

ARTIGO

A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E O ENSINO DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO A PARTIR DE MAPAS DA ÁFRICA ELABORADOS POR DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Marcos Aurélio Soares da Silva¹
Adelina de Oliveira Novaes²

RESUMO

O estudo da história e da cultura afrodescendente e indígena é obrigatório em todas as instituições de ensino públicas e privadas brasileiras. Considerando que a geografia trabalhada de forma interdisciplinar pode contribuir para a construção de saberes sobre os aportes desses povos à constituição do Brasil, a pesquisa relatada neste artigo buscou explorar as formas como seis docentes de ensino fundamental representam graficamente o continente África. Como subsídio teórico, o estudo apoiou-se em referências do movimento de renovação da geografia (SANTOS, 1994; 2004; 2004; VESENTINI, 2001; 2002), da geografia escolar (CALLAI, 2005; 2010; 2011; CAVALCANTI, 2000; 2002; 2012), bem como na subjetividade social de docentes (JODELET, 2017; NOVAES, 2013; 2015; 2020; SERPA, 2019). Os participantes foram convidados a elaborar livremente um mapa da África por meio do aplicativo Canvas, e a responder um questionário por meio de aplicativo Google formulários. As informações produzidas foram sistematizadas e analisadas à luz da geografia crítica e evidenciaram mapas mudos, com poucas informações sobre o continente objeto do desenho. Tal ausência de elementos sobre África aponta para a necessidade de maior investimento na formação de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: África. Ensino fundamental. Subjetividade docente. Geografia crítica.

¹ Licenciado em Geografia. Mestrando em Educação. Coordenador de Geografia na Secretaria Municipal de Educação de Jandira - São Paulo. E-mail: marcosaurelio01@gmail.com

² Doutora em Psicologia. Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Docente do Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. E-mail: anovaes@fcc.org.br

1 INTRODUÇÃO

Recentes discussões sobre racismo destacam a histórica discriminação de africanos e afrodescendentes na sociedade brasileira, colocando em evidência sua presença e sua contribuição na constituição da matriz cultural do Brasil (ABREU; DANTAS; MATTOS, 2012, p. 9). Especificamente para o contexto educativo, foi estabelecida por lei a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrodescendente e indígena em todas as escolas brasileiras, que passaram a ter o compromisso formal de estabelecer em seus espaços diálogo sobre as diferenças, de maneira a favorecer um convívio mais harmonioso na sociedade por meio da formação de sujeitos-cidadãos conscientes e críticos sobre a realidade contemporânea.

A partir da promulgação da Lei n. 10.639/2003 e sua modificante Lei n. 11.645/2008, foram observadas evidências de uma série de barreiras na realização de uma abordagem significativa sobre o tema. Essas dificuldades se manifestaram em diversas dimensões, por meio de materiais didáticos, atuação de gestores, práticas pedagógicas, viés político, e podem levar a uma desarticulação entre a prática docente, a vida escolar e a realidade social (ONOFRE, 2014; BASTOS, 2020; PEREIRA, 2018; SANTOS, 2010).

No primeiro semestre de 2020, na fase inicial da pesquisa ora relatada, foi realizado um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com as palavras: geografia, ensino, cultura africana, Lei n. 10.639/2003 e Lei n. 11.645/2008. Das três teses de doutoramento encontradas nos últimos dez anos, destacam-se, com o enfoque nas Leis, os livros didáticos, a cartografia, ou o percurso formativo dos professores pós-promulgação (SILVA, 2016; MOTA, 2013; FERRACINI, 2012). Por sua vez, a única dissertação encontrada evidenciou a necessidade de descolonização dos discursos presentes nos materiais didáticos, nos currículos e nas práticas docentes, afirmando que ainda sobressai a visão do negro a partir do evento da escravidão, sendo a cor da pele o marco inaugural desses discursos, com pouco aprofundamento efetivo sobre a história e a cultura da África (SANTOS, 2017).

Especificamente em relação aos livros didáticos escolares, que servem de suporte às práticas docentes, sobretudo aos pedagogos que não possuem formação específica em geografia, a tese de doutoramento “A África e suas representações no(s) livro(s) escolares de Geografia no Brasil: de 1890 a 2003” (FERRACINI, 2012), reforça que durante décadas o tema África no contexto geográfico foi negligenciado em sua complexidade ou mesmo tratado

com forte viés positivista e colonial. Somente nos anos 2000 começa a haver um discurso com influência marxista que elabora uma análise direcionada para as múltiplas dimensões sobre África, que passa por sua partilha, aspectos econômicos e culturais. Da tese consta ainda que, sendo o livro didático um difusor do conhecimento acadêmico, a crítica contínua ao que é produzido sobre o continente africano é necessária.

A elaboração do pensamento geográfico está diretamente relacionada com a metodologia e o suporte teórico que subsidia a prática dos professores em sala de aula, de maneira que a mediação oriente o aluno a pensar os impactos das ações do ser humano sobre o meio em diferentes escalas. Assim, a geografia como componente curricular, contribuirá sobremaneira nos anos iniciais, pois, nessa fase da aprendizagem, os objetivos da disciplina permitem o fortalecimento da construção da capacidade de leitura do mundo e da cidadania.

Nesse contexto, a ação do professor como um dos sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem deve estar apoiada em referencial teórico-metodológico, visto que procedimentos didáticos e pedagógicos servirão de suporte para a elaboração de conhecimentos que permitirão desconstruir visões simplistas da geografia, despertando no estudante curiosidade que o levará à noção de espaço e de tempo, ao considerar que o próprio aluno é parte do mundo.

Nos anos iniciais da educação básica, o ensino de geografia é feito sob a regência de professores pedagogos e não por licenciados em geografia. Este fato provocou o questionamento: o ensino de geografia pelos professores dos anos iniciais estaria mais vinculado aos seus sistemas de crenças e valores e menos aos saberes geográficos? Quais os saberes dos docentes dos anos iniciais de ensino fundamental sobre África?

2 UMA GEOGRAFIA DOS ESPAÇOS VIVIDOS

No que concerne ao ensino da geografia, saberes docentes podem ser entendidos como metodologia e domínio de noções e conceitos como paisagem, lugar, região, território e espaço, que se articulam ao raciocínio geográfico que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2019) descreve como “uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplicando determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade”, estabelecendo assim a capacidade de pensar o espaço de maneira complexa.

Há, na seara dos saberes geográficos, segmento teórico baseado em abordagem humanista, que busca considerar as percepções dos sujeitos em relação ao espaço, um estudo

da geografia em articulação com a filosofia, a psicologia e a sociologia. Uma vez que a pesquisa buscou levar em conta a dimensão subjetiva dos docentes em relação ao ensino da geografia e seus saberes geográficos, especificamente sobre África, estudos sobre subjetividade contribuíram com recurso teórico em relação à crítica da produção do espaço, uma vez que o espaço é investido ou portador de significados sociais (JODELET, 2017, p. 148).

A escola é um espaço de relações sociais com conflitos e harmonias. Nela, o professor orienta relações com e entre seus estudantes, ao mesmo tempo em que é orientado por essas dinâmicas. No entanto, para Richter (2012, p. 255), a geografia vivida e ensinada por pedagogos ainda é distante da realidade e carente de conteúdos geográficos, reificados, uma vez que comumente há uma desarticulação entre os saberes teóricos e as práticas de ensino que podem estar vinculadas a crenças e valores pessoais.

Idealmente, espera-se que o ensino da geografia permita a formação de cidadãos críticos quanto à sua realidade espacial e social. Na primeira metade do século XX, os pressupostos da chamada geografia tradicional, que estavam fundamentados no positivismo e que reduziam o objeto da geografia ao nível do real, estavam sendo fortemente questionados. Classificar e quantificar de forma empírica os fenômenos observados passou a ser considerado como um redutor da realidade:

Uma primeira manifestação dessa filiação positivista está na redução da realidade ao mundo dos sentidos, isto é, em circunscrever todo trabalho científico ao domínio da aparência dos fenômenos. Assim, para o positivismo, os estudos devem restringir-se aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis. Como se os fenômenos se demonstrassem diretamente ao cientista, o qual seria mero observador. (MORAES, 2007, p. 7).

Uma nova corrente de reflexão geográfica surgiu, questionando os postulados até então em vigor. Neste movimento de renovação, além da centralidade no método, a dialética entre sujeito e objeto adquiriu foco permanente. Sob essa perspectiva, afirmou Santos:

A missão do homem de ciência é arriscada por definição. Nenhum risco, porém, é tão grave quanto o de formular uma verdade científica como a certeza eterna. Na engrenagem atual do trabalho científico, esse risco é tanto maior quando certos pensadores e pesquisadores, chegando a resultados válidos após uma reflexão frequentemente longa, passam a utilizá-los como verdadeiros dogmas, toda discussão se fazendo em termos de validez ou não do postulado, o que substitui a procura dos corretivos impostos pela própria evolução das coisas. Isso é perigoso também no âmbito das disciplinas a que se chamam exatas, denominação que é, para começar, eivada de pretensão,

pois o objeto da preocupação dos cientistas “exatos” é passível de evolução permanente e só por isso está sempre a sugerir novas interpretações. Além disso, a ampliação dos conhecimentos é multilateral e os progressos obtidos em um ramo do saber se transmitem aos outros e os afetam. A extensão contínua das fontes de informação como um verdadeiro alimentador, cujo efeito de germinação se multiplica em todas as direções. Nenhuma ciência pode ficar imune. Ao preço de insumos involuntariamente recebidos de vizinhos, as verdades adquiridas têm de ser revistas e, com a ajuda das novas verdades já impostas aos domínios afins, cada disciplina particular é forçada a modificar, ajustar, melhorar seu próprio esquema de apreensão da realidade. (SANTOS, 2004, p. 193).

Nesta perspectiva teórica crítica, o movimento real dos objetos geográficos e sua relação com os sujeitos sociais formam categorias que são compreendidas e ressignificadas por esses mesmos sujeitos. A subjetividade, longe de ser anulada, foi reconhecida quando da elaboração dos métodos de pesquisa. Nesta perspectiva, a ciência geográfica passou a investir em métodos próprios, tendo o espaço em sentido amplo como foco, e o ser humano como elemento fundante na construção desse espaço. A responsabilidade em desvelar o espaço, de forma embasada e crítica, tem sido o eixo fundamental da geografia renovada.

A geografia que se debruçou sobre o espaço, buscando a gênese de sua formação e transformação, foi uma ciência que se dedicou em desenvolver métodos de análise e de categorização. À medida que a compreensão da relação da sociedade com a natureza foi assumindo contornos cada vez mais intrincados, a geografia também passou a adquirir maior complexidade, deixando de apenas descrever os fenômenos físicos do mundo, considerando os sujeitos sociais na relação com os fenômenos naturais. A proposta foi que a geografia assumisse um papel instrumental na libertação e emancipação do ser humano, tendo, aqueles que a constroem e utilizam, um posicionamento político que transportasse seus conhecimentos científicos para o campo social (SANTOS, 2004, p. 196).

Trata-se de uma geografia militante, que buscou ressignificar as próprias perguntas, visto que “não há uma pergunta que resida em nós e uma resposta que esteja nas coisas: a solução está também em nós e o problema reside também nas coisas” (VESENTINI, 2002, p. 7). Uma geografia ativa que promoveu a discussão sobre a formação da sociedade na sua relação com o espaço, com capacidade de não somente explicar o mundo, mas de saber atuar nele.

Muitos dos fenômenos naturalizados na sociedade, como a exclusão espacial ou o espaço-mercadoria, podem e devem ser confrontados por essa perspectiva geográfica. E, em razão do atual momento social e político, sua proposta é reforçada. O recrudescimento de

pensamentos reacionários e totalitários, de ordem social pautada em uma ideia de Estado-forte e liberal, mas com a manutenção de privilégios de alguns setores hegemônicos da sociedade e das corporações, as inúmeras violências simbólicas e físicas expostas pelas lutas de classe e a fragilização dos direitos das minorias ressoam:

Pois, a geografia serve, em princípio, para fazer a guerra. Colocar como ponto de partida que a geografia serve, primeiro, para fazer a guerra não implica afirmar que ela só serve para conduzir operações militares; ela serve também para organizar territórios, não somente como previsão das batalhas que é preciso mover contra este ou aquele adversário, mas também para melhor controlar os homens sobre os quais o aparelho de Estado exerce sua autoridade. A geografia é, de início, um saber estratégico estreitamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares e são tais práticas que exigem o conjunto articulado de informações extremamente variadas, heteróclitas à primeira vista das quais não se pode compreender a razão de ser e a importância, se não se enquadra no bem fundamentado das abordagens do Saber pelo Saber. São tais práticas estratégicas que fazem com que a geografia se torne necessária ao Chefe Supremo, àqueles que são os donos dos aparelhos do Estado. Trata-se de fato de uma ciência? Pouco importa, em última análise, a questão não é essencial, desde que se tome consciência de que a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que é a geografia, é um saber estratégico, um poder. (LACOSTE, 1988, p. 22).

Em outros termos, os arranjos econômicos e sociais elaborados pelas estruturas de poder são fortemente materializados no espaço geográfico, em grande parte comandados pelo Estado. Saber pensar o espaço é uma estratégia fundamental para atuar sobre o mesmo, colocando lado a lado as noções de espaço humano e formação social (SANTOS, 2004), considerando o fluxo de poder atuando entre uma e outra noção.

É dever da geografia crítica despertar a reflexão no sujeito sobre seu lugar no mundo e sua percepção sobre as forças que atuam para determinar esse lugar. Cabe a ela a missão de sustentar o estudo das sociedades humanas por meio da técnica e do tempo, no que Santos (2004, p. 29) chamou de reconhecimento das sociedades em seus diálogos com a natureza. O saber geográfico passou assim a adquirir maior amplitude e a corrente crítica abraçou a responsabilidade de explicar os fenômenos considerando as múltiplas dimensões da vida social:

Uma ciência digna desse nome deve preocupar-se com o futuro. Uma ciência do homem deve cuidar do futuro não como um mero exercício acadêmico, mas para dominá-lo. Ela deve tentar dominar o futuro para o Homem, isto é, para todos os homens e não só para um pequeno número deles. Se o homem não for, também, um projeto, retorna ao homem animal que ele era quando, para assegurar a reprodução de sua própria existência, não comandava as forças naturais. Agora, que a natureza modificada pelo trabalho humano é cada vez menos a natureza amiga e cada vez mais a natureza hostil, cabe aos

que a estudam uma vigilância redobrada. E a geografia, tantas vezes ao serviço da dominação tem de ser urgentemente reformulada para ser o que sempre quis ser, uma ciência do homem. (SANTOS, 2004, p. 261).

Acompanhar e pensar criticamente o desenrolar do desenvolvimento sócioespacial sob uma perspectiva histórica e concreta é, em síntese, o cerne da geografia renovada. O espaço do ser humano é o resultado dos fenômenos sensíveis tanto quanto dos históricos. Segundo Santos (2004, p. 29), “o espaço é tanto o produto da marcha histórica da acumulação do trabalho, quanto da noção abstrata de sociedade”.

Em *Epistemologias do Sul*, (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 11), debate-se a construção colonizada do conhecimento, em que “não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras; segundo, que a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais”.

Com essa discussão em tela, mostra-se necessário descolonizar e ensinar a geografia a partir de múltiplas perspectivas epistemológicas, considerando que os conhecimentos estão sujeitos à atuação de forças hegemônicas, que colocaram em esquecimento os saberes de povos colonizados, o que se reflete nas experiências sociais de produção e reprodução do conhecimento. Significa dizer que à geografia cabe os deslocamentos necessários à construção de um modo de pensar crítico, horizontal e abrangente, que busque explicar a totalidade do espaço por meio dos objetos fixos, das técnicas, mas sobretudo por meio das experiências sociais dos sujeitos no espaço.

3 ENSINO DA GEOGRAFIA SOBRE ÁFRICA

As Américas receberam cerca de 15 milhões de homens, mulheres e crianças escravizados. O sistema econômico e cultural do ocidente foi constituído a partir da empresa da escravidão, em razão das expansões mercantilistas da Europa do século XV (GOMES, 2012; REIS, 2012). O Brasil, segundo estimativas, foi o destino de aproximadamente 30% a 40% da diáspora africana, um contingente significativo de pessoas que influenciaram os modos de vida na colônia e no país que viria a se formar, em muitas dimensões da vida social e da formação do espaço geográfico, pois, como afirmou Santos (2004, p. 103) “o espaço são as formas mais a vida que as anima”.

Na cidade do Rio de Janeiro, especificamente no Cais do Valongo, desembarcaram aproximadamente um milhão de escravizados, o que fez desse local o maior porto de

desembarque de escravos do mundo. O seu funcionamento ocorreu por 40 anos, até ser desativado e aterrado com as mudanças urbanas da cidade. O Cais do Valongo foi redescoberto em 2011 durante obras urbanas na região, sendo alçado ao título de patrimônio mundial das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passando a ser um monumento aberto a visitação (IPHAN, 2016).

Os europeus se beneficiaram das estruturas sociais africanas do período para obter sucesso no tráfico contínuo a partir da África ocidental. Verdadeiros entrepostos comerciais de vidas humanas foram estabelecidos na costa africana, e isso foi possível em razão da organização social dos africanos que eram, sobretudo, baseadas em relações tribais. Desse modo, incitaram as disputas nos campos econômicos e político-militar e se beneficiaram dos resultados, estabelecendo uma ampla rede de comércio de cativos:

Os portugueses não ignoravam que isso pudesse resultar em uma intensificação dos conflitos entre os diversos povos e Estados africanos – os prisioneiros de guerra tornando-se o principal objeto deste comércio – mas deixaram muito cedo de se opor às objeções morais, pois, como muitos outros na Europa, diziam acreditar que o tráfico abria aos negros o caminho para a salvação: não sendo cristãos, os negros haveriam de ser condenados por toda a eternidade se ficassem em seus países (BARBOSA; ROCHA, 2013, p. 18)

O discurso da inferioridade moral, espiritual e tecnológica teve amplo apoio da igreja católica, que também desejava expandir os negócios da fé cristã. A cartografia do tráfico mascarava a principal motivação que era econômica, com os discursos religiosos. No caso do Brasil, o que os portugueses precisavam desesperadamente na nova colônia era de mão de obra para explorar o território.

É importante destacar que no decurso do século XVI, o Brasil utilizava exclusivamente os indígenas escravizados como mão de obra. Foi somente no século XVII que a escravização africana foi substituindo a dos indígenas em quantidade, entretanto os indígenas também foram escravizados até os últimos dias do período escravista brasileiro. Diversos fatores contribuíram para essa substituição, como o interesse dos jesuítas no Brasil e na África, que incentivaram a escravização do negro e reconheceram formalmente a existência da “alma” indígena; os interesses mercantilistas da Europa; e os custos para o processo de escravização que, na África, eram mais baratos e passíveis de fiscalização pela coroa portuguesa (ALADRÉN, 2012, p. 14).

A importância dos estudos sobre África ganha ainda maior relevo dada a imensa contribuição de seus povos na formação das Américas. A escravidão moderna foi baseada na

ideia de diferenças de raças:

Com o crescimento do tráfico de africanos, os escravos se tornaram sinônimo de negros. Embora nem todos os negros fossem escravos, a maioria o era. A cor da pele era um elemento fundamental para identificar a condição do escravo e também para estigmatizar e marcar a inferioridade social (ALADRÉN, 2012, p. 20)

O excerto acima nos apresenta a base sobre a qual a sociedade brasileira foi constituída, a das diferenças por superioridade e inferioridade relacionadas também com a cor da pele. A subjetividade constituída pela sociedade escravista brasileira ao longo dos séculos ecoa ainda hoje na maneira como o negro é visto e em quais espaços sua presença é permitida.

Uma percepção de invisibilidade se estende aos conhecimentos sobre a África mesmo na contemporaneidade, uma vez que uma das formas de subjugar os africanos escravizados residia na despersonalização dos sujeitos, destituindo-os de suas culturas, línguas, ancestralidade e suas religiões.

Apesar dessa referência histórica da matriz africana presente no país, a incorporação verdadeira, o respeito e o espaço da cultura africana no Brasil, continua sendo uma das questões estruturais do país, que ainda merece investigação, conhecimento e ação. Nesse sentido, as demandas para compreensão das complexidades da dinâmica da nossa sociedade são grandes e existem poucas disciplinas mais bem colocadas do que a geografia e a cartografia para auxiliar na representação e interpretação das inúmeras indagações desse momento histórico. (ANJOS, 2011, p. 262)

A hierarquia racial fundamentou a estrutura social brasileira, estabelecendo territorialidades aos sujeitos. A construção histórica da presença dos africanos na sociedade brasileira foi consolidada ao longo de séculos quando imperava a ideia do negro como um objeto e, portanto, propriedade. Essas ideias raciais não seriam esquecidas somente com o advento da abolição e, mesmo que na sociedade brasileira não existisse segregação e racismo por ato institucional, é nos costumes que encontramos suas manifestações mais contundentes e deletérias. O Brasil, para incorporar toda a multiplicidade de sua matriz cultural, necessita antes de tudo reconhecê-la, em especial no que concerne à imensa contribuição africana na formação do espaço nacional, de maneira que ocorra uma consolidação da própria identidade do brasileiro como povo.

É nesse contexto, e com o intuito de possibilitar a ampliação de discussões, que a

educação e o ensino da geografia podem contribuir para o conhecimento do território e da territorialidade dos diferentes grupos étnicos, uma vez que, de acordo com Anjos (2011, p. 17), “o limite do território não é necessariamente físico, mas pode se estender até onde a comunidade reconhece sua influência, o seu exercício de poder”. As demandas de grupos étnicos, que historicamente nunca estiveram em posição hegemônica de poder, passam pela territorialidade e, sobretudo, por um resgate de origem e ancestralidade, que seja reconhecido na constituição do próprio país.

O reconhecimento das fragilidades do ensino das múltiplas matrizes culturais brasileiras motivou a pauta afirmativa constante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no ano de 2004. Essas diretrizes visavam corrigir a histórica postura permissiva, racista e discriminatória do Brasil em relação à população negra, que se fazia presente até mesmo nos dispositivos jurídicos, como os Decretos n. 1.331/1854 e n. 7.031-A/1878, que estabeleciam, consecutivamente, que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e que negros só podiam estudar no período noturno - e ainda assim muitas dificuldades foram colocadas para impedir esse acesso (BRASIL, 2004).

Mesmo na contemporaneidade essa população ainda sofre os efeitos do período escravista e de processos de alteridade que definem o lugar do negro na sociedade. Os dados do Atlas do Censo Demográfico de 2010, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), evidenciam que ainda existem diferenças entre brancos e pretos/pardos em relação à renda, escolarização e analfabetismo (IBGE, 2013).

Com base no exposto, mostra-se urgente no âmbito das políticas públicas estabelecer ações afirmativas em relação aos diferentes grupos étnico-raciais que compõem o mosaico cultural brasileiro:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004, p. 7)

O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as diretrizes para que os objetivos pretendidos pela Lei 10.639/2003, que modificou a Lei 9.394/1996 para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, pudessem ser alcançados. A Lei foi considerada à época uma conquista que vinha

sendo pleiteada há muitos anos pelos movimentos negros, em busca de um reconhecimento da ancestralidade africana no Brasil. Em 2008, a Lei 10.639/2003 foi modificada pela Lei 11.645/2008 incluindo a obrigatoriedade também do ensino da História e Cultura Indígenas

A educação pode assumir centralidade na definição de relações étnico-raciais na medida em que tem como objetivo a formação de sujeitos-cidadãos que sejam capazes de exercer plenamente os direitos sociais, políticos e de vida, inerentes aos diferentes grupos que integram a sociedade brasileira. A abordagem dessa temática nas escolas pode ocorrer de forma transversal, pois, em que pesem as especificidades de cada componente curricular, o assunto perpassa distintas áreas do conhecimento, uma vez que as discriminações assumem múltiplas dimensões na vida cotidiana. Sobre isso, aborda o parecer CNE/CP nº3/2004:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2008, p.10)

Deste modo, o propósito é que os grupos possam se reconhecer na cultura nacional, tendo respeitadas suas origens, histórias e singularidades. O conceito de raça foi uma construção social construída no bojo de tensões sociais entre brancos e negros, balizada por um forte componente econômico disfarçado pela biologia e pela religião. Entretanto, como construção social, ela é passível de mudança. Nesse contexto, a escola desempenha papel fundamental na mitigação das mazelas sofridas, e o componente geografia tem uma relevante contribuição a oferecer.

4 OS MAPAS DOS DOCENTES SOBRE ÁFRICA

Disponibilizamos e solicitamos juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido, por meios digitais, aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Jandira que produzissem livremente mapas do continente África, por meio do aplicativo *online Canvas*. Foi solicitado também que incluíssem em suas

produções elementos sobre a África que considerassem importantes e que estivessem relacionados ao tema, em relação a lugar, território, paisagem, região, que estariam presentes na representação gráfica do continente. Após a produção dos mapas, foi proposto um questionário para os respondentes com objetivo de verificar seu percurso docente em relação à geografia e ao ensino de história e cultura afrodescendente.

A pesquisa obteve nove respostas e, com exceção de três dadas por dois professores de arte e um professor de educação física, as demais respostas foram consideradas como válidas, perfazendo o total de seis desenhos. Destes, todos os mapas foram produzidos por docentes do sexo feminino. Em relação à auto declaração étnica, cinco das participantes se declararam como pretas ou pardas e uma não respondeu a questão. Também foi perguntado sobre a orientação religiosa, e todas as respondentes se declararam cristãs e as religiões de matriz africana não foram mencionadas.

As informações produzidas pelos seis participantes em relação à trajetória profissional, saberes geográficos e projetos políticos pedagógicos, que incluíssem o tema geográfico África, evidenciaram desarticulação entre a experiências dos docentes, o conhecimento da Lei n. 11.645/2008 (que determina a obrigatoriedade de ensino de história e cultura afrobrasileiro e indígena), a elaboração e a efetiva realização de projetos de geografia.

Os mapas da África foram produzidos antes de os participantes responderem ao questionário de perfil sociocultural, com o intuito de evitar que a produção dos mapas estivesse sujeita a reflexões prévias que pudessem influenciar o resultado. Assim, somente após realizarem o desenho, o aplicativo liberava a segunda fase do questionário.

Os mapas são agenciamentos de forças, de linhas que se afetam, e, segundo Ferraz e Roos (2017, p. 88), “a espacialidade constitui-se na multiplicidade, e a relação da cartografia deve estar inclusa nessa maleabilidade espacial, sendo o mapa o próprio acontecer do mundo”. O ato de mapear extrapola a mera função informativa. Muitas dimensões da comunicação e da forma de estar e de ver o mundo estão presentes no mapa. Em síntese, são atos políticos dos sujeitos, manifestações de seus valores e crenças, além de um sistema informacional.

Considerando isso, todos os seis mapas desenhados possuem uma característica em comum, a de serem mapas mudos, que são representações sem divisão administrativa dos territórios, aspectos naturais ou quaisquer outros elementos que denunciem a intencionalidade da produção (Figura 1).

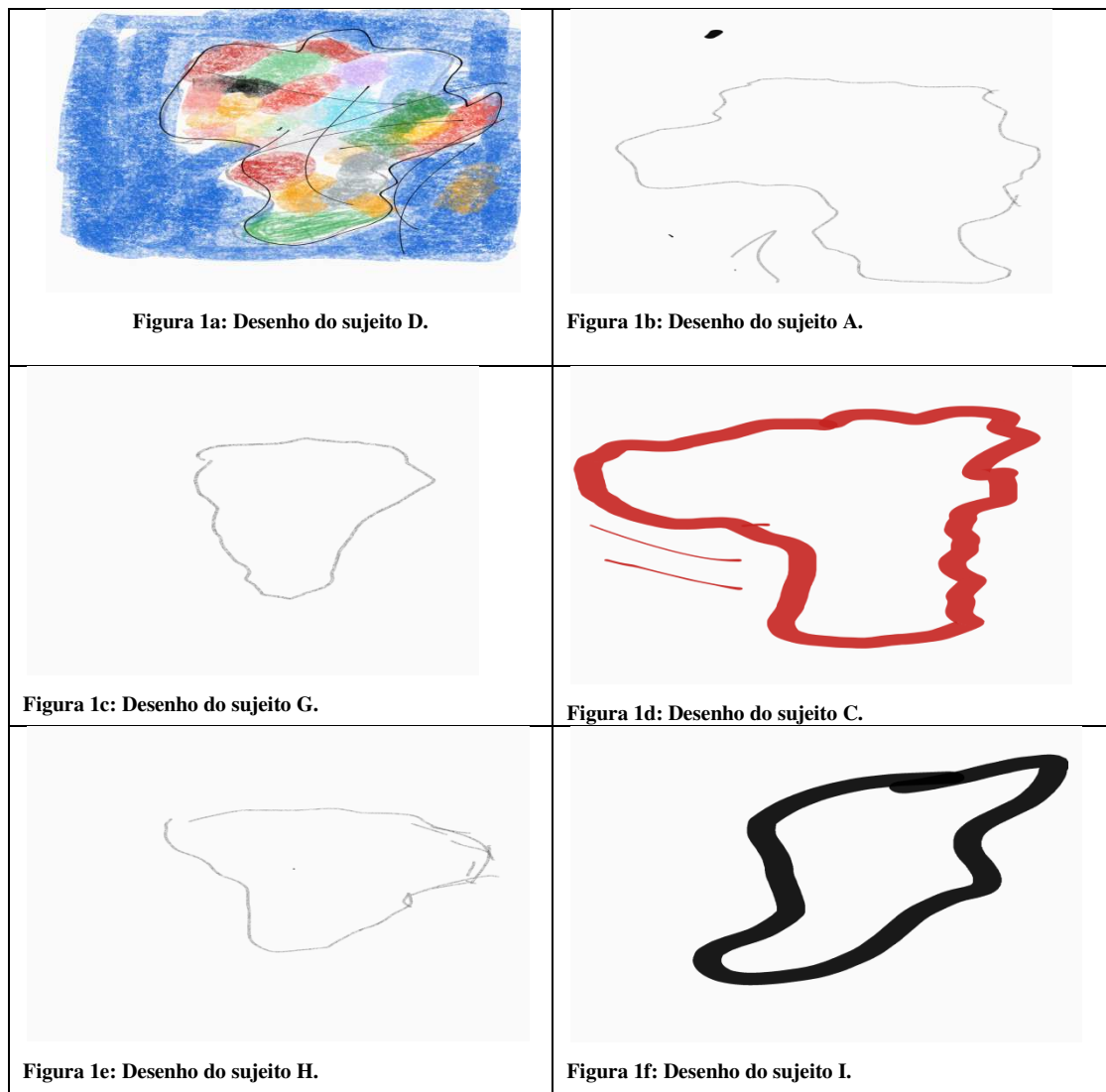


Figura 1: Mapas de África produzidos pelos participantes da pesquisa. Fonte: Dados da pesquisa.

Serpa (2019, p. 12), ao discorrer sobre as contribuições de Husserl para a geografia, afirmou que “a consciência possui uma essência diferente das essências dos outros fenômenos, pois ela é doadora de sentido às coisas e estas são receptoras de significados”. Nessa perspectiva filosófica, a produção dos mapas está repleta de significados atribuídos pela subjetividade dos sujeitos, por aquilo que é próprio de seu entendimento do mundo e, portanto, do objeto representado. Essa é uma perspectiva, sobretudo, da crítica do conhecimento e de como este se constrói e se torna pedra angular dos fenômenos sociais.

As reproduções de mapas permitem partir do objeto espaço e acessar o que Jodelet (2017, p. 152) chamou de “representações mentais e esquemas cognitivos”, que resultam das experiências dos sujeitos. Significa dizer que o silêncio geográfico nos mapas dos participantes da pesquisa pode indicar a insuficiência de informações e/ou uma experiência

distorcida do que seja a África, um continente sem passado, sem história e, portanto, sem forma definida e sem elementos constituintes. Evidentemente essa análise não se reduz à potencialidade crítica dos docentes em relação ao espaço, mas destaca algo fundamental para o desenvolvimento dos conhecimentos sobre África, em especial no que concerne à formação de professores.

Sob a perspectiva da geografia crítica, a natureza silenciosa da representação dos mapas deve ser considerada não como um fim em si, mas como indício de que a geografia dos professores está distante da geografia reificada, metodologicamente construída. Esse fenômeno é significativo na medida em que, mesmo a realidade se apresentando de maneira distinta para cada sujeito, existem elementos comuns da construção das narrativas sobre o espaço, sobre a cultura, sobre a economia, e outros que são compartilhados socialmente. Essas reflexões nos levam a questionar o quanto ainda nas escolas a geografia e a África estão fortemente relacionadas a uma abordagem mnemônica, descritiva e inviabilizada.

Segundo Tuan (1983, p. 6), o espaço e o lugar são elementos distintos, fortemente ligados às experiências dos sujeitos e que, portanto, “na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. Espaço é mais abstrato do que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. A cultura ocidental das Américas foi desenvolvida sob o manto da exploração de corpos negros e indígenas, e uma característica dessa relação foi a assimilação dos escravizados, no caso por meio da catequização e da proibição do uso das línguas maternas e da reprodução dos costumes de origem. Esse fenômeno social criou uma dicotomia entre a sociedade brasileira e os povos que compõem sua formação, em razão dessa ausência de origem e de relação cultural.

As produções dos docentes denotam uma criticidade pouco elaborada, possivelmente pela ausência de informações sobre África, e certa obliteração decorrente do choque de culturas que se estabeleceu com as relações baseadas em um sistema escravocrata, onde era preciso destituir os africanos de humanidade e a África de história para justificar a diáspora. O resultado disso é a fragilidade na atribuição de sentido ao continente: África não é lugar.

Outra característica a se destacar é a proximidade dos contornos dos desenhos com os das representações Brasil (projetando a África a partir do que se conhece do próprio país). Entretanto, por não se tratar do Brasil, temos mapas sem elementos culturais, naturais ou sociais que caracterizem os desenhos como África. Os mapas também foram desenhados soltos no espaço da tela, sem nenhuma georreferência em relação aos oceanos ou continentes

vizinhos, aproximando mais o continente de uma abstração do que de um dado concreto. Conforme descrito por Jodelet (2017, p. 153) sobre sua pesquisa acerca dos mapas mentais de Paris, “mesmo quando são estudadas como produções de um indivíduo, mediadoras de sua relação com o meio ambiente, as representações espaciais que concernem a uma realidade sócio-física são constitutivamente sociais. O espaço que expressam é social”.

Como hipótese de pesquisa, esperava-se que os desenhos produzidos pelos professores incluíssem elementos característicos, ou que remetesse à cultura africana ou afrodescendente, mesmo que minimamente. No entanto, os desenhos não permitiram identificar precisamente os conhecimentos geográficos dos docentes. Por outro lado a produção de mapas mudos é indício significativo sobre a forma como os participantes percebem o continente África, bem como sobre os aspectos subjetivos implicados nesse conhecimento.

O mapa é uma linguagem e como tal está carregado de subjetividade. Obstante as técnicas de elaboração de mapas, uma função reconhecida é a de espacializar fenômenos sociais, comunicar graficamente o espaço físico e tudo o que o constitui, além dos fenômenos sociais que ocorrem e moldam o espaço. Nesse sentido, a produção desta pesquisa colocou em perspectiva os saberes geográficos e os saberes do continente África dos docentes consultados, ao destacar que estão aquém do necessário para o desenvolvimento de aulas com criticidade sobre o espaço e sobre o ensino de culturas africanas em uma abordagem geográfica.

Buscar a construção da capacidade de pensar o espaço por meio da geografia, e consequentemente de todas as sociedades nela inseridas, nos remete ao que afirmou Santos (2007): “o simples nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana. Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança moral, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais”, pois é no sujeito que está a centralidade dos fenômenos sociais e, para seu pleno e digno desenvolvimento, urge refletir sobre o espaço e as forças que atuam sobre ele.

A natureza dos mapas geograficamente silenciosos/silenciados não revela o visível, mas pode destacar muito do invisível, da essência do objeto em sua relação com o sistema de crenças e valores dos docentes em relação à África, fenômenos partilhados socialmente e reproduzidos na prática e na esfera escolar. Uma característica relevante desse sistema de crenças pode estar ancorada na orientação religiosa cristã declarada pelos participantes da pesquisa, mesmo se auto declarando pretos ou pardos em sua maioria. A invisibilização e o

silenciamento de África, da herança cultural e religiosa, bem como suas imanências, foram paulatinamente reforçados pelos discursos coloniais eurocêntricos ao longo de séculos, reforçados pelo discurso cristão que criaram ideologias e valores que suprimem a própria ideia de ancestralidade:

Essa ideologia permitiu a construção de um imaginário na sociedade brasileira de que o lugar do afro-brasileiro seria de um “estrangeiro”, fazendo com que os povos negros se constituíssem à margem, alienados de si, de seus direitos e de sua cultura. Essa alienação é resultado das experiências discriminatórias vividas pelos afro-brasileiros em razão da herança que essa ideologia deixou no imaginário social. (ANDRÉ, 2007, p. 159)

A construção mencionada pela autora afeta e cria dinâmicas e fenômenos sociais não apenas para os negros, mas para toda a sociedade brasileira. Não causa estranhamento que, mesmo sabendo da obrigatoriedade de cumprimento da Lei n. 11.645/2008, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira não ocorra de forma sistematizada. Mesmo se auto declarando pretos ou pardos, as religiões de matriz africana também não foram mencionadas pelos participantes. E, nesse contexto, sobressai a categoria geográfica de lugar, pois, como afirmou Serpa (2019), ocorre uma hegemonia que nega os lugares, esses que são as experiências enraizadas da vida cotidiana. Os mapas produzidos são um forte indicativo da ausência de experiências humanas de lugar em relação ao objeto pesquisado, visto que “os lugares clamam nossas feições e obrigações, conhecemos o mundo através dos lugares nos quais vivemos” (SERPA, 2019, p. 86). Em outros termos, viver em um mundo que silenciou e negou a narrativa dos africanos, pode dar conta de explicar o silêncio dos mapas dos docentes, tanto no que se refere à geografia quanto naquilo que se refere à própria ideia de África.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de afirmação e reparação histórica pretendidas com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena são ferramentas essenciais na desconstrução dos estereótipos e na mitigação do racismo, mas a obrigatoriedade da Lei não garante sua efetivação no âmbito das escolas.

A sociedade brasileira historicamente produziu distorções de níveis de cidadania em relação aos diferentes grupos étnicos que compõem seu tecido. A escravidão e os processos de subjetivação que ocorreram – ao longo e depois desse evento – orientaram e orientam as práticas sociais no mesmo instante em que são constituídos por elas. Nessa dinâmica, as

escolas têm um papel fundamental na produção e reprodução dos modos de vida, o que inclui as desigualdades, os preconceitos e o racismo, bem como a potência de mudança e de transformação dessa realidade.

A pesquisa relatada não teve a pretensão de denunciar as práticas docentes, mas restou evidente que existe um silêncio estrutural em relação à África que ainda permeia as escolas. A desarticulação entre a Lei, os projetos político-pedagógicos e os currículos escolares dificulta o desenvolvimento de ambientes que promovam verdadeiramente uma reflexão crítica sobre as condições impostas a determinados grupos étnicos.

Em relação aos conhecimentos geográficos dos docentes, infelizmente não foi possível chegar a uma conclusão sobre quais categorias básicas eles dominam, pois mesmo diante da orientação para produzir um mapa, aspectos da linguagem cartográfica que esperávamos encontrar não foram utilizados pelos participantes.

As conclusões dessa pesquisa não são definitivas, pois as perguntas ao longo do processo não se encerram, ao contrário, muitas surgiram e ainda restam ser respondidas, entretanto nos apontam que é preciso o aperfeiçoamento das práticas em relação ao tema e em relação à própria geografia como componente curricular, aproximando mais a geografia acadêmica da escolar, de maneira que os professores não percam os elementos fundantes dos conceitos da ciência geográfica e, deste modo, possam construir juntamente com os estudantes, novas e melhores formas de estar no mundo a partir das escolas.

O sujeito e suas concepções de mundo são um fator de enorme relevância para a abordagem de temas que são tratados como tabus ou conflitantes com a estrutura vigente, e nesse ponto a questão religiosa ganha destaque. O pensamento colonial não considerou as religiões africanas e indígenas, e as compreendeu como práticas religiosas bárbaras. A espiritualidade foi deslocada, porque estava em conflito com a ideia da metafísica cristã ocidental. E, nessa relação, os demais aspectos que constituem a África também foram considerados como ameaça à hegemonia. Os docentes que elaboraram os mapas são os sujeitos que produzem, mas que também foram produzidos por esses discursos, nos quais determinados grupos étnicos tem sido silenciados e violentados em seus direitos de cidadãos.

“O espaço é um constructo do ser humano” (TUAN, 1983, p. 40). Espera-se que a fragilidade dos mapas mudos que o estudo identificou se converta em complexidade de saberes, repletos de experiência sensível, que transformem o continente apagado da história em *lugar*.

THE ETHNIC-RACIAL ISSUE AND THE TEACHING OF GEOGRAPHY: A STUDY FROM MAPS OF AFRICA DRAWN UP BY TEACHERS OF THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT

The study of Afrodescendant and indigenous history and culture is mandatory in all Brazilian public and private educational institutions. The research reported in this article sought to explore the ways in which six primary school teachers graphically represented Africa. As a theoretical support, the study was based on references from the movement to renew geography (SANTOS, 1994; 2004; VESENTINI, 2001; 2002), school geography (CALLAI, 2010; CAVALCANTI, 2000; 2002; 2012), as well as on the social subjectivity of teachers (JODELET, 2017; NOVAES, 2013; 2015; 2020; SERPA, 2019). Participants were invited to freely draw up a map of Africa using the Canvas application, and to answer a questionnaire using Google forms. The information produced was systematised and analysed in the light of critical geography and showed mute maps with little information on the continent, the object of the draws. This lack of information on Africa points to the need for greater investment in teacher training in the early years of primary education.

Keywords: Africa. Primary education. Teachers' subjectivity. Critical geography.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe(org). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ALADRÉN, Gabriel. **O tráfico de escravos e a escravidão na América portuguesa.** In: ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe(org). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ANJO, Rafael Sanzio Araújo. **Cartografia da diáspora África- Brasil.** Revista da ANPEGE, v. 7, n.1, p. 261- 274, outubro, 2011. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/issue/view/271/showToc>>. Acessado em: 10 outubro de 2020

BASTOS, Kenny. **A promoção da equidade racial e a gestão escolar em escolas públicas de ensino.** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

BARBOSA, Muryatan Santana; RINCÓN, Mariana Blanco; ROCHA, Maria Corina. **Síntese da coleção História Geral da África: século XVI ao século XX.** Brasília: UNESCO, MEC, UFScar, 2013.

BRASIL. **Base nacional comum curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>
. Acessado em: 02 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Legislação**. Câmara dos Deputados, 1946. Disponível em:
<<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>>. Acessado em: 10 de abril de 2020

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, 2005.

_____. Escola, cotidiano e lugar. *In*: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (org.). **Coleção Explorando o Ensino - Geografia**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. Costa Rica: **Revista Geográfica da América Central**, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papiros, 2000.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **O ensino da geografia na escola**. Campinas: Papiros, 2012.

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. **A África e suas representações no (s) livro (s) escolar (es) de geografia no Brasil- 1890- 2003**. Tese (doutorado em geografia)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERRAZ, Claudio Benito; ROOS, Djeovani. **Cartografias geográficas: o que pode um mapa**. Niterói: Revista Geographia, v. 19, n. 41, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Atlas do censo demográfico 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Rio de Janeiro, 2013.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Sítio arqueológico Cais do Valongo**. Revista Valongo, Rio de Janeiro, 2016.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência 2020: principais resultados**. Brasil, 2020.

JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**. Paris: Éditions des archives contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

LACOSTE, Yves. A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Trad.: Maria Cecília França. Campinas: Papiros, 1988.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTA, Edimilson Antônio. **O negro e a cultura afro-brasileira: uma bricolagem multicultural do ensino de geografia**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NOVAES, Adelina de Oliveira; SOUSA, Clarilza Prado. Protagonismo?: identidade e representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o Brasil. *In*: ARRUDA, Angela; SOUSA, Clarilza Prado (org.). **Imaginário e representação social de universitários sobre o**

Brasil e a escola brasileira: um estudo construído com múltiplas possibilidades. São Paulo: Annablume; Fundação Carlos Chagas, 2013.

NOVAES, Adelina. Subjetividade Social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 328-343, 2015.

NOVAES, Adelina. Professor é uma pessoa: constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, p. 59-79, 2020.

ONOFRE, Joelson Alves. **A lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PEREIRA, Eliane Maria. **O ensino das culturas africanas e afro-brasileiras em discurso:** uma análise a partir da lei 10.639/2003. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RICHTER, Denis. A cartografia escolar na formação inicial da pedagogia. *In:* Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, XVI. Campinas-SP, 23 a 26 de julho de 2012, Faculdade de Educação da Unicamp. **Anais...** Campinas-SP: Unicamp, 2012.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio:** história dos quilombos no Brasil. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SANTOS, Lorene. **Saberes e práticas em redes de trocas:** a temática africana e afro-brasileira em questão. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Milton. **Técnica espaço tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. 1ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Ronald Coutinho. **Relações de poder na construção do currículo praticado:** uma análise de conflitos na prática cotidiana de professores na implementação da Lei 10.639 no ensino de geografia. Dissertação (Mestrado em geografia) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

SERPA, Angelo. **Por uma geografia dos espaços vividos:** geografia e fenomenologia. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, Waldnely Gusmão. **Lei 10.639/03:** a representação da África e dos Afrodescendentes nos livros didáticos de geografia no Brasil 2005-2014. Dissertação (Mestrado em Geografia)- Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. 1ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Editora Ática, 2001.

VESENTINI, José Willian. Apresentação. *In*: LACOSTE, Y. **A Geografia**: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra. 6. ed. Campinas: Editora Papirus, 2002.

Recebido em 22/01/2021.

Aceito em 31/05/2021.