impunha um violento processo de bestialização e desqualificação dos dominados. Nos dizeres de Sartre:

[...] deu-se a ordem de rebaixar os habitantes do território anexado ao nível do macaco superior, para justificar o colono de tratá-los como bestas de carga. A violência colonial não se atribui apenas o objetivo de controlar esses homens dominados, ela procura desumanizá-los (2005, p. 31-32).

Esse violento processo de desqualificação e inferiorização dos povos e territórios colonizados da África materializou-se também na produção do pensamento social de diferentes formas e aspectos. No campo do pensamento filosófico, por exemplo, os africanos<sup>8</sup> foram identificados no discurso de intelectuais europeus como uma “raça” sub-humana. Essas especulações podem ser constatadas na obra do renomado filósofo prussiano Immanuel Kant<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Quando utilizamos a expressão “povo africano” não estamos nos referindo a um único povo, mas sim a uma grande diversidade étnica e cultural de várias regiões diferentes (Angola, Guiné, Moçambique, Mina, Benguela etc.) do continente africano.

<sup>9</sup> O referido intelectual tem inúmeras obras que contemplam o debate sobre raças e relações raciais. Podemos destacar em especial duas obras; Das diferentes raças humanas; e Determinação do conceito de uma raça humana, publicado originalmente em 1775, e a obra Observações sobre o sentimento do belo e do sublime, publicada em 1764. Podemos depreender das contribuições de Kant que o debate acerca das raças humanas estaria situado primeiramente no campo teórico da geografia física e apesar de todos os homens pertencerem a um único e mesmo “gênero natural”. Podemos classificar, segundo Kant (204, p. 14), o gênero humano em quatro raças diferentes e identificáveis à primeira vista, e são elas: a dos brancos, a negra, a huna e a hindu ou



(1724-1804), que, no seu texto Observações sobre o sentimento do belo e do sublime, de 1764, a partir de uma citação do filósofo escocês David Hume (1711-1776), trata do que denomina como “diferenças entre os caracteres das nações”. Segundo ele, na tentativa “apenas de esboçar traços que exprimem os sentimentos do sublime e do belo”, pode-se afirmar:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas (KANT 1999, p. 75-76).

Para o filósofo Immanuel Kant, existia uma relação indissociável entre as raças humanas e as classificações climáticas, que, por sua vez, atribuía aos diferentes grupos raciais características positivas ou negativas. Ao se referir sobre a constituição e as características da raça negra, o filósofo assevera:

O calor úmido é favorecedor do forte crescimento dos animais em geral, e breve, surge o Negro, que está bem adaptado ao seu clima, a saber, é forte, corpulento, ágil; mas, que, ao abrigo do rico suprimento da sua terra natal, [também] é indolente, mole e desocupado (KANT, 2004, p. 11).

Tanto Kant quanto David Hume postulavam a inferioridade do negro africano, em relação ao grupo branco de origem europeia. Hume, por exemplo, que trabalhou durante um período na oficina colonial britânica, escreveu na famosa nota de pé de página ao seu ensaio “Acerca do caráter nacional” uma afirmação de cunho explicitamente racista:

---

indiana, sendo que desses quatro tipos derivam “todos os caracteres hereditários restantes, ou como raças mistas ou raças nascentes”.

Eu estou em condições de suspeitar de serem os negros naturalmente inferiores aos brancos. Praticamente não houve nações civilizadas de tal compleição, nem mesmo qualquer indivíduo de destaque, seja em ações seja em investigação teórica. Não há artesãos engenhosos entre eles, não há artes, não há ciências. Por outro lado, os mais rudes e bárbaros dos brancos, como os antigos alemães, o atual tártaro tem algo de eminente entre eles em sua coragem, forma de governo, ou alguma outra particularidade. Tal diferença uniforme e constante não poderia ocorrer, em tantos países e épocas, se a natureza não tivesse feito uma distinção original entre essas raças de homens. Sem citar nossas colônias, há escravos negros dispersos por toda a Europa, dos quais ninguém ainda descobriu nenhum traço de criatividade, embora pessoas de baixa educação, sem educação venham a progredir entre nós e destaquem-se em cada profissão. Na Jamaica, realmente, falam de um negro de posição e estudo, mas provavelmente ele é admirado por realização muito limitada como um papagaio que fala umas poucas palavras claramente (HUME 1875, p. 252, v. I).

Outro grande articulador do pensamento ocidental, o filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), que é considerado um dos mais importantes e influentes filósofos da história ocidental também explicitou suas considerações acerca da inferioridade dos indivíduos nativos da América, bem como em relação às populações negras de origem africana<sup>10</sup>. Sobre os negros, o filósofo alemão escreveu:

a principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano [...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável. A tirania não é considerada uma injustiça, e comer carne humana é considerado algo comum e permitido [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato inexistentes (HEGEL, 1999, p. 83-86).

<sup>10</sup> Hegel considerava desnecessário o estudo da historiografia do continente africano. Segundo o autor, a África “não faz parte da história mundial; não tem nenhum movimento ou desenvolvimento para mostrar” (HEGEL, 1999, p. 88). Mesmo o Egito, embora situado no norte da África, seria uma transição “como transição do espírito humano do Oriente para o Ocidente, mas ele não pertence ao espírito africano”. O continente africano, portanto, deveria ser eliminado da “história universal”, enquanto é retirada dos povos que lá habitam a condição de seres humanos. Essa é uma das heranças eurocêntricas da filosofia de Hegel. Segundo o filósofo americano Emmanuel Chukwudi Eze, Hegel empregou algumas páginas do texto e a Filosofia da História para descrever os povos africanos nos seguintes termos: “barbárie e selvageria”, “ferocidade bárbara”, “hordas terríveis”, “homem animal”, “selvageria e anarquia”, “primitivo”, “animalidade” e “as mais terríveis manifestações da natureza humana”.





Na representação elaborada pelo filósofo alemão, os negros e os africanos são seres brutos, selvagens e próximos ao mundo da natureza e o espaço que eles ocupavam o continente africano. Também era apontado como um espaço da barbárie, da selvageria, do misticismo e do atraso:

A África propriamente dita [...] não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento a civilização. Por mais que retrocedamos na história, acharemos que a África está sempre fechada no contato com o resto do mundo, é um Eldorado recolhido em si mesmo, é o país criança envolvido na escuridão da noite, aquém da luz da história consciente [...] Nesta parte principal da África, não pode haver história (HEGEL, 1928, 189 apud HERNANDEZ, 2008, p. 20).

Ainda nas palavras do filósofo, “África é o país da infância da história”. Conforme consta em sua obra *Filosofia da História*: o estado negroide é concebido como sendo o de uma “criança” (HEGEL, 1995, p. 89). O autor vai além ao afirmar que:

Para determinar o espírito africano (negro), somos obrigados a renunciar completamente à categoria de universalidade! [...] – ou seja, apesar de a criança ou o negro terem ideias, eles ainda não têm —al ideia: —Entre os negros, a consciência ainda não atingiu a noção de uma objetividade sólida, por exemplo, Deus, a lei, em que o homem teria a percepção de sua essência [...] a partir do qual resulta que o conhecimento de um ser absoluto está totalmente ausente. O negro representa o homem natural em toda a sua falta de repressão! [...]. —Embora eles estejam conscientes da sua dependência em relação aos factores naturais [...] isto, porém, não os conduz à consciência de um ser superior! [...]. —Nós encontramos aqui todas as determinações de Stirner sobre a criança e o negro – dependência das coisas, independência das ideias e, especialmente, de —a ideia, —a essencial, —o absolutol (sagrado), —existencial etc (HEGEL, 1995, p. 90-91).

Para Hegel, uma parte da África não teria lógica de existir. Segundo ele, estaria condenada a ser uma região sem história, com uma população igualmente sem importância, e sem nenhuma contribuição para o mundo civilizado. Que, na época, correspondia somente aos territórios da Europa ocidental.

De modo que essas especulações sobre a condição “inferior”, “atrasada” e “selvagem” da África, dos seus descendentes estão firmemente arraigadas na produção do imaginário social até os dias atuais. Essas representações são tão influentes no imaginário popular ocidental que se reproduzem em muitos espaços sociais, inclusive na grande mídia, em especial quando os assuntos abordados são conflitos étnicos, propagação de epidemias ou

crise econômica nos países periféricos. Tal como podemos constatar na matéria publicada pelo jornal New York Times, no dia 11 de maio 2005, sobre a prática cultural que ocorre no continente africano de viúvas terem relações sexuais com o cunhado após a morte do marido para se purificarem. Vejamos o seguinte trecho:

Em uma região na qual a crença em bruxaria é disseminada e onde muitas mulheres são ensinadas desde a infância a não questionar os líderes tribais ou as prerrogativas dos homens, o medo de romper com a tradição supera o temor do HIV (grifos nossos).

No trecho em destaque, é possível perceber que a matéria reproduz quase na íntegra a tese defendida pelos intelectuais clássicos do pensamento europeu em relação ao continente africano e sua população. Trata-se exatamente da mesma tese sustentada por Hume, Kant e Hegel, só que reeditada nos moldes contemporâneos e veiculada para consumo de um grande público. No texto em destaque, reafirma-se o estereótipo de que África, na sua totalidade (supostamente homogênea), é o espaço do atraso, do obscurantismo e da barbárie. E, por fim, o texto conclui que a culpa dos africanos contraírem o vírus do HIV, em última instância, é deles mesmos e de sua cultura atrasada.

Desta forma, a África é vista enquanto lócus da não civilidade, do não desenvolvimento, da fome, da miséria, dos conflitos entre etnias rivais, doenças como AIDS, da desnutrição, do imobilismo, do não histórico, do exótico, do selvagem. Tais formulações irão cristalizar, conseqüentemente, a imagem atribuída aos africanos: seus saberes, técnicas e culturas são vistas como manifestações folclóricas e populares; suas relações sociais são vistas como tradicionais e não complexas; são vistos como o outro, o estranho, o negro, o demoníaco, o feiticeiro, o antropófago, o escravo, o primitivo, o selvagem, o inferior, o tribal (DINIZ, 2009, p. 4).

Nesse sentido, de acordo com historiador Joseph Ki-Zerbo a África tem uma história que precisa ser reescrita, pois, segundo ele, é preciso de forma urgente reconstruir o cenário verdadeiro sobre o continente africano, para que seus descendentes assumam uma consciência histórica em direção ao futuro da África. A história da África, segundo Ki-Zerbo (2010, XXXII),



até o presente momento, [...] foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro.

Desse modo, fica explícito que o racismo embutido nas proposições teóricas da ciência Moderna ocidental de tradição iluminista servia apenas como justificativa ideológica para legitimar o domínio colonial, a conquista e a subjugação de povos não europeus. Era uma missão civilizadora ligada aos valores do processo de expansão do capitalismo, do avanço científico e do cristianismo.

## **2. Geografia Oficial X Geografia Decolonial:** Novas referências para o ensino da África

Tal como já sinalizamos, 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. Vale lembrar que esse processo de desqualificação da África e dos africanos se fortaleceu no processo de expansão mercantilista, onde o ideário racista tinha como meta a legitimação da escravidão e a reprodução econômica do sistema de plantation, que se estabeleceu desumanizando os povos africanos. A África, mais do que qualquer outro continente, terminou por consequência do mercantilismo encoberta por um véu de preconceitos que ainda hoje marcam os modos como ela é percebida (MARCELINO, 2019).

Nesse sentido, repensar o ensino de África na disciplina de Geografia se torna um exercício indispensável, sobretudo porque o continente africano é um dos principais conteúdos indicados no corpo da Lei 10.639/03 o que, portanto, dialoga, diretamente com o ensino de Geografia, que também compreende a África como um dos seus componentes curriculares.

Ressalta-se que 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 entorno 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 “descendentes”<sup>11</sup>. 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. Nesse sentido, não é exagero afirmar que a negligência histórica (e geográfica) na tratativa em relação às formas de representação do continente africano se constituiu como um dos elementos responsáveis pela operacionalização do racismo antinegro

<sup>11</sup> 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. 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 África, ou a cor de sua pele e sua ascendência familiar. Construir outro discurso sobre a África tem fundamental importância para a desconstrução de referências com cargas preconceituosas que pesam sobre os africanos e seus descendentes, tendo em vista que a África é um referencial para a criação de uma classificação racial fundamentada no lugar de origem.



no Brasil tendo em vista que ao associar o sujeito negro com um continente falido, subtraído, inferiorizado e cheio de mazelas um conjunto de associações ideológicas equivocadas são acionadas. O que implica diretamente no fortalecimento das práticas do racismo. De modo que são estes estereótipos que contribuem para que os brasileiros (negros e brancos) adquiram um “senso comum” de que os negros, em geral estão fadados a uma condição social de mazela e que esse é o “seu lugar” na sociedade e no mundo.

A principal consequência dessa situação, criada pelos estereótipos negativos da África é que milhões de brasileiros negros são diretamente afetados, pois esses afrodescendentes sempre vêm seus ancestrais e terra deles sem história própria, sem valores, sem importância, sempre a reboque de outros países. Nos ambientes escolares esta situação é ainda mais problemática, pois milhões de crianças afrodescendentes passam a se sentir inferiorizadas, virando motivos de piadas e preconceitos (SILVA 2007, p. 21).

Em outras palavras, a reprodução dessas representações estigmatizantes acaba por influenciar na forma de pensar, de agir, e de ser das pessoas negras, em especial as crianças em processo formativo, muitas destas, inclusive, reproduzem esse mesmo repertório de estigmas no ambiente escolar o que implica diretamente em uma trajetória de evasão e fracasso acadêmico. A repetição dessas representações ao longo da vida escolar, ou seja, a cristalização dos papéis de subserviência, de escassez, e de mazela social contribui para que pessoas negras não busquem o caminho da superação de sua condição social, que para muitas é visto como algo impossível. As consequências desse processo de deturpação entre as crianças negras e brancas são ainda mais graves, à medida que;

Esses estereótipos de incapacidade podem desenvolver nas crianças negras e brancas preconceitos quanto à incapacidade intelectual do povo negro, resultando nas crianças negras um sentido de incapacidade, que pode conduzi-la ao desinteresse, repetência e evasão. Nas crianças brancas e de pele clara o estereótipo de incompetência atribuído ao negro pode levá-las a atitudes de menosprezo e conceito de menos valia a esse grupo étnico-racial, gerando a rejeição e afastamento do mesmo (SILVA, 2003, p. 44).

É nesse sentido que Santos (2009) nos recorda que essas omissões, distorções, ausências, fabricações e estereótipos que constroem uma narrativa sobre a geografia da África foram produzidas de forma intencional para projetar um continente desistoricizado e desgeografizado. Ou seja, são resquícios de uma geografia oficial, que nos últimos anos se

colocou junto aos interesses dos Estados-maiores e das “potencias civilizadoras”. Desse modo, as referências tanto de periodização quanto de organização espacial utilizadas na produção dessa “Geografia oficial” da África são todas exógenas a própria África e profundamente marcadas pela dimensão colonial. Nas palavras de Meneses (2008, p. 7-8):

O processo de construção do espaço africano, tal qual é apresentado no ensino de Geografia, é profundamente marcado pela influência das narrativas eurocentradas. Os marcos estruturantes do que se fala sobre África (a colonização, a “partilha”, a descolonização, os conflitos pós-independência como expressão da disputa entre blocos capitalista e socialista, entre outros) são quase todos remetidos ao contato com a Europa – o mesmo se aplica às Américas e Ásia, quando a recíproca não é verdadeira: a colonização só é definidora do que são hoje os continentes periféricos, mas o papel dela para as revoluções industriais, econômicas, sociais e políticas na Europa não é abordada. Esta narrativa é, na verdade, fruto de um conjunto de generalizações e simplificações que pretendem ‘encaixar’ a África no esquema desenvolvido para explicar linearmente o progresso civilizacional do Ocidente.

É por esta razão que Anjos (2005, p. 175) sinaliza que a Geografia brasileira tem relegado um “lugar insignificante e secundário [...] à geografia africana em quase todos os sistemas e níveis de ensino”. De modo que a manutenção desse amplo rol de preconceitos que pesa sobre o continente africano e seus descendentes, se vale, em certa medida, do próprio ensino de Geografia. Uma África que por vezes é representada a partir da “legitimação de um imperialismo” (MORAES, 2008, p. 83) ou então, através do olhar determinista, ou através de um conjunto de artifícios discursivos e imagéticos preconceituosos que se associam construindo conteúdos e imagens que fortalecem uma visão sobre a África como apenas um continente onde a população reproduz os piores níveis de vida, o pior índice de desenvolvimento humano, ou seja, um continente supostamente ocupado por um grupo de pessoas desqualificadas (na sua política, na sua geografia, na sua história, na sua cultura) sujeitos incapazes do convívio social produtivo (SANTOS 2009, p. 42).

Diante dessas questões é inevitável pensar sobre quais leituras e representações sociais sobre as relações étnicas teríamos atualmente no Brasil se o ensino de Geografia contemplasse outras narrativas (ou melhor, narrativas mais fidedignas) sobre o continente africano. Narrativas que fortaleçam, por exemplo, a importância dos movimentos de descolonização do continente africano, ou o Movimento da Negritude ou mesmo que reverberasse as ideias de



grandes lideranças negras como W.E.B. Du Bois, Marcus Garvey, Samora Machel, Thomas Sankara, Aimé Césaire, Frantz Fanon ou se oferecesse subsídios para compreender analiticamente as redes de interação do movimento “Volta a África” e sua influência nos processos de independência no continente africano e mesmo no fortalecimento na luta pelos direitos civis nos EUA. Qual seria a visão sobre a África se o ensino Geografia no Brasil tratasse sobre as articulações do Pan Africanismo, e sua abrangência no espaço e no tempo? Santos (2009, p. 46) nos recorda que;

Falar de uma articulação é falar de relações espaciais, redes socioespaciais, pontos de vista e de enunciação a partir de lócus distintos e com direções distintas. Falar do Pan Africanismo é falar das relações políticas de África, Caribe, Europa, Américas; é mudar o foco do protagonismo no próprio processo de descolonização africana, que é visto/apresentado como sendo um movimento apenas de relação entre África e Europa - de “saída” das forças coloniais europeias dos territórios africanos -, e não um processo marcado por fortes ligações entre lideranças de África e da diáspora africana.

Vale lembrar, que, se a prática de ensinar sobre as lutas políticas é “ensinar a lutar”. Ensinar apenas sobre as “ditaduras pós-coloniais da África” ou sobre um “África mítica e supersticiosa” ignorando os processos políticos e intelectuais que articularam africanos e afrodescendentes na diáspora no século XX é contribuir ativamente para manutenção do racismo enquanto sistema de dominação mundial. Nesse sentido, a resistência política precisa aparecer nas aulas de Geografia, pois as lutas sociais apresentam outro olhar para o continente e para os negros no Brasil “[...] não se trata de apresentar um quadro cheio de promessas de um povo, mas de feitos históricos e que graças a esses feitos ainda pode a África e os negros no Brasil trilharem um caminho de libertação”. (SILVA 2017, p. 21).

### **3. Possibilidades para o ensino de Geografia da África**

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<sup>12</sup>. O

---

<sup>12</sup> 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, compôs, de início, o arcabouço de conhecimentos e de condições materiais para a existência da Geografia como campo de conhecimento científico (MORAES, 1997).

trabalho com mapas ou conhecimento cartográfico<sup>13</sup> não é específico e nem resultado de uma única ciência, ao contrário ele precede o surgimento de muitas delas, contudo sua sistematização se deu em concomitância com ciência geográfica ainda no século XIX. Segundo Waldman (2012, p. 3) “a desqualificação da África se corporificou paralelamente em formas enviesadas pelas quais o continente foi trabalhado pela cartografia ocidental”. Tendo em vista que o mapa não se refere a uma imagem exclusivamente técnica, ele pode contribuir com a perpetuação de estigmas indissociáveis de uma engrenagem cultural de discriminação.

A cartografia tradicional foi incorporada ao discurso do colonizador e construída com a intencionalidade de impor sua lógica aos povos colonizados. Haja vista que, mesmo antes dos colonizadores espanhóis e portugueses chegarem oficialmente ao novo mundo, ele já estava cartografado e suas terras divididas pelo tratado de Tordesilhas no final do século XV. Da mesma maneira ocorreu com a partilha da África, resultado da Conferência de Berlim, na penúltima década do século XIX, na qual as principais potências europeias dividiram territorialmente o continente africano. (NEVES, et al., 2018 p. 6).

Nesse sentido o mapa da África precisa ser ressignificado no ensino de Geografia para ser de fato compreendido na sua dimensão de lutas, conquistas, vitórias e derrotas tanto dos africanos como dos europeus. É nesse contexto que emerge um repertório vastíssimo de novos mapas e novas cartografias e formas de representação (menos irreal e negligente) do continente africano. Apesar da “Geografia/Cartografia” possuir ferramentas teóricas para pensar as questões das representações ligadas à política, economia e a cultura da África, mesmo assim, os livros didáticos de geografia da educação básica ainda não traduzem essa diversidade e desobrigam os alunos de pensarem sobre o real “tamanho” físico, cultural, político e econômico do continente africano. De modo que, apenas o mapa que privilegia o continente europeu e as grandes potências é contemplado e ensinado nas escolas. Por isso concordamos com Santos (2007, p. 39) que:

---

<sup>13</sup> A cartografia teve influência direta das escolas geográficas alemãs e francesa, mesmo com suas particularidades individuais, a primeira com seu escopo territorial e a segunda regional, como categorias de análise do espaço geográfico, contudo, ambas trazem consigo alguns eixos convergentes que acabaram influenciando todo o desenvolvimento da cartografia, dita tradicional, e difundidos nas décadas posteriores pelos geógrafos.





O debate cartográfico é excelente chave para as críticas políticas sobre visões de mundo. Outra possibilidade para a crítica ao eurocentrismo é discutir o quanto ele é conteúdo, mas também é estrutura do ensino de Geografia. Com efeito, os princípios de organização curricular de Geografia são os princípios constitutivos das hierarquias engendradas pela modernidade e pelo capitalismo. Isto precisa ser objeto de problematização.

Sendo assim, contemplar o mapa da África de uma forma que supere as condições das projeções da “cartografia tradicional” legitimada (por exemplo) pela projeção de Mercator<sup>14</sup>, é um desafio necessário e urgente, uma vez que essa projeção não sinaliza o tamanho real dos continentes e é justamente essa projeção que se tornou hegemônica em quase totalidade dos livros didáticos de Geografia da educação básica.

Nesta perspectiva um exercício interessante para dar início à crítica à visão eurocêntrica e assim contrapor a “Cartografia tradicional<sup>15</sup>” é promover o confronto entre os mapas mundi de Mercator – o mais utilizado, e que coloca a Europa no centro e no alto do mapa – e a projeção de Arno Peters, chamada de “projeção terceiro-mundista”. Os alunos ao olharem para o mapa terão como centralidade a Europa, além de estar no centro do mundo, também está na parte “de cima”, no Norte, com isso a África tem seu real tamanho subtraído, sobreposto pelo continente Europeu. Trabalhar com outras projeções com a de Arno Peters de 1973 tem grande relevância, e já constitui um bom ponto de partida para a discussão do eurocentrismo tendo em vista que esse historiador, que não era cartógrafo, teve como fundamento subtrair esteticamente as distorções de Mercator e demonstrar um mundo mais justo e mais próximo da realidade. A projeção de Peters<sup>16</sup> reduz a distorção cartográfica das

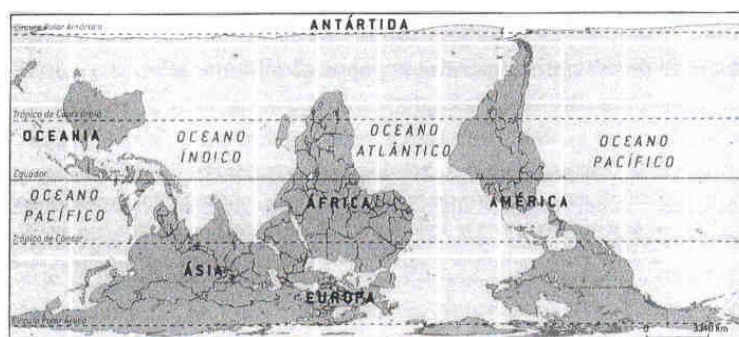
<sup>14</sup> É uma projeção cartográfica produzida pelo geógrafo Gerardus Mercator em meados do século XVI no contexto da sociedade renascentista da Holanda. Originalmente produzida como ajuda para navegação marítima, se tornou modelo para muitos mapas-múndi. Muitos críticos condenaram a projeção de Mercator, porque ela deforma e distorce grosseiramente as áreas representadas, contribuindo assim para a criação de uma imagem equivocada e ideologizada do mundo a favor dos países centrais.

<sup>15</sup> Essa cartografia tradicional é fundamentada em bases matemáticas e estatísticas e no uso de equipamentos, instrumentos e técnicas que vão evoluindo ao longo do processo de desenvolvimento tecnológico. Busca a precisão das informações para construção dos mapas, cartas, para traçar territórios, regiões, distribuição de populações no espaço geográfico, seus fluxos, economia, densidade, entre inúmeras possibilidades. O mapa é, para essa cartografia, o objetivo a ser alcançado, trata-se de uma abordagem que define um modelo de como os mapas devem ser elaborados e legitimados pelos cartógrafos, que se voltam apenas a cartografar os elementos naturais ou determinadas dinâmicas, sem considerar ou aprofundar sobre os agentes sociais presentes (NEVES, et al., 2018 p. 6).

<sup>16</sup> Talvez seja por causa das influências socialistas em contrapeso ao capitalismo e de uma consciência social mais crítica depois da Segunda Guerra Mundial, que se iniciou uma discussão mais polêmica nos círculos de Cartografia sobre “a projeção do mundo politicamente correta” Em 1973, o historiador alemão Arno Peters apresentou sua projeção “equivalente” do mundo em uma conferência para a imprensa. Sua preocupação era a

áreas de latitude mais alta, como faz a de Mercator que, por isso, amplia consideravelmente a Europa – nela, por exemplo, a Groenlândia aparece como sendo duas vezes maior do que a América do Sul, quando na verdade a América do Sul é oito vezes maior do que a Groenlândia.

Outro exercício fundamental para fortalecer a desconstrução do eurocentramento do mundo é a possibilidade de utilizar o mapa mundi com o pólo norte na parte de baixo. Pois como nos recorda o geógrafo Milton Santos; A cartografia é uma representação. Então há a possibilidade de uma escolha. “Porque a cartografia tem essa ideia de criar um costume, um hábito de viver que tem consequências políticas”. (Santos, 1998, p. 2). É a partir dessa premissa e desse entendimento político que seguimos a recomendação do pan-americanista Torres-García (1992, p. 53) e “virmos o mapa de cabeça para baixo, e agora nós sabemos qual é nossa real posição, e não é como o resto do mundo gostaria que estivéssemos”. Afinal de contas, como sinaliza Wood (2006, p. 10) o que está em jogo “é a natureza do mundo em que queremos viver. Ao apontar para a existência de outros mundos – reais ou imaginados estamos reivindicando o poder do mapa de alcançar outros fins além da reprodução social de um status quo” (tradução livre).



**Imagem 1** - O Mundo na Projeção de Arno Peters, subvertendo a direção norte tradicional.  
Fonte: Serrano & Waldman, 2007.

representação do mundo socialmente mais justa. Seus ataques foram direcionados contra a projeção de Mercator que retratava uma mentalidade colonialista e racista, porque posicionava o equador em baixo da linha central do mapa e distorcia as áreas nas altas latitudes, aumentando o tamanho e a importância do Primeiro Mundo. Para Peters, era necessário fortalecer o Terceiro Mundo, mostrando seu tamanho real em relação às áreas do Primeiro Mundo, o que contribuiria para uma compreensão progressiva e liberal dos assuntos sociais globais, tanto que a clientela principal do mapa de Peters foi constituída de organizações internacionais como Christian Aid, Igreja Luterana, UNESCO e UNICEF, que distribuíram mais do que 60 milhões de cópias. (SEEMANN, 2003, p. 13).



É nesse sentido que a cartografia adquire contornos de relevância tendo em vista sua importância no processo de compreensão das diferentes representações de mundo. Os mapas nessa nova cartografia seriam um tipo particular de representações que associam forma estética às relações de poder sobre o espaço, ressaltando críticas e expressividades que não cabem na normatização da cartografia científica (MARCELINO, 2019).

Uma outra prática importante que também deveria ser considerada no ensino de uma geografia da África é a utilização adequada das imagens (filmes e fotos) do continente africano. As imagens são recursos didáticos de grande importância para o ensino da Geografia e possuem grande propriedade comunicativa que, se for bem utilizada, pode trazer avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, considerando-se a saturação de imagens que perpassam o nosso cotidiano, precisamos obrigatoriamente nos questionar sobre quais são as imagens que os estudantes têm em mente quando iniciam seus estudos sobre o continente africano. Vale lembrar que a escola tem um papel fundamental no processo de ampliação, reformulação e sistematização do conhecimento por parte desses estudantes. E ensinar a ler criticamente as imagens do mundo também se constitui como um desafio e uma tarefa do professor de Geografia. Segundo Rego (2007),

O trabalho com imagens em geografia é tão importante quanto o trabalho com mapas, e ambos, geralmente são pouco usados. Desde fotografias que mostram paisagens, que não sofreram ação de seres humanos, até as que representam obras feitas por eles – como prédios, plantações, fábricas, favelas, meios de transportes, máquinas-, todas podem ser interpretadas pela geografia (REGO, 2007, p. 18).

Sendo assim, podemos dizer que a Geografia é uma construção que ocorre à medida que os estudantes aprendem à observar, perguntar-se sobre o que observam, descrever, comparar, construir explicações, representar e espacializar acontecimentos sociais e naturais de forma cada vez mais ampla, considerando dimensões de complexidade do mundo contemporâneo. É necessário ter em mente que a imagem não apenas reproduz o real, mas, antes, recicla-o e, reproduzindo-o incide sobre a própria realidade como mediação, numa via de mão dupla. Se vivemos numa sociedade de imagens de representações eurocêntricas, e todos somos hoje, em alguma medida, (re)produtores dessas imagens, como atores ativos nesse processo podemos e devemos dar visibilidade ao continente africano desvendados e

desconstruídos os estereótipos sobre negros (as) e África (as). A imagem enquanto representação do real estabelece identidade, distribui papéis e posições sociais, exprime e impõe crenças comuns, instala modelos formadores, delimita territórios, aponta para os que são amigos e os que se deve combater.

É partindo desse princípio de que as imagens são fundamentais para o ensino da Geografia, que queremos propor as imagens dos “centros urbanos<sup>17</sup>” em África como possibilidade de combater os estereótipos e as deturpações e contrapor uma narrativa que alimenta de preconceitos o imaginário dos estudantes.

Nesse sentido, podemos propor aos estudantes uma análise geográfica das seguintes imagens do continente africano:



**Figura 1 - Cairo - Egito<sup>18</sup>**

<sup>17</sup> Segundo os dados da ONU o continente africano encontra-se num período histórico de alterações demográficas no princípio da década de 1990, dois terços dos africanos viviam em zonas rurais. Em 2025, mais de metade da população africana viverá em áreas urbanas. E durante o próximo quarto de século, a população urbana crescerá quase duas vezes mais depressa do que a população em geral, aumentando em mais de quinhentos milhões relativamente aos níveis de 1990. Estima-se que em 2030, 760 milhões de africanos viverão em cidades, o que é mais que o total atual dos habitantes de cidades de todo o hemisfério ocidental (ONU-HABITAT, 2008). Apesar desses números o continente africano continua sendo associado ao espaço do atraso, onde supostamente não existem cidades complexas e com ampla rede de serviços.

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://cidadesemfotos.blogspot.com/2012/03/fotos-de-cairo-egito.html>> Acesso em: 12 de novembro de 2019.



**Figura 2 - Kinshasa - Congo<sup>19</sup>**

As imagens selecionadas correspondem as maiores aglomerações urbanas do continente africano, Cairo (Egito), Kinshasa (Congo) que ocupam os 11º, 17º e 19º lugares, respectivamente, entre as maiores aglomerações urbanas do mundo. Uma possibilidade de trabalho é dispor essas imagens a partir dos seguintes usos;

**1º** - Apresentar essas imagens de forma aleatória aos estudantes sem nenhuma identificação (Observar e registrar as diferentes percepções).

**2º** - Solicitar que eles descrevam os elementos da paisagem possíveis de serem detectados em cada fotografia a partir dos elementos teóricos e dos subsídios que eles possuem (em geral os estudantes da educação básica quando iniciam seus estudos sobre o continente africano nos anos finais do ensino fundamental já carregam um vasto repertório de representações sobre esse continente. Um repertório elaborado em grande medida pelas percepções equivocadas e reducionistas do mesmo).

**3º**- Orientar os estudantes para que identifiquem (com precisão ou aproximação) a localização do hemisfério ou do continente de onde estão situados esses aglomerados. Feita essa identificação parte-se para pesquisas que instiguem e levantem os aspectos históricos, econômicos, sociais, culturais, naturais das paisagens. O uso de imagens como mobilização para a pesquisa deve possibilitar ao aluno duvidar das verdades cristalizadas e reproduzidas na

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://cidadesemfotos.blogspot.com/2012/07/fotos-de-kinshasa-congo.html>> Acesso em: 12 de Novembro de 2019.

grande mídia ou nos materiais didáticos em geral. Essa suspeita instigará a busca de outras fontes de pesquisa para investigar as raízes da configuração sócio espacial apresentada necessário para sua análise crítica.

Vale lembrar que quando optamos pela escolha de imagens de centros urbanos em África com toda sua arquitetura moderna, seu trânsito caótico e intenso, seu comércio diversificado e articulado com as grandes economias do mundo globalizado, estamos, na verdade, oferecendo subsídios materiais para que os nossos estudantes possam desconstruir o imaginário falacioso de que o continente africano é uma imensa selva ocupada por uma população tecnologicamente atrasada e desarticulada do mundo moderno.

Evidentemente, quando optamos por essas imagens não queremos desconsiderar as sociedades tradicionais que habitam o continente e tão pouco omitir ou sublimar a condição de vulnerabilidade social extrema em alguns destes países. Contudo faz-se necessário apresentar aos estudantes outra representação sobre África. Um continente com áreas urbanas dotadas de infraestrutura, comércio, indústrias, agropecuária, escolas, a universidade. Dessa forma estaremos possibilitando aos estudantes a desconstrução de representações estereotipadas do continente africano e de sua população.

### **Considerações Finais**

Não temos pretensão de encerrar um debate dessa complexidade e envergadura, entretanto, como último esforço, podemos sinalizar algumas contribuições finais para esse trabalho. Primeiro, o ensino de Geografia pode desempenhar um importante papel na construção e transmissão de referências positivas sobre o continente africano, em especial para o as crianças negras no Brasil. Se partimos do pressuposto que a educação escolar exerce uma influência essencial na superação das desigualdades raciais e do racismo perceberemos que o ambiente escolar é um dos principais segmentos de socialização do indivíduo interferindo decisivamente na formação de personalidades, visões de mundo que orientam a forma como o indivíduo se percebe/posiciona no mundo - como ele vê o mundo e aprende a transitar, a se movimentar nele (SANTOS, 2007).



Isto coloca incisivos desafios para o ensino de Geografia, enquanto aprendizado que não apenas transmite conhecimentos, mas que agrega saberes que são fundamentais para inserção do indivíduo no mundo, em seus espaços de socialização.

Acreditamos que uma Geografia da África construída a partir do trabalho decolonial, crítico e reflexivo com mapas e imagens tem um imenso potencial para desfazer os estereótipos e distorções que persistem sobre esse continente ancestral. Além disso, o ensino de Geografia sobre o continente africano fortalece a autoestima dos estudantes negros e possibilita que os estudantes brancos possam ressignificar a participação do seu grupo social na produção espacial do Brasil e do mundo.

## Referências

ACHEBE, Chinua. **A educação de uma criança sob o protetorado britânico: ensaios.** Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza. **O espaço geográfico, ensino e representação.** São Paulo: Contexto, 1989.

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: As fronteiras da discórdia.** São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES, Vicente Eudes Lemos. A obra de Humboldt e sua provável influência sobre a antropologia de Franz Boas. **GEOUSP: Espaço e Tempo** (Online), n. 18, p. 67-79, 2005.

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

ANJOS, R. S. A. A África, a geografia, o tráfico de povos africanos e o Brasil. **Revista Palmares em Ação,** Brasília, Fundação Cultural Palmares – MINc, ano, n. 2, p. 56-66, 2002.

ANJOS, R. S. A. **A geografia, os negros e a diversidade cultural.** Florianópolis, 1998. p. 93-106. (Série O Pensamento Negro em Educação – Núcleo de Estudos Negros).

ANJOS, R. S. A. A geografia, a África e os negros brasileiros. *In:* MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999. p. 169-182.



BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Governo Federal. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 10.639/2003 (lei ordinária) de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 10678, de 23 de maio de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm)> Acesso em: 10 ago. 2017.

SILVA, Lucas Trindade da. **Uma análise comparativa dos conceitos de subalternidade e racialidade**. Temáticas, n. 45-46, 2016.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Blumenau: Letras Contemporâneas, 2010.

DINIZ, Flávio Guimarães; ARAÚJO, Thyago Faria de. O uso de filmes no ensino de geografia: uma discussão sobre a representação de África. **Anais do 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG**, Porto Alegre, 2009.

DINIZ, F. O. **O uso de filmes no ensino de geografia**: uma discussão sobre a representação da África. In: DINIZ, F. O. X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2009.

HOBBSAWM, Eric J. **A era do capital (1848-1875)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HUME, David. **Essays: Moral, Political and Literary** (Ed. T.H. Green e T. Grose). London: Longmans, Green and Co., 1875. v. 1, p. 252.

KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas, Papirus, 1993.





KANT, Emmanuel. **Das Diferentes Raças Humanas**. Tradução e notas de Alexandre Hahn. Disponível em: <[http://www.academia.edu/3221053/DAS\\_DIFERENTES\\_RAÇAS\\_HUMANAS\\_-\\_IMMANUEL\\_KANT](http://www.academia.edu/3221053/DAS_DIFERENTES_RAÇAS_HUMANAS_-_IMMANUEL_KANT)>. Acesso em: 26 mar. 2018.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. In: **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática; UNESCO, 2010.

NEVES. S. L.; FIGUEIREDO L. V. R.; SANTOS L. M.; FIGUEIREDO L. R. F. É possível reivindicar uma cartografia decolonial? In: **VI Congresso em Desenvolvimento Social**. Montes Claro, MG. Anais (online). Pág. 1-11. 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

MARCELINO, Jonathan da Silva. **Geografia, Movimento Negro e Relações Étnico-Raciais: Um diálogo necessário**. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

MAZAMA, Ama. Afrocentricidade como um novo paradigma In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128.

MENESES, Maria Paula. **Outras vozes existem, outras histórias são possíveis: Diálogos sobre Diálogos**. Niterói: Grupalfa/UFF, 2008.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Território e História no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2002.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 20. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **A Gênese da Geografia Moderna**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 19. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

MOREIRA, Ruy. **A Geografia serve para desvendar máscaras sociais**. In: MOREIRA, Ruy. (Org.). **Geografia: teoria e crítica – o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia?** São Paulo: Brasiliense, 2009.



MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras.** São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica.** São Paulo: Contexto, 2011.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina.** São Paulo: Contexto, 2014.

MOTA NETO, João Colares da et al. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** 2015.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação.** PENESB-RJ, 05 nov. 2003. In: COSTA, D. M.; OSÓRIO, A. B.; SILVA, A. de O. **Gênero e Raça no Orçamento Municipal: um guia para fazer a diferença**, v. 1, p. 27, 2006.

NEVES. S. L; FIGUEIREDO L. V. R; SANTOS L. M.; FIGUEIREDO L. R. F.; **É possível reivindicar uma cartografia decolonial? In: VI Congresso em Desenvolvimento Social.** Montes Claro, MG. Anais (online). Pág. 1-11. 2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática.** *Estudos afro-asiáticos*, v. 25, n.3, p. 421-461, 2003.

PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia.** São Paulo: Annablume, 2004.

QUIJANO, Aníbal. WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**, Paris, UNESCO, n. 134, nov. 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of world-systems research**, vi, 2, summer/fall 2000.

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.

QUIJANO, Aníbal. 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.



QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Modernidad-racionalidad**, 1992. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>>. Acesso: mar. 2011.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, A. Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia e as relações raciais: reflexões a partir da Lei n.º 10.639. *In*: SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio à edição de 1961. *In*: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

SEEMANN, Jörn. Friedrich Ratzel entre Tradições e Traduções. Uma Breve Abordagem Contextual. *Terra Brasilis (Nova Série)*. **Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica**, n. 1, 2012.

SERRANO, Carlos & Waldman, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ilzimeire Alves da. **A compreensão do continente africano de forma positiva**—uma possibilidade para execução da lei 10.639 em uma escola da zona leste na cidade de Uberlândia. 2017.

SILVA, Lucia Helena Oliveira. **História afro-brasileira e africana nas escolas**. *In*: Caderno UNIAFRO 2, Londrina, v.2, p. 8-17, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996, p.160-178.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Edufba, 2003.

WOOD, Denis. Map Art. **Cartographic Perspectives**, n. 5 p. 6 – 12, 2006.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**Artigo recebido para publicação em:** 15 de maio de 2020.

**Artigo aprovado para publicação em:** 02 de julho de 2020.

Dossiê