

## Contextualizando o saber afro brasileiro e ressignificando o papel do negro da educação

Simone Antunes Ferreira<sup>1</sup> ([simonegeouerj@gmail.com](mailto:simonegeouerj@gmail.com)); Luis Rogério Corrêa Gouvêia<sup>2</sup> ([luzrogeriocq@hotmail.com](mailto:luzrogeriocq@hotmail.com)); Ula Vilela ([ulavilela@gmail.com](mailto:ulavilela@gmail.com)); Vancler Assis<sup>3</sup> ([vanclersss@gmail.com](mailto:vanclersss@gmail.com))

### Resumo

Conhecer a história da África e os processos que envolveram a diáspora africana no Brasil significa se aprofundar num estudo plural, preencher alguns vazios da história da formação do nosso país e compreender melhor alguns acontecimentos de caráter espaço-temporal essenciais. O presente estudo vem problematizar a questão racial nas relações sociais, com foco no sistema educacional tanto superior quanto de nível de básico, construída sob influência da cosmovisão eurocêntrica, utilizando a Pedagogia Griô/Griot e Popular como intercessor para discussão. Neste sentido, o estudo contribui para o debate teórico e prático acerca do papel do negro na construção social, cultural e econômica do Brasil. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, foi a primeira a adotar o sistema de cotas raciais no Estado, permitindo maior ingresso de negros (as) no ensino superior e ampliando o debate sobre políticas afirmativas. No entanto, os seus cursos de graduação, em especial o de Geografia, não possuem um currículo que contemple tanto o debate sobre as políticas e ações afirmativas, quanto à cultura, história e geografia do continente Africano. Frente a esta fragilidade, compreendendo a Geografia como uma disciplina crítica, surgiram inquietações enquanto estudantes e principalmente como futuros docentes do ensino básico no que diz respeito a aplicabilidade da Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino de Cultura e História Afro brasileira e Africana. Neste contexto o Coletivo Palmares surge como um grupo de estudos e intervenções construído por estudantes de geografia da UERJ com intuito de aprofundar o estudo sobre África, os desdobramentos da Diáspora africana no Brasil e propor novas metodologias interdisciplinares de ensino que busquem revalorizar e ressignificar as manifestações culturais, artísticas e os espaços ocupados pela população negra da cidade do Rio de Janeiro. Pensando a educação como uma força motriz para a reconstrução do sujeito social ativo, esta ferramenta deve ser utilizada de forma coerente e contínua para fortalecimento da identidade pessoal e coletiva tornando viável e equilibrado o diálogo entre diferentes classes sociais. Para realização das atividades, o grupo se embasa em literaturas africanas e afro brasileiras, vídeos e trabalhos de campo com a finalidade de construir e desenvolver oficinas, mesas, projetos e artigos que realcem a importância do estudo sobre cultura e história do negro (a).

Palavras- chave: Educação, Geografia, Cultura Afro brasileira, Metodologias de ensino, Questão racial

---

<sup>1</sup> Graduanda em Bacharel em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ e Graduada em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores/UERJ. Brasil

<sup>2</sup> Graduandos em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Brasil

<sup>3</sup> Graduado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Brasil

## Introdução

A colonização europeia foi brutal desde a esfera epistemológica, quando classificou pessoas e lugares configurando um novo cenário para a nova matriz de poder e a partir da qual canalizar a nova produção de conhecimento (Quijano, 2007); até a construção do imaginário social, negligenciando as diferenças coloniais que são fundamentais para compreensão de valores identitários e culturais subalternizados ao longo deste processo. A partir de mecanismos (estruturais, funcional-institucionais) de dominação, manipulação e reprodução social que legitimassem sua atuação opressora, a Europa edificou um sistema mundo colonial/moderno (Mignolo, 2003).

Conhecer os processos que envolveram a diáspora africana no continente Americano e, em especial, no Brasil significa se aprofundar num estudo plural, preencher alguns vazios da história da formação do nosso país e compreender melhor alguns acontecimentos de caráter espaço-temporal essenciais para desmistificar o discurso hegemônico no qual sujeitos e objetos mantêm uma relação linear. Entretanto, a institucionalização e adequação do conhecimento às escolas e universidades distorceu a sua função original, estabelecendo a reprodução de um sistema mundo desigual e a manutenção de um “saber-poder” em variadas esferas, através, também, do controle sob as diversas escalas do processo educativo. A fragmentação do conhecimento em conteúdos padronizou o saber ‘transmitido’ e formalizou ‘verdades’ cristalizadas e totalizadoras que constituem o discurso da sociedade atual, silenciou diferenças e homogeneizou práticas. Assim, torna-se possível perceber que certos jogos de saber e certas relações de poder se (re)produzem a partir de determinadas condições sócio-históricas.

A problemática não está unicamente na apropriação do discurso eurocêntrico hegemônico como forma de saber-poder, mas também nas formas reprodutivas do fazer educativo que conduzem e limitam o acesso a informações relevantes para história real do negro em África e no Brasil. A questão racial no Brasil ainda é complexa, pois a perversa ideia de raça veio embutida na ideia de sistema mundo colonial/moderno e se incorporou as práticas e relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Apesar de raso e equivocado o mito da democracia racial(i) serviu e ainda serve para maquiagem e legitimar as desigualdades raciais e sociais existentes no país e acomodar as opiniões. Em contrapartida o Movimento Negro(ii) Brasileiro vem, em tentativas bem sucedidas, alargando e amadurecendo o debate sobre as desigualdades raciais, racismo e ações

afirmativas. Tanto a Lei 10.639 (que torna obrigatório em todo o currículo escolar, o ensino da História da África e dos Africanos e da História da Cultura Afro-Brasileira nas instituições públicas e privadas no nível básico de ensino) como as cotas (em universidades públicas) ainda encontram entraves em seu desenvolvimento, pois os currículos – da educação de nível básico à nível superior – encontram-se defasados desde sua formação epistemológica até sua aplicação em sala de aula (formação, capacitação, materiais didáticos – coerência de conteúdos).

Neste ensaio pretendemos construir um diálogo entre educação e cultura afro brasileira, problematizando seus desdobramentos identitários dentro da história do negro no país e salientando o papel da Geografia enquanto disciplina e curso superior, na interpretação de fatos relevantes na formação do território brasileiro. Ressaltamos também a importância das ações afirmativas como brechas no sistema mundo (colonial/moderno) para formulação de atividades educativas e culturais que busquem descolonizar/desconstruir o pensamento na tentativa de revalorizar e ressignificar a cultura negra na cidade do Rio de Janeiro.

---

(i) "A discriminação racial não foi instituída na forma de lei previamente estabelecida, mas resultou de um intrincado mecanismo em que se juntam vários fatores, como a distinção de classes, a universalização dos costumes sociais vigentes e a miscigenação que sustentava uma ideologia igualitária – a democracia racial" (AZEVEDO, 2004).

(ii) "Todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros. Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como "clubes de negros"], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos "centros de pesquisa"] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e 'folclóricos' – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (SANTOS, 1994, p.157).

## 1 Colonialidade do saber, racismo e educação

Pensando na educação como um agente de transformação social produto das interações sociais, a mesma acontece dentro e fora das escolas, nas relações e manifestações econômicas, políticas e culturais. É fundamental conhecer as origens epistemológicas que constituíram e instituíram a educação no território brasileiro, “pois obedece, como outra qualquer prática agenciada que tem a ver com relações de saber e poder, a princípios de produção e transformação da própria cultura” Brandão (1985, p.152). Para isso temos que saber que existem versões diferentes sobre a formação do território e da história do Brasil, que complexificam as relações sociais e raciais criadas com a truculenta chegada europeia ao continente americano e massacre das populações originárias/tradicionais (indígenas), impondo seu saber, cultura, linguagens, métodos de organização e estruturação, desconsiderando toda prática social já existente e criando um novo cenário denominado sistema mundo colonial/moderno (Mignolo, 2003). As relações sociais fundadas na idéia de dominação produziram, segundo Quijano (2005, p.52), no continente americano, “identidades sociais historicamente novas, como negros<sup>1</sup>, índios e mestiços e afirma ainda que tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes ao padrão de dominação, no qual raça se tornou a classificação básica social”.

O conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico (MUNANGA, 2002, p.5).

O projeto de sociedade eurocêntrica embasada pelo Renascimento via o surgimento da América como uma invenção a mais, “incorporada junto com a pólvora, a imprensa, o papel e a bússola ao agitado nascimento da Idade Média” (GALEANO, 2010, p.35). Alegando a necessidade de conquistar mais territórios e explorar riquezas fez da África a principal fonte de mão de obra para os europeus e suas estratégias para a acumulação de capital.

---

<sup>1</sup>Quijano nos expõe com muita lucidez que os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em conseqüência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos (2005).

Muito além das “inocentes expectativas” européias, a África enquanto continente tribal vivo e ativo, detinha técnicas avançadas de fundição de ferro, mineração, agricultura e astronomia, apropriados pelo europeu para seu desenvolvimento econômico e político. De diversas regiões africanas, negras e negros tornaram-se imigrantes e tiveram o Brasil como destino obrigatório, sendo comercializados como mercadorias, sujeitos à avaliação, aprovação, cotação, maus tratos, castigos e humilhações. A rentável prática escravista era também a principal e mais desumana do projeto de civilização europeu/colonial e deu início ao processo de dominação filosófico-ideológica, paralelamente à desvalorização e a negação das *cosmovisões* africanas.

“[...] os conquistadores da África durante as injustas guerras de colonização se arrogaram à autoridade de definir filosofia. Eles fizeram isto cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. O epistemicídio não nivelou e nem eliminou totalmente as maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados [...]” (RAMOSE, 2011, p.9)

Desse modo podemos afirmar que onde houve escravidão houve luta, resistência, negociações, derrotas e vitórias de vários tipos, pois mesmo sob ameaças violentas, conforme Reis (1996, p.9), “o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual e coletivamente”. Infelizmente esse referencial de luta e resistência dos africanos escravizados e seus Quilombos<sup>2</sup> foram minimizados à informalidade, não representando assim toda diversidade encontrada na população africana e negra no Brasil.

Ao longo dos três séculos de tráfico negreiro e escravidão, a abolição<sup>3</sup> da escravidão (século XIX) não foi, de maneira alguma, uma proposta para equidade entre a população brasileira, “atraso” para o desenvolvimento de suas atividades.

---

<sup>2</sup>Os quilombos, historicamente, foram espaços de resistência idealizados e organizados por negros (as) escravizados (as) com intuito de lutar contra a ação dominadora colonial, formas e modos de viver europeu. Destacamos aqui “a confederação dos quilombos de palmares ( que chegou a ter uma população estimada em 30 mil habitantes). Foi a mais importante concentração americana de trabalhadores escravizados que se libertaram através da fuga e que durou mais de meio século” (MAESTRI, 1995,p.38)

---

<sup>3</sup>A abolição foi somente um compromisso formal da classe dominante em função dos seus interesses, tranquilizando-se moralmente perante as demais nações e os abolicionistas, enquanto os seres humanos negros, africanos e seus descendentes agora “livres”, passam a viver à margem da sociedade que os libertou e os negligenciou” (MACIEL, 2008 p.4).

A população negra recém libertada era, agora, considerada um “peso” para o progresso brasileiro, sem habitação, escolarização (“educação”), estética e valores padrões, não servia mais como mão de obra e, assim, não se inseriu na sociedade industrial, revelando as desigualdades raciais, sociais, econômicas e políticas existentes e cristalizadas na sociedade brasileira. Como alerta, Freire (1982, p.68) “o sexo só, não explica tudo. A raça só, também. A classe só, igualmente (...) Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a “cor da ideologia”, deixando claro que não há como reduzir o racismo à contradição de classes assim como compreendê-lo sem ela”. A exclusão, segregação e discriminação racial tornaram-se uma realidade, principalmente a partir da primeira década do século XX quando a formação da identidade nacional foi elaborada com intuito de transformar o Brasil numa nação branca e europeizada.

Essa visão conformou junto com outras estratégias políticas o que se consolidou como o discurso da *democracia racial* no Brasil. Curiosamente essa democracia não possibilitou uma relação de igualdades no sentido econômico, político e social, muito pelo contrário, a dominação cultural subalternizou e condenou as diferenças coloniais através de estigmas e preconceitos sustentados pela severa classificação social, etno-racial.

A cosmovisão (eurocêntrica) norteadora das relações econômicas, subjetivas e culturais destituiu e inferiorizou as outras formas de linguagem, de saber, de sentir, dar sentido e de acreditar dos povos colonizados, expropriando-os da sua cultura e naturalizando uma nova racionalidade que seria a partir de então, até hoje, a única válida e legítima. O racismo tem sua base muito bem estruturada para manutenção do sistema mundo colonial/moderno, onde os *saberes* (e *poderes* político, econômico, cultural, social) foram fragmentados e geopoliticamente direcionados, quase que num jogo maquínico, através de aparatos – aparelhos institucionais. A educação institucionalizada passou a reproduzir o discurso de quem a inventou, legitimando e impulsionando seus valores e práticas.

A construção do imaginário social arraigado na herança colonial (colonialidade) deixou à margem identidades e práticas de povos originários e africanos, subalternizando-as “com o sentimento de inferioridade e impotência frente ao conhecimento hegemônico da modernidade ocidental, tanto no plano filosófico como no científico” (SANTOS, B., 2004, p.801). A imagem identitária do negro foi gradativamente enfraquecida e estilhaçada, em oposição à cultura eurocêntrica hegemônica e impositiva, que se valeu da educação para passar e perpetuar

os padrões éticos e estéticos que lhe apeteassem. Acarretou nas construções de identidades coloniais/modernas. Sobre isto Milton Santos afirma que:

“No Brasil, onde a cidadania é, geralmente, mutilada, o caso dos negros é emblemático. Os interesses cristalizados, que produziram convicções escravocratas arraigadas, mantêm os estereótipos, que não ficam no limite do simbólico, incidindo sobre os demais aspectos das relações sociais” (SANTOS, 2000 p.2).

Com a noção de que nenhum colonizado como indivíduo ou como nação, sela sua libertação, conquista ou reconquista sua identidade cultural sem assumir sua linguagem, seu discurso e por eles ser assumido (FREIRE 1992) nos leva a problematizar os caminhos pelos quais a educação percorre, pois sendo esta um instrumento social/cultural de dimensão geostórica, Brandão (1985, p.37) salienta que a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. É nesse sentido que Conceição (2012, p.54) propõe uma releitura do processo histórico (educativo) “para identificar e sistematizar, de modo crítico e ressignificado, os conteúdos e métodos que resumiram os valores culturais afro indígenas num conjunto de hábitos e costumes pertencente a um “complexo inferior””.

As dificuldades para abordar a questão etno-racial no Brasil são diversas, pois o imaginário coletivo encontra-se imerso numa identidade exteriorizada, homogênea e reproduzida através das relações sociais vivenciadas cotidianamente, principalmente na escola. Stuart Hall (2003) compreende que as culturas nacionais são compostas de instituições culturais, de símbolos e representações. Atrelado a esse pensamento o sistema mundo colonial/moderno dispõe-se a contar as imposições do branco sobre o negro, exaltando sua cultura e ocultando fatos e personagens importantes para o fortalecimento da identidade negra. O racismo na sua forma mais profunda (epistemológica) esboça suas intenções debruçadas em arcabouços eurocêntricos e esquiva-se de seu próprio peso por meio do mito da democracia racial que permanece arraigado em nossa mentalidade até hoje. Não só as (os) negras(os), mas também os espaços freqüentados e ocupados por estes, assim como suas manifestações culturais e religiosas tornaram-se marginalizados e vítimas de desrespeito, preconceitos e ações violentas.

“É, somente, a partir da tomada de consciência dessas culturas de resistência que se constroem as identidades culturais enquanto processos e jamais produtos acabados. São essas identidades plurais que evocam as calorosas discussões sobre a identidade nacional e a introdução do multiculturalismo numa educação-cidadã, etc” (MUNANGA, 2002 p.16).

Numa sociedade estruturada e organizada pela divisão do trabalho e do poder e através dessa divisão cria condições para o surgimento de outras divisões, “apresenta o sistema de educação escolar acompanhado ao lado de outros processos e práticas sociais de reprodução, controle e manipulação da própria desigualdade” (BRANDÃO, 1984 p.34). A partir dessa configuração epistemológica a educação, aos moldes europeus, mantém a reprodução em detrimento da criação deixando o território educacional cristalizado e inflexível (PFEIL; RORATTO & FERREIRA, 2012).

A interpretação espaço-temporal dos fatos históricos só é possível através da leitura das diferenças coloniais que nos fazem permear por outros horizontes educacionais e semear valores culturais ocultados pelo processo europeu de civilização. De caráter relevante essa interpretação da educação e das bases curriculares se faz necessária a partir do momento em que as pluridiversidades expandem-se por meio de fissuras sociais internas e externas e apontam *outras* histórias que também constituem o mosaico epistemológico e cultural existente.

## **2 Currículo, Ações afirmativas e algumas percepções geográficas**

Cotidianamente acompanhamos a afirmação de certo saber educacional que pensa a formação a partir de conhecimentos acadêmicos e exclui outras formas de construção coletiva. Esta visão institui um modelo educacional que não respeita os múltiplos modos de existência e resistência. Com essa idéia, Paulo Freire (1992, p.26) questiona sobre “quais conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Como trabalhar a relação linguagem-cidadania?” Consideramos essa colocação fundamental para darmos continuidade ao debate sobre colonialidade do saber e do poder (e do ser) através da problematização dos currículos e algumas interlocuções da Geografia. A centralidade do poder pode ser mantida através dos currículos, que, em sua maioria, excluem a contestação epistemológica, metodológica, estrutural, informacional na qual foi constituída. Fica evidente aí a relação entre saber e poder. O discurso hegemônico não permite enxergar com respeito às diferenças coloniais e com isso torna invisível alguns sujeitos, lugares e suas histórias locais. A imposição epistemológica, mais uma vez, apresenta-se como pano de fundo para as distorções e confusões conceituais (também no conhecimento geográfico).



Encontramos aqui condições para esclarecer algumas ideias, como por exemplo, a formulação teórica e prática do currículo, e este, como artefato de condução social que cria estreita relação entre saber e poder. O poder está implícito no interior do currículo, porém explícito nas divisões entre saberes, narrativas, grupos sociais que definem seu direcionamento. O currículo possui um caráter político e histórico e, como muitos outros artefatos culturais, tem o poder de regulação e governo do comportamento humano. Este também pode ser entendido como um discurso composto de narrativas particulares sobre o sujeito e a sociedade através das quais se legitima, autoriza e inclui (ou não) as formas de conhecimento de determinados grupos sociais. A reflexão sobre a questão da representação<sup>4</sup> envolve não só a criação como a incorporação e manutenção de identidades sociais.

Conforme Silva (1999), o currículo age no campo cognitivo, conceitual e informacional, por isso é um instrumento de disciplinamento do corpo e da mente, cuja modelagem dos corpos, não é apenas um dos componentes centrais do currículo, mas, provavelmente, um dos mais duradouros e permanentes. As práticas educativas cotidianas realizadas nas salas de aula reforçam a linguagem, os significados e representações e reproduzem relações de saber e autoridade. A visão do *outro* e sobre o *outro* se concretiza pela afirmação e credibilidade dos discursos hegemônicos, além da articulação entre os sistemas de códigos e convenções que dão origem ao processo de significação. Sobre isto Tomaz Tadeu da Silva questiona:

“(…) Quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo? De que forma eles são descritos? Quais são as ideias de gênero, raça, de classe, apresentadas nos diferentes textos curriculares? Quais são os sujeitos da representação contida nos textos curriculares? E quais são objetos? De quais pontos de vista são descritos e representados os diferentes grupos sociais? Quais estratégias são utilizadas para fazer passar as representações como “realidade” ou “verdade”?” (SILVA, 1999 p.171)

Como observamos a cosmovisão eurocêntrica utiliza de mecanismos de dominação para dar continuidade e legitimidade ao processo colonizador, que não mudou ou terminou, mas se reconfigurou de acordo com as demandas que surgiram (foram criadas) na/pela sociedade. A descolonização do imaginário e formas coloniais é a condição básica para democratização da informação, emancipação dos sujeitos, e essencial para conseguirmos dar conta das demandas que surgem em nossa sociedade,

---

<sup>4</sup> “A representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. É através dos significados (que carregam em si as marcas do poder que os produziu) contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma bastante particular. As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes”. (SILVA, 1999 p.159)

como bem afirma o geógrafo Carlos Walter:

“[...] não se trata de negar o pensamento europeu, o que seria repeti-lo com sinal invertido, mas sim nos propomos dialogar com ele sabendo que é europeu e, portanto, de um lugar de enunciação específico, ainda que sabendo: que essa especificidade não é igual a outros lugares de enunciação pelo lugar que a Europa ocupa na contraditória estrutura do sistema mundo moderno-colonial,” (PORTO-GONÇALVES, 2008:38)

A problemática aqui exposta sobre o currículo e sua formulação vai além da teoria e da prática, visto que aborda questões epistemológicas e agenciamentos entre saber e poder, ou melhor, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder. O currículo é uma construção social formadora da identidade social individual e coletiva e, dessa forma deve estar aberto às transformações sociais. A educação para alcançar um viés político (coerente) precisa permitir a apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social, num movimento de se libertar das condições de exploração em que vivem. Sendo assim, a análise feita por Valter Cruz a respeito do discurso escolar geográfico contempla nossas ideias, pois assinala que:

A Geografia escolar se constituiu historicamente e ainda é hoje nas salas de aula, um discurso, uma narrativa sobre o “outro”. (...) O fato é que pela palavra vai constituindo imagens e representações e tecendo uma trama narrativa onde se produz uma representação do mundo (um *imago mundi*), uma espécie de cosmovisão e também uma subjetivação, ou seja, formas de compreender, analisar e interpretar as diferentes alteridades sócio-espaciais. (CRUZ, 2011:1)

A geografia, como disciplina surge no Brasil inicialmente na educação básica, em meados do século XIX com caráter descritivo e acrítico de grande valor político e militar. A partir do século XX, as inquietações (internas) geraram movimentos e abriram brechas para reler os fatos do/no espaço geográfico com mais maturidade e munidos de novas experiências e vivências. O curso universitário de Geografia é criado na década de 1930, num contexto de formação e afirmação do projeto de Estado-nação; logo, marcado pela inclinação na conquista e no exercício do poder sobre os territórios. A partir da segunda metade da década do século XX a Geografia surge mais crítica com intuito de levar em consideração aspectos, até então, subordinados. Os questionamentos sobre a função da ciência geográfica, apareceram e provocaram mudanças, até certo ponto, positivas para seu currículo. A Geografia busca problematizar o espaço (geográfico) de tal forma que seja possível compreendê-lo objetiva e subjetivamente. Não só analisar, mas também perceber as articulações e redes que tramam o espaço geográfico é um trabalho complexo, pois neste está grafado todos os processos sociais. E em relação ao currículo de Geografia como narrativa étnica e racial, cabe analisar as representações disponíveis nos conteúdos e suas abordagens quanto à diversidade cultural.

A necessidade de pensar a educação como instrumento de democratização social com poder de ruptura e/ou de manutenção das desigualdades sociais e discriminação racial fez com que o Movimento Negro conseguisse muitos avanços em relação ao debate etno-racial no âmbito educacional. Como ressalta GOMES (2002), refletir sobre a cultura negra é ponderar as lógicas simbólicas estabelecidas ao longo da história por determinado grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil. Sendo assim, as ações afirmativas surgiram como uma forma de promover a igualdade entre grupos historicamente subalternizados e/ou discriminados em uma sociedade, agindo nas bases do processo educativo.

Por isso o debate sobre currículo é fundamental para entender a essência das ações afirmativas e rever a organização, a estrutura, os métodos e metodologias de ensino, e, o mais importante, quem tem direito a este ensino. É preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter transformador está profundamente associado à sua historicidade; logo, ressalta SAVIANI (2007, p.64), a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. Isso implica em rever todas as bases epistemológicas das ciências (acadêmicas) e disciplinas (escolares) que estão direta e indiretamente relacionadas à (re) produção e distribuição de certos conhecimentos.

As ações afirmativas devem ser interpretadas, de maneira ampla, como a garantia dos direitos sociais, econômicos e culturais criadas pela sociedade civil, movimentos sociais e órgãos governamentais. Não se trata de criar privilégios, mas sim de reparar e/ou preencher algumas lacunas existentes no mosaico social em relação à participação do negro na formação (econômica, social, cultural, política) do país. A educação está intensamente envolvida nesse processo de romper com paradigmas e com isso há a necessidade de reformular os métodos e metodologias de ensino, atualizar e desenvolver linguagens compatíveis com as realidades locais e (re) significar as relações sociais e espaciais, pois fazem parte dos processos de ensino-aprendizagem interdisciplinar.

Neste estudo consideramos as cotas raciais em Universidades Públicas e Lei 10.639/2003 como as ações afirmativas “*suleadoras*” do debate educacional à favor da pluridiversidade e democracia cultural. Como já explicitamos as oportunidades de acesso à educação não foram iguais em todas as esferas sociais e no caso do negro é ainda pior, pois esse direito lhe foi negado desde sua chegada ao Brasil. Trata-se de perceber a carência de

negros nas universidades, nas escolas e de educadores/pesquisadores que abordem essa temática de forma aberta, sem amarras epistêmicas.

A democratização do saber e do poder se dará quando as diversidades culturais estiverem ocupando espaços iguais na sociedade e para isso o acesso à educação é essencial. A política de cotas foi adotada pelo Brasil em 2000 em universidades públicas e desde o início teve grande repercussão e sofreu algumas alterações para ser melhor aceita e implantada. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi pioneira na adoção das cotas para estudantes de rede pública e posteriormente para negros, indígenas, pessoas com deficiências, numa tentativa de incluir os *outros* na universidade e na produção de conhecimento, compartilhando os mesmos espaços. O debate sobre as ações afirmativas não se encerra com a aprovação no vestibular e o ingresso de maior quantidade de negros à educação superior. Ele deve ser contínuo e aberto à contribuições não racistas, desde a educação básica até a universidade, para ser bem compreendido por toda sociedade. Sobre a temática Munanga (2003) acrescenta que:

Os que condenam as políticas de ação afirmativa ou as cotas favorecendo a integração dos afrodescendentes utilizam, de modo especulativo, argumentos que pregam o *status quo*, ao silenciar as estatísticas que comprovam a exclusão social do negro. (...) Discriminar os negros no mercado de trabalho pelo fato de eles terem estudado graças às cotas é simplesmente deslocar o eixo do preconceito e da discriminação presentes na sociedade e que existem sem cotas ou com cotas. Mas uma coisa é certa, os negros que ingressarem nas universidades públicas de boa qualidade pelas cotas terão, talvez, uma oportunidade única na sua vida: receber e acumular um conhecimento científico que acompanhá-los-á no seu caminho da luta pela sobrevivência (...) abrirão, com facilidade, algumas portas, graças a esse conhecimento adquirido e ao restabelecimento de sua auto-estima. (MUNANGA, 2003, p.127)

Nesse mesmo sentido a Lei 10.639/2003 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ou seja, trata-se de uma política curricular amparada por diversas áreas do conhecimento que visa combater o racismo e a discriminação contra a população negra brasileira. Esta propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, para interagirem na construção de uma nação democrática e para que uma educação étnico-racial seja implementada como contribuição para a cidadania (BRASIL, 2005, p.10). A Lei 10.639 tem um papel essencial para formação do estudante enquanto sujeito social, e como assinala Renato Emerson dos Santos (2007), apesar de abranger todo o currículo escolar, enfatiza a Educação artística, História e Literatura Brasileira e assim abre margem para interpretações negligentes e irresponsáveis na aplicação da mesma.

Mesmo a Lei sendo obrigatória em todo currículo da educação básica, devemos lembrar que a deficiência vem desde a formação dos docentes, na organização dos conteúdos, na construção dos materiais didáticos. Kabengele Munanga (2005, p. 25) questiona tanto a imagem do negro está geralmente associado à escravidão quanto a invisibilidade do negro enquanto sujeito livre em África e os fenômenos de resistência frente à nova realidade. No entanto o autor afirma que isto pode ser corrigido se o docente “contar a história de Zumbi de Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que fora a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas”. Para isso o docente precisa questionar as narrativas e os referenciais culturais, as representações, os sujeitos e objetos que as constroem, e para nós geógrafos, vale também questionar as interpretações construídas sobre o espaço enquanto sistema mundo colonial/moderno.

As idéias manifestadas nesse tópico foram, inicialmente, tomadas como inquietações geradas ao longo do curso de graduação em Geografia na UERJ, quando começamos a atentar para alguns jogos de poder que articulam o espaço geográfico e, conseqüentemente, os processos educativos. Primeiro por estar na universidade que foi pioneira em ações afirmativas (política de cotas) e não ver, de fato, nenhum acompanhamento, grupo ou projeto que discutisse abertamente a questão racial proporcionando o debate amplo dentro e fora dos limites acadêmicos. Segundo, por estudar numa ciência, dita desde a década de 1970, crítica que não dispõe em seu fluxograma de matérias obrigatórias e/ou eletivas sobre o continente africano, defasando a formação e reiterando a invisibilidade da África; e por último pela incoerência do discurso nos currículos, livros didáticos, nas mídias e no imaginário social coletivo.

Estas interrogativas ainda são latentes em nossas mentes e por isso estamos construindo o Coletivo Palmares, um grupo, de estudos e intervenções, sobre culturas afro brasileiras, trabalhando com o intuito de desmistificar o continente africano e os afro brasileiros. Buscamos nos aprofundar na temática etno-racial, visando compreender melhor como alguns processos sociais estão grafados no espaço geográfico, buscamos *outras* referências de leitura (e de linguagens) de mundo e, conseqüentemente, métodos e metodologias para identificar e compreender as ressonâncias da criação do sistema mundo colonial/moderno. Nesse sentido problematizamos a Geografia enquanto curso universitário e disciplina escolar e seu poder de atuação frente à temática racial, as práticas pedagógicas adotadas nas escolas e universidades e os conteúdos que representam a África e os negros.

### 3 Cultura Afro Brasileira na/como Educação

De acordo com Carlos Brandão em sua obra *Educação como Cultura*, a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sociedade. Esta envolve uma leitura/visão de mundo através da história, signos, significados, representações, conceitos e símbolos, ou seja, a linguagem como um dos principais elementos constituintes de produção e disseminação da cultura na sociedade, pois carrega em sua essência uma determinada ideologia. Não podemos de forma nenhuma separar a produção e uso da linguagem da idéia de construção social, pois esta pode ser compreendida também com uma ação e/ou expressão humana com sentido e significado (re)produzida através de vivências cotidianas.

A criação do sistema mundo colonial/moderno introduziu a linguagem escrita como a linguagem formal, única e hegemônica, subalternizando outras formas de comunicação e trocas de conhecimento/saberes. Há, assim, relação direta entre linguagem e poder visível na construção de discursos, como acrescenta Brandão (1984, p.8) o poder torna-se legítimo porque é pronunciado como tal e, como tal, pronuncia palavras que ordenam. Por isso reivindicamos o reconhecimento e valorização a existência de outras culturas, principalmente as culturas tradicionais de matrizes africanas como a oralidade, sem, de maneira alguma, desmerecermos a cultura letrada, mas sim desmontando a pretensão de ser a única cultura digna desse nome.

Encontramos na Educação Popular e na Pedagogia Griôt<sup>5</sup> condições de dialogar com as diferenças coloniais a fim de emancipar o sujeito, combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da cultura negra. Com a proposta de construção (ativa) do conhecimento através das experiências e vivências de cada sujeito, trazendo esperança e força de reação aos marginalizados e segregados no/do processo educativo

---

<sup>5</sup> (...) a figura do griot apresenta-se como o guardião da memória. Originado da expressão francesa, o termo griot, na cultura africana, significa contador de histórias, função designada ao ancião de uma tribo, conhecido por sua sabedoria e transmissão de conhecimento; figura presente na África tribal que percorre a savana para transmitir, oralmente, ao povo fatos de sua história; é o agente responsável pela manutenção da tradição oral dos povos africanos, cantada, dançada e contada através dos mitos, das lendas, das cantigas, das danças e das canções épicas; é aquele que mantém a continuidade da tradição oral, a fonte de saberes e ensinamentos e que possibilita a integração de homens e mulheres, adultos e crianças no espaço e no tempo e nas tradições; é o poeta, o mestre, o estudioso, o músico, o dançarino, o conselheiro, o preservador da palavra. A palavra que, na cultura africana, é muito importante, pois representa a estrutura falada que consolida a oralidade. O poder da palavra garante a preservação dos ensinamentos desenvolvidos nas práticas essenciais diárias na comunidade". (MELO, 2009 p.150)

a *Educação Popular* busca valorizar o diálogo nas relações entre educador e educando, pensando a educação como um agente potencializador de (trans)formação do sujeito, do *outro* – aquele que se afirma como o *outro*, com identidade e histórias próprias, capaz de uma constante abertura para o novo e de criar experiências políticas de expressão cultural com o propósito de obter transformações sociais e simbólicas que gerem reorganização e mobilização de grupos populares e o fortalecimento de sua identidade e poder de classe. O desenvolvimento dessas possibilidades inspira maneiras diferentes de organização da educação para cada população e suas peculiaridades, contrariando a passividade, transmissão de conteúdos, memorização e verbalismo dos projetos educacionais.

O Projeto de Lei Griô/Griot Nacional (ainda aguarda aprovação na Câmara dos Deputados) é uma forma de valorizar e proteger a transmissão dos saberes tradicionais, garantir e estimulá-los nas escolas. Tendo como base metodológica a ancestralidade, saberes, histórias, oralidade, ludicidade, símbolos, mitos, fazeres e expressão corporal. Se aprovado, o projeto tem grande responsabilidade social, pois propõe conexão com a educação formal com objetivo de acrescentar objetiva e subjetivamente na formação e afirmação da identidade de docentes, estudantes e toda comunidade escolar, visto que suas práticas griot encontram condições para desenvolver trabalhos integrativos, numa tentativa de expandir o diálogo entre sujeitos de diferentes idades, escolas, comunidades, grupos e apresentar outras formas de ler e compreender o espaço geográfico.

Para os Mestres, Mestras Griot a oralidade e ludicidade são práticas pedagógicas que unem corpo e mente, resgatando a ideia original de educação acoplando saber e fazer, horizontalizando a troca de conhecimentos e experiências sobre valores éticos, morais, fenômenos naturais, rituais e impressões pessoais. Como bem explicita MELO (2009 p.156) “a geografia da fala africana traz na flor do discurso o legado das inscrições mais sagradas. Toda voz é cartografia das identidades. Na voz de um Griot, encontram-se os vestígios de uma memória cultural e do que foi apagado pela história oficial”; logo, foi através da fala do Griot, que a história e a memória de muitos povos africanos entraram e permaneceram como integrantes da cultura brasileira.

Com base nas metodologias destacadas, o Coletivo Palmares vem se estruturando e organizando internamente por meio de mini-cursos, leituras e debate sobre textos, filmes, exposições que abordem a temática racial e cosmovisões africanas. Consideramos importante a

formação interna, pois esta nos dá suporte teórico-metodológico para formularmos e construirmos novas atividades dentro e fora da Universidade.

Ao longo de 2012 fomos amadurecendo nossas idéias e nos afirmando enquanto um grupo. Participamos do mini-curso sobre “Globalização e Racismo” (Júlio Condaque e Maristela Farias do setorial de negros e negras da CSP-Conlutas ); realizamos uma mesa de debate sobre “ Dez anos de Ações Afirmativas e cotas na UERJ” (Hertz Dias da Conceição – movimento Hip Hop do Maranhão e Elias José ); aproximação com comunidades/favelas do Rio de Janeiro (Chapéu mangueira, Jacarezinho e a Comunidade do Metrô) onde conhecemos Seu Luis, (morador da comunidade vítima do desordenado planejamento urbano em prol de megaeventos esportivos) que realiza um trabalho incrível de construção de maquetes (dos pontos turísticos mais visitados na cidade do Rio de Janeiro) através de sucatas e restos das demolições que ocorrem na área.

Destacaremos aqui duas atividades realizadas pelo Coletivo Palmares durante a Cúpula do Povos (evento ocorrido em meados de 2012 organizado por diferentes movimentos sociais e sociedade civil, paralelamente à Rio + 20, para tratar das disparidades sociais a nível global). Idealizamos duas atividades sobre a temática racial e de gênero. Na primeira atividade organizamos um texto de apresentação sobre o Coletivo e sobre as nossas intenções, em seguida construímos um varal de fotos (das comunidades visitadas), músicas e poesias de autores negros sobre a cultura negra. Convidamos Seu Luiz para expor seu trabalho de maquetes (cabendo aqui a noção de Griot) e contar suas histórias de luta e resistência frente à ação truculenta do governo estadual e municipal em relação às comunidades (ocupadas em grande maioria por população negra). A segunda atividade construída foi um sarau de poesias sobre gênero e raça, aberto ao público, seguido de debate e roda de samba. Idealizamos nossas atividades nos princípios da educação popular e práticas griot, pois consideramos importante termos em mente *outras* formas de saber e fazer que correspondem a *outros* conhecimentos e vivências tão ricas “quanto as que somos “doutrinados”. Buscamos através dessas atividades de formação e de exposição de ideia expandir o conhecimento sobre a temática racial, enfatizando a necessidade e urgência de descolonizar o pensamento criar novas rotas de fuga frente à dominação cultural.



## **Considerações parciais**

Levantamos alguns aspectos importantes sobre as heranças coloniais para, a partir disso, questionarmos a base epistemológica colonial-europeia que constituiu e instituiu a sociedade brasileira, e assim compreender o sistema mundo colonial/moderno através de seus agenciamentos. Colocamos aqui em questão o modelo de educação (e currículos) que vem sendo veiculado em nossa sociedade, com a preocupação de construir uma educação antirracista, interdisciplinar e intercultural, levando em consideração a formação plural do Brasil. É necessário desnaturalizá-lo, criar estratégias e dispositivos de ação capazes de produzir deslocamento e movimento com os quais as diferenças possam ser respeitadas e valorizadas.

Para isso é imprescindível refletir acerca das relações que nós, enquanto profissionais envolvidos com as práticas de formação estabelecemos com ele. Apesar de a Geografia ser uma ciência ainda submersa na colonialidade (do saber, do poder e do ser) com dificuldade de compreender determinadas (micro)relações existente no espaço geográfico e responsáveis pela construção do mesmo, sua versatilidade proporciona diálogos com outras disciplinas e através disso amplia seu campo de visão e perspectivas frente ao cenário colonial/moderno. Destacamos o grande potencial da Educação Popular e da Pedagogia Griô/Griot como possibilidade de práticas regidas pelas diferenças visando à emancipação dos sujeitos, legitimação dos saberes, fazeres e discursos subalternizados, fortalecimento e valorização de identidades etno-raciais.

## Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco. O negro imaginário das elites – Séc. XIX.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004. v.1
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_, **Educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Lei 10.639/2003. Brasília, DF, junho/2005.
- CONCEIÇÃO, Jorge. **Negritude: do espelho quebrado à identidade autêntica.** Salvador: Vento Leste, 2012.
- CRUZ, V. C. **A Geografia escolar como narrativa (des)colonial do mundo: currículo, colonialidade do saber e o ensino de geografia,** 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1982, 96 p.
- \_\_\_\_\_ **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** L&PM, 2010 - 392 p.
- GOMES, Nilma Lino. **Diversidade cultural e juventude.** In: ANDRADE, Márcia Selva de; DIAS, Julice; ANDRADE, Sônia Regina de. *Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular.* Blumenau: Edifurb,2002.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- MACIEL, Alexsara. **Relações Raciais na Educação: um pequeno recorte histórico.** In: PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais UNIFAP. N. 1 dez 2008
- MELO, Marilene Carlos do Vale. **A figura do Griot e a relação memória e narrativa.** In: Griots - culturas africanas: linguagem, memória, imaginário. Organizadores: Tânia Lima, Izabel Nascimento, Andrey Oliveira. - 1.ed. - Natal: Lucgraf, 2009. 277 p.

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

- MUNANGA, Kabengele. **A identidade negra no contexto da globalização**. In: Ethnos Brasil, Ano I – nº 1, março de 2002, pp.11-20. – UNESP.

- \_\_\_\_\_ **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas** – p.115 - 124. In: Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,2003.

- \_\_\_\_\_ **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada– [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p

-PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis, 2006.

-PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a -partir da experiência latino-americana**. Área de Difusión y Producción Editorial – 2008.

-PFEIL, Flavia; RORATTO, Lucas; FERREIRA, Simone Antunes. **Pedagogia do envolvimento: em busca do outro**. Publicação Eletrônica:  
<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2990/2161> 2012. Rio de Janeiro.

-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.

- \_\_\_\_\_ **O que é essa tal de raça?**. In: Santos, Renato Emerson dos (Org.) “Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia”. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

-RAMOSE, Mogobe Bernard. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. On the legitimacy and study of African Philosophy In: Ensaios Filosóficos, Volume IV - outubro/2011. Tradução: Dirce Eleonora Nigro Solis; Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano.

- REIS, João José. **Uma história da liberdade**. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). *Liberdade por um fio: história do quilombo no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004, p.777-819.
- SANTOS, Joel Rufino dos; BARBSA, Wilson do Nascimento. **Movimento negro e crise brasileira: atrás do muro da noite, dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília: Ministério da Cultura/ Fundação Cultural Palmares, 1994.
- SANTOS, Milton. **Ser negro no Brasil hoje**. In.: *O país distorcido: O Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha - 07 de maio de 2000.
- SANTOS, Renato Emerson dos. **O ensino de Geografia e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639**. In: \_\_\_\_\_. *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.