

África na Sala de Aula: geografia escolar no Brasil e o seu papel para ampliação do diálogo Sul-Sul

Pedro Paulo Teixeira Coelho¹

RESUMO: Trabalhar o tema “África” na sala de aula é duplamente desafiante: primeiro porque, quando falamos em África, no Brasil, logo incorremos em um erro semântico com o uso do termo “África”: a África é, na verdade, mais de uma; senão muitas Áfricas. Segundo porque a geografia, inclusive a geografia escolar, sempre almeja alcançar alguma totalidade, mesmo que o saber escolarizado seja frequentemente desvalorizado frente ao saber acadêmico. A globalização é, para a geografia escolar, o tema que busca agrupar a totalidade dos processos socioespaciais; ainda que essa totalidade oculte discursos hegemônicos que vão na contramão de um mundo pós-colonial. Deste modo, quando falamos de África em geografia (apesar do sentido de totalidade que a denominação África carrega), não se deve perder de vista o seu sentido pluralista. Isso radicaliza a importância do estudo das “Áfricas”, no contexto escolar do Brasil – território que é também afrodescendente, por conta da diáspora. Desde a lei 10.639/03, o tema História da África foi instituído como obrigatório no currículo da educação básica no Brasil. Todavia, propostas de ensino de africanidades pela Geografia ainda são incipientes, assim como ocorre com o uso da literatura africana dentro do ensino de Língua Portuguesa. Assim, o que também justifica o presente trabalho é que, tanto o Brasil e América Latina quanto os países do continente africano, integram o que se chamou de “Sul”, grupo composto por países periféricos ao sistema capitalista e à ordem mundial. Vale dizer que *a constituição mútua do Norte e do Sul e a natureza hierárquica das relações Norte-Sul permanecem cativas da persistência das relações capitalistas e imperiais* (Meneses, 2008, p. 5). O tema também pode contribuir diretamente para com um problema da realidade geopolítica brasileira: o dilema sobre o alinhamento da política externa do Brasil aos países do Norte ou a via alternativa Sul-Sul. Cremos na potencialidade que o ensino de África no Brasil pela geografia pode agregar ao entendimento crítico e ativo sobre o processo de globalização. Trata-se de um subsídio aos acordos políticos, econômicos e educacionais entre os países do “Sul”, o que certamente atuará em favor da aproximação do Brasil com os países africanos, sobretudo os de língua portuguesa.

Palavras-chave: Geografia Escolar, África, Epistemologia, Geopolítica, Multiculturalismo.

1. Colonialidade, epistemologia e geopolítica de saberes

Trabalhar saberes sobre povos e territórios que estiveram historicamente em posição subalterna em relação a outras culturas, sem uma epistemologia que questione a “naturalização das relações de colonialidade e da distribuição geocultural do poder

¹ Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e bacharel em Ciências Econômicas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é Professor de Geografia do Ensino Fundamental II do Colégio Bandeirantes, São Paulo.

capitalista mundial” (Santos, 2009, p. 14), contribui para atualizar as relações de poder que instituíram a situação de desigualdade entre ambos. Sobre isso, pode-se afirmar:

“(...) o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou ou nações colonizados.” (Santos, 2009, p. 13)

O argumento supracitado remete à noção de *colonialidade do saber* (Mignolo, 2003; Quijano, 2009) e à busca por novas fontes epistemológicas como ferramentas conceituais para iniciar incursões ligadas ao saber geográfico escolarizado da África. Neste decurso, seguiremos os passos do sociólogo Boaventura Sousa Santos em seu *Epistemologias do Sul* (org.), para quem esta tarefa implica em “renunciar a qualquer epistemologia em geral” (Santos, 2009, p. 45).

O conceito de colonialidade do saber surgiu junto às conversas tidas por um grupo de acadêmicos da América Latina e dos Estados Unidos, sobre a relação íntima entre o que denominou-se *modernidade*, saber científico e a experiência colonial. Identificou-se o vínculo entre o projeto moderno de conhecer o mundo, gestado na Europa e o uso mundial do poder ligado à experiência colonial-imperial. “Um dos conceitos tem a ver com o tempo (o moderno), enquanto o outro faz referência ao espaço (expansionismo e controlo [sic] de terras)” (Maldonado-Torres, 2009, p. 349-350).

Boaventura Sousa Santos encontra um encadeamento profundo sobre a questão epistemológica e dominação histórica e geopolítica, o que tão logo esbarra no debate sobre os paradigmas que marcaram formas de saber e de se fazer política desde o fim do século XV e início do século XVI, quando ocorre a primeira modernidade colonial e que dá início ao sistema-mundo (Wallerstein, 1974). Dentre esses paradigmas, talvez nenhum outro tenha sido mais incisivo na geografia que o eurocentrismo. Este, para além de ser um paradigma geopolítico colonial, tornou-se também uma forma de imperialismo epistêmico que, de certa forma, é intrínseco à racionalidade ocidental (Maldonado-Torres, 2009, p. 343) e à produção de conhecimento sobre povos e territórios do mundo.

Nesse sentido, o eurocentrismo tem sido ao longo de séculos o principal difusor de mapas, descrições e do que é considerado conhecimento geográfico. A moderna ciência geográfica surgiu, inclusive, a partir da necessidade de municiar os Estados-nação europeus de informações espaciais dos diversos territórios mundo afora que eram alvo do ímpeto colonialista. A racionalidade ocidental foi o alicerce básico sobre a qual surgiu o saber científico, que daria origem à geografia moderna. Esse saber em diversos momentos da história ocidental dialogou com a ideia de totalidade, para quem o todo possui absoluto domínio sobre o funcionamento das partes, havendo uma e só uma lógica (mensurável e quantificável) que governa o comportamento do todo e de todas as suas partes. Uma vez impressa no saber científico, a ideia de totalidade chega na geografia impregnado pelo olhar eurocêntrico.

A filiação entre totalidade e eurocentrismo foi, por muito tempo, o paradigma hegemônico na produção de conhecimento colonial e geográfico, impactando sobremaneira a produção do conhecimento e dos estudos sobre as África. Impacto de mesma magnitude, mas em sentido oposto, pode ser dito sobre os estudos sobre a Europa, continente que “até ali não passava de uma península da Ásia, apesar de falarmos do continente europeu numa clara agressão ao conceito de continente da geologia. Eis uma evidência do eurocentrismo, capaz até de inventar um continente que

não existe” (Porto-Gonçalves, 2007, p. 9). Acerca da África, o lugar comum dessa perspectiva é o fato de que muito do conhecimento produzido sobre o continente consistiu em classificar os seus povos a partir da linha histórica universal, que parte da história europeia, amparando a ideia de que a África é desprovida de dinamismo interno ou historicidade (Hernandez, 2008, p. 14).

Buscamos nos distanciar dos pontos de vista que se aprisionam nessa lógica, com a intenção de trazer à tona em nossas elaborações escolares e pedagógicas, uma interpretação alternativa da totalidade mundial, capaz de revelar tanto os mecanismos endógenos de cada espaço político africano quanto a negatividade das teorias ocidentais hegemônicas sobre o continente. Como exemplo, podemos destacar os estudos sobre desenvolvimento dos países africanos e das condições sociais que enfrentam as populações africanas no continente e dos povos herdeiros de sua diáspora, frequentemente marginalizados em diversas partes do mundo. A despeito da sua importância para a compreensão de aspectos socioeconômicos atuais sobre o continente e o mundo, trata-se de uma abordagem que desemboca em uma análise a-histórica do processo africano e das populações afrodescendentes, quando não é diretamente racista. Segundo Said (1995, p. 33) a África é um continente formado por “territórios sobrepostos”, “histórias entrelaçadas”, que geraram Geografias particulares em cada área do continente africano.

A epistemologia que sustenta essas teorias são conhecimentos e formas de saber-poder que radicalizam distinções geográficas, políticas e econômicas, que negam a copresença, atribuem invisibilidade à simultaneidade entre as regiões política e epistemologicamente coloniais de outrora e o grupo dos “países subdesenvolvidos” da periferia capitalista. Hierarquizam saberes, territórios, povos, histórias e epistemologias. Optamos por agrupar, no presente trabalho, essas regiões geográficas (Santos, 1996) e metafóricas (Santos, 2009) como Sul-global e Norte-global (ou Sul e Norte, apenas), valorizando a nomenclatura abrangente que Boaventura Sousa Santos propõe.

É necessário reconhecer que todo fenômeno histórico, social, político, econômico e espacial consiste na expressão de uma relação ou numa malha de relações lógicas indissociáveis. Por isso, a sua explicação e o seu sentido não podem ser encontrados senão em relação a um campo de relações muito maior que o que lhe corresponde. “Este campo de relações, em relação ao qual um determinado fenômeno pode ter explicação e sentido, é o que aqui se assume como conceito de totalidade” (Quijano, 2009, p. 83).

Assim, trabalhar o saber geográfico sem a noção de totalidade é desvinculá-lo da sua maior virtude: a noção de que os sujeitos e objetos que compõem o espaço geográfico estão em interação (Santos, 1996) e que a interação entre ambos é relevante para compreender fenômenos socioespaciais, culturais e econômicos do mundo. Ou seja, podemos elaborar uma ideia acerca da totalidade das relações completamente distinta da totalidade necessariamente eurocêntrica, onde haja uma conexão mais profunda entre o que se diz sobre os avanços da civilização ocidental, principalmente sobre as suas formas de produzir conhecimento e descrever outras culturas e sociedades e a influência de tudo isso como perpetuação da dominação imperial. A despeito da colonialidade já não poder ser caracterizada da mesma maneira quando no período colonial, permanece a colonialidade epistemológica que paira sobre os povos do Sul global:

Sendo assim, a África foi parte da modernidade desde o momento de sua colonização. A posição periférica que teve desde o início da configuração do sistema-mundo foi crucial para a emergência e posterior consolidação da

racionalidade moderna: Os próprios laços que ligam a modernidade à Europa nos discursos dominantes da modernidade não conseguem deixar de fazer referência à localização geopolítica. O que o conceito de modernidade faz é esconder, de forma engenhosa, a importância que a espacialidade tem para a produção deste discurso. É por isso que, na maioria das vezes, aqueles que adotam o discurso da modernidade tendem a adotar uma perspectiva universalista que elimina a importância da localização geopolítica (Maldonado-Torres, 2009, p. 351).

No trecho acima, podemos perceber o limite epistemológico da modernidade, assim que a sua perspectiva universalista sobre o saber atua por meio de uma redução de relações lógicas que são, na verdade, indissociáveis. Do ponto de vista de uma geografia do conhecimento crítico, podemos dizer que há mecanismo de dominação que é geopolítico em relação ao saber geográfico, histórico e cultural, uma vez a modernidade buscou imprimir um discurso epistemológico universal ao eurocentrismo. Diversos autores da linha descolonial (Wallerstein, 2001; Castro-Gómez, 2005; Mignolo, 2003; Grosfoguel, 2008), propõem o conceito de geopolítica do saber com a proposta de desconstruir a suposta neutralidade do saber científico e reafirmar que todo saber parte de um lugar (geo) e tem pressupostos e orientações políticas (Benzaquen, 2013, p. 75).

Isso abre caminhos para que o trabalho de ensino de geografia possa assumir outras abordagens em relação à ideia de totalidade do que apenas a globalização, que também foi chamada pelo geopolítico André Martin de “ocidentalismo ou atlantismo, que é conhecido pelo [nome de] globalismo liberal, neoliberal” (MATOS, 2014, p. 4). Esses caminhos se ligam à ideia apresentada por Boaventura Sousa Santos da copresença, sem a qual a simultaneidade não se processa.

“A copresença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha² são contemporâneos em termos iguais. A copresença radical implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que só pode ser conseguido com o abandono de uma concepção linear do tempo” (Santos, 2009, p. 45)

A geopolítica do saber indica uma tensão com a *ecologia dos saberes*, que é a proposta de Boaventura Sousa Santos. É visível a disputa epistemológica que existe em torno da manutenção do paradigma hegemônico. Por esse motivo, não é possível se falar em uma simetria ou maior equilíbrio epistemológico em termos de legitimidade de conhecimento produzido. Dessa disputa geopolítica, o conhecimento sobre África e sobre

² O conceito de linha abissal é central dentro da teoria da Ecologia dos Saberes e do pensamento pós-abissal, os quais o sociólogo Boaventura Sousa Santos faz referência. Não é o nosso propósito discutir o significado deste conceito, embora ele seja importante para entender o conjunto de sua teoria. Nesse caso, a linha abissal é a linha que o autor descreve como a principal divisão metafórica entre o que são conhecimentos válidos e o que são conhecimentos à priori (por conta de fatores culturais, sociais e espaciais) não válidos. Ele caracteriza este conceito como parte da sua investigação sobre a colonização epistemológica do Norte global diante do Sul global que desqualifica de antemão, o percurso histórico, social e cultural dos povos originários do Sul em favor da visão de mundo racionalista ocidental e moderna, cujo feição mais visível é o legado eurocêntrico nas mais diversas ciências. A linha abissal é uma linha invisível que distingue as sociedades metropolitanas, caracterizada como este lado da linha; dos territórios coloniais, representado pelo o outro lado da linha. “A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente [...] A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha” (Santos, 2007, p. 1-2).

os povos afrodescendentes também padece, fazendo padecer a própria teoria do conhecimento.

A geopolítica do saber é construída a partir dessa tensão histórica e teórica, mas não apenas. Ela é feita, refeita, atualizada e até, possivelmente, destruída no âmbito escolar, através da manipulação de conteúdos e currículos pelos professores que ponham em evidência essas contradições ou que as escondam. Logo, ela pode ser vista como conjunto de orientações e práticas construídas no cotidiano escolar por meio das relações entre professor, aluno e disciplina de geografia que afetam, nesse decurso, o comportamento e a percepção dos alunos sobre as instituições tradicionais cultura, sociedade, economia e território, considerando a multiplicidade de exemplos concretos que convivem. Isso implica em ir além da tradicional representação da geopolítica, seja como estratégia do Estado, seja até como geopolítica do saber.

A epistemologia sobre a geopolítica permeia a retórica do professor, sujeito empírico, no cotidiano escolar. Isso pode fortalecer ou enfraquecer o pluralismo cultural, abrindo possibilidades de abertura teórico-metodológica que permitam o ganho de repertório dos alunos e que amplie o diálogo entre os jovens sobre realidades e circunstâncias dos países e povos do Sul global. Essa proposta caminha no sentido de descolonizar o ensino de Geografia da África e o cotidiano que envolve os discursos sobre o tema. Para Boaventura Sousa Santos (2009, p. 44-45), trata-se de considerar o pensamento a partir da perspectiva do Sul-global não imperial.

2. Diálogo Sul-Sul: da agenda política à escola

Como foi tratado anteriormente, o tema das “Áfricas” traz a necessidade de uma nova epistemologia das decisões políticas, fazendo-se presente na realidade brasileira ainda que de forma oculta: o dilema sobre o alinhamento da política externa brasileira aos Estados Unidos e aos países do Norte ou a via através do empoderamento Sul-Sul. Este dilema é, na verdade, uma constância nos países do Sul, principalmente os latino-americanos, por conta da influência geográfica que exercem as grandes potências e as empresas multinacionais do Norte global nesses países. O Brasil, por ser um dos maiores países dessa diáspora, tem o papel de cooperar politicamente com a “nova África” (Santos, 2002, p. 78).

Essa cooperação demanda uma agenda geopolítica a ser construída de forma não desigual entre Brasil e África, tendo em vista as potencialidades a serem exploradas tanto através de aspectos materiais, ligados à cooperação industrial produtiva, quanto imateriais, que remetem à construção de um novo destino para os povos e territórios do Sul global que não o da dependência dos paradigmas e epistemologias do Norte. Acreditamos que essa agenda faz parte da construção de uma nova epistemologia das relações internacionais e que, contraditoriamente, esbarra apenas na postura oscilante que permeou a diplomacia brasileira durante o período que provavelmente tenha sido aquele o qual os países africanos mais precisaram de reconhecimento externo: o período de descolonização do continente. Sobre isso, pode-se dizer que:

“Com efeito, a política externa brasileira tem oscilado desde os anos 50-60 entre uma agenda parcialmente meridionalista (regional e tropicalista) e outra ocidentalista, algo que reproduz o padrão verificado nos demais polos regionais do Hemisfério Sul. Destes, talvez a Austrália represente o lado mais

ocidentalizado (étnica e politicamente, ainda que cada vez menos geográfica e economicamente) e a Índia a menos ocidentalizada, enquanto que a África do Sul seria a mais próxima da realidade brasileira” (Albuquerque, 2014, p. 17)

O sonho de se tornar potência global, presente no pensamento político brasileiro, e se isolar como gigante no Sul, permitiu diversas vezes que o Brasil, a despeito de sua posição também desvantajosa em relação à ordem mundial, pudesse ser visto como certa arrogância pelos povos do sul ao afirmar diversas vezes como sua a responsabilidade de defesa do continente sul-americano e do Atlântico Sul, incluindo a costa africana defronte ao litoral brasileiro. Foi em um raro momento de lucidez da política brasileira que houve o abandono do apoio ao colonialismo português em favor da independência de Guiné-Bissau e Angola, além do reconhecimento oficial dos governos de Moçambique e da própria Angola. Pode-se dizer que “a diplomacia brasileira precisou ser hábil o suficiente para não pôr por terra a política de aproximação com os países da África Subsaariana, sobretudo porque o Estado brasileiro não rompeu com o regime segregacionista sul-africano. É possível dizer que, se o país mais próximo da realidade brasileira é a África do Sul, de acordo com o argumento de Albuquerque (2014), não causaria espanto algum se a proximidade entre Brasil e continente africano, em matéria de geopolítica, causasse desconfiança em diversos países da África.

A aproximação entre Brasil e continente africano voltou ao centro das discussões sobre política externa quando, após a eleição presidencial, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) decidiu pautar o tema com objetivos claramente políticos, econômicos e comerciais:

A viagem que o presidente Lula realiza nesta semana na África reveste-se de grande significado. Muitas visitas presidenciais ao exterior têm sido feitas depois da redemocratização. Alguns países africanos já receberam nossos chefes de Estado. Entretanto, desta vez, o quadro das relações entre a África e o Brasil afigura-se mais favorável. Namíbia, Moçambique e África do Sul consolidam sua posição no continente africano e na política internacional (Alencastro, 2003, p. 63).

Essa aproximação demonstrou, à época, que o projeto do Brasil potência, agora do século XXI, não iria prescindir de uma agenda de negócios com a África. Concomitante a esse período, houve um estrondoso crescimento da presença de empresas brasileiras na África, em especial na África do Sul, Angola, Líbia e Moçambique. Muitas dessas multinacionais brasileiras recebiam incentivos governamentais – visitas presidenciais, feiras de negócios, cooperação técnica para a África, mecanismos de proteção ao investimento, a Política de Desenvolvimento Produtivo, perdões de dívida e o financiamento estatal, por meio do BNDES, o que leva a crer que, ao menos nesse quesito, a aproximação entre ambos era predominantemente com base em interesses econômicos.

A despeito disso, não é de se ignorar que a promulgação da lei 10.639/03 foi um grande esforço no sentido de ampliar o escopo de cooperação com a África para além do território comercial, além de resgatar de nossa história a herança injustiçada da contribuição do negro para a formação do Brasil atual. A lei, em certo sentido, suspendeu, ao menos temporariamente, as fronteiras que impuseram ao Brasil e ao continente africano o pacto colonial epistêmico, “propondo um novo direcionamento no

que diz respeito aos colóquios, às publicações e pesquisas sobre o tema” (Ferracini, 2012a, p. 173).

3. Geografia escolar no Brasil: África e relações raciais

O final dos anos 1970 e início dos anos 1980 foram muito frutíferos dentro da geografia brasileira, marcado por perspectivas teóricas e epistemológicas distintas do período imediatamente anterior. Com o retorno de geógrafos e outros intelectuais importantes do exílio, após o período maior rigidez da ditadura brasileira, houve a constituição do movimento que ficou conhecido como Geografia Crítica – dentre os quais, no Brasil, podemos destacar o encontro da AGB³ em 1978 como evento fundador e a participação de Milton Santos. Apesar da diversidade interna, a Geografia Crítica fora marcadamente marxista em seu início e buscou apresentar uma síntese original da teoria social crítica dentro da geografia (Santos, 2007, p. 21). A partir desse período houve uma profusão de estudos sobre o ensino de geografia a partir desse viés, além da preocupação do movimento com a geografia que era ensinada por professores no âmbito da educação básica.

Segundo Renato Emerson dos Santos (2007, p. 21), essa tendência acompanhou, na verdade, um movimento muito maior dentro da sociedade brasileira: o processo de democratização. Essas experiências provocaram a geografia escolar a rever temas, métodos e a sua própria epistemologia, o que passou a assumir algumas características cuja origem remonta à Geografia Crítica acadêmica, ainda que não houvesse total abandono da visão descritivo-analítica, também chamada de “geografia clássica”. Esse panorama configura alterações importantes nos rumos do ensino de geografia na contemporaneidade, em que se conjugam visões mais críticas e outras menos, por vezes díspares.

Em se tratando da temática do ensino de geografia da África, conforme já fora debatido por Ferracini (2010), poucos autores analisaram a presença do tema na Geografia acadêmica e escolar, mesmo após a Geografia Crítica. Um dos motivos que podemos elencar para tal, além dos argumentos apresentados no primeiro item do presente artigo, é que as distintas informações e fontes sobre a África também são contraditórias, revelando fluidez, falta de conhecimento atualizado, uma folclorização que, em pleno século XXI, ainda recobre o continente (Ki-Zerbo, 1982) e preserva relações desiguais em termos de saber, mesmo que o colonialismo político formal sobre a África não permaneça. É possível dizer que a África ainda é vista com certo ineditismo pelas ciências ocidentais e, conseqüentemente, pela própria academia, até porque as dinâmicas do continente africano possuem uma vitalidade e uma dinâmica próprias que nos exigem atenção constante (Fonseca, 2007, p. 165).

O geógrafo Rosemberg Ferracini, em sua tese intitulada *A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia do Brasil (1890-2003)*, identifica alguns poucos, embora relevantes, trabalhos dentro da geografia brasileira que se debruçam sobre a temática africanista e o seu ensino. Chamamos aqui a atenção para dois deles: o do professor Rafael Sanzio dos Anjos (1989), que desenvolve estudo sobre o a territorialidade quilombola e demais comunidades negras no Brasil na UnB; e o do

³ Associação dos Geógrafos Brasileiros.

professor Renato Emerson dos Santos (2007), supracitado, que desenvolve na UERJ o tema africanista junto ao grupo *Etnicidade e Racismo*.

Segundo Anjos (2005, p. 175), “a disciplina Geografia da África não existe na estrutura dos cursos e, quando ocorre, está inserida dentro de outra. Dessa maneira, há uma precariedade de espaço na universidade para o desenvolvimento de conteúdos geográficos da África”. A ausência desse debate no campo acadêmico enfraquece teorias de ensino sobre diversos temas geográficos, favorecendo a manutenção de paradigmas artificiais, com conceituações desatualizadas ou preconceitos em relação ao conhecimento. Isso sem mencionar a omissão em relação à geografia escolar, que muitas vezes absorve ou reproduz esses problemas de forma acrítica.

Para tanto, dentro do conjunto de temas que vêm constituindo linhas de pesquisa e de ensino em geografia nos últimos anos, destacamos dois eixos temáticos que tocam nas relações entre África e Brasil ou na questão da africanidade brasileira, que foram alvo do nosso interesse analítico por meio do ensino de geografia: (i) as formas sobre como as relações raciais constroem estruturas espaciais que impactam a experiência geográfica nas grandes cidades (Santos, 2007, p. 30) e sobre o pensamento social brasileiro; e (ii) a importância da cooperação (geo)política entre países em desenvolvimento, como forma de combater as diferentes versões do colonialismo e da dominação ocidental que persistem nas relações internacionais, o que culminou no que chamamos hoje de “cooperação Sul-Sul” (Milani e Carvalho, 2012, p. 13).

Nesse sentido, a pergunta “quanto tempo uma categoria ou conceito desenvolvido na Universidade delonga para ser debatido no ambiente escolar? E vice-versa? ”, feita por Castellar (2010, p. 12-20 apud Ferracini, 2012a, p. 166) é relevante. Tendo em conta que, embora frequentemente seja dito que do saber acadêmico para o escolar precisa-se recorrer à métodos de simplificação do conhecimento, as crianças e os adolescentes que são o público-alvo do conhecimento escolarizado também podem construir conhecimentos e estabelecer processos cognitivos de forma complexa, além do fato de que existe uma diversidade de concepções sobre o saber escolar dentro da Geografia:

“O tema passa pelo debate da transposição didática, sua aplicação em sala de aula, por diálogos e discussões sobre como inserir o tema no manual escolar; temos que estar atentos para uma nova proposta de trabalho no campo da educação abrangendo o debate curricular [no Brasil]. Quando falamos em transposição didática, é importante destacarmos que existem diferentes concepções de Geografia escolar” (Ferracini, 2012a, p. 172).

Isso nos coloca de frente para a seguinte tensão entre saber acadêmico e escolar, que atinge particularmente o ensino de geografia: ainda que o saber acadêmico não discuta algum tema ou o faça de forma ainda muito frágil, a africanidade brasileira é tão presente em aspectos sociais, culturais e espaciais do cotidiano que não há como na escola não nos depararmos com uma espécie de dinâmica própria que esse tema nos impõe. Dentro desse argumento podemos destacar uma série de preconceitos ou saberes incompletos de alunos, professores e inclusive materiais didáticos (Ferracini, 2012b) ao manipular o tema. A geografia escolar das Áfricas possui um papel fundamental ao assumir a importância do reconhecimento da desigualdade nas relações sociais, culturais e raciais no Brasil e no plano internacional, inclusive para abrir caminhos que, muitas vezes, a geografia acadêmica não enfrenta de frente.

4. A Lei 10.639/03 e o ensino de África

Em janeiro de 2003, o então Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), em conjunto com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) delineou as diretrizes para oficialização da Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório o ensino de história da África e africanidades no currículo da educação básica. Sua aprovação visou alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seus artigos 26 e 79:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

[...]

Art 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

É preciso registrar que a essa lei é fruto, principalmente, da luta do movimento negro organizado no Brasil e de um longo debate iniciado contra as teorias evolucionistas que tratavam o negro como objeto nos anos 1940. Apesar da menor atenção a conteúdos relativos ao continente africano nos campos escolar e acadêmico, destacados no item anterior, a aplicação da lei 10.639 foi um estímulo à pesquisa e à difusão de experiências escolares que promovessem o contato dos estudantes com o tema da África. Ela busca, em suma, reposicionar a herança africana no espaço brasileiro e no espaço mundial.

É interessante notar que, por intermédio do referido documento (MEC; SEPPIR, 2004, apud Ferracini, 2012b, p. 19) a lei 10.639 “passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade”. De forma inédita se afirmou a necessidade de um maior empenho do Estado brasileiro em dar voz às demandas do movimento negro, reconhecendo a desigualdade racial como um dado da população brasileira, desigualdade essa que é reproduzida nos estudos sobre continente africano e em livros escolares do país (Ferracini, 2012a, p. 19).

5. Experiências pedagógicas: pesquisa etnográfica e multiculturalismo

Não por acaso o título do presente artigo é “África na sala de aula”. Ele remete ao livro *“África na sala de aula: visita à história contemporânea”* (2008), da cientista social e historiada Leila Hernández. Neste trabalho, a autora busca desenvolver uma historiografia brasileira dos “espaços geopolíticos africanos” (Hernandez, 2008, p. 15), dando ênfase aos séculos XIX e XX. Esta obra se tornou uma referência dentro do tema, uma vez que apresenta uma análise que privilegia os componentes internos e específicos dos processos histórico-culturais, organizando um quadro do continente desde a sua pré-

história até o período de descolonização de seus países, o que valoriza a multiplicidade interna de cada território.

A aproximação com este trabalho se deu em meados de 2013, quando eu já exercia atividades como docente, ao mesmo tempo em que ainda realizava os estágios de minha licenciatura em geografia⁴. No mesmo ano, tive contato com a abordagem multiculturalista, que se baseia em uma postura de ensino que combata o etnocentrismo e a intolerância. Alguns autores entendem que o multiculturalismo está a serviço da defesa pela convivência pacífica e interativa entre povos e culturas, que são elementos emergentes da sociedade contemporânea atual (Maia, Costa, Andrade, 2013, p. 58). Contudo, esse movimento pela “convivência pacífica” parece velar justamente o acirramento das tensões sociais e as estratégias simbólicas que envolvem a sua reprodução, através da disseminação de preconceitos e estereótipos.

Neste contexto, decidi juntar as três situações: a posição de professor, os estágios de minha licenciatura e o multiculturalismo. Ao adotar a postura de professor-pesquisador em relação a minha prática, foi possível experimentar o que a educadora Marli André denomina como observação participante, que ela designa como uma das estratégias da pesquisa etnográfica (André, 2011). A seguir, irei relatar algumas experiências e práticas desenvolvidas em dois momentos distintos: em 2013, como docente no Colégio Alfredo Castro⁵ e entre 2016 e 2017, como docente do Colégio Bandeirantes⁶.

O esforço inicial, em direção a dar um tratamento diferente ao ensino de África, consistiu em sondar os conhecimentos dos alunos que à época estavam no 9º ano do Colégio Alfredo Castro sobre o continente, uma vez que o tema África fazia parte do conteúdo que eles tinham tido no ano anterior por meio do livro didático utilizado⁷. Pude perceber que eles só haviam estudado, no ano anterior, os aspectos físico-naturais do continente, através de exercícios com mapas em que deveriam relacioná-los à legendas previamente elaboradas. Isso havia comprometido o entendimento não apenas sobre o tema África, mas sobre o tema que introduzia o conteúdo do 9º ano: a Europa como continente desenvolvido. Percebi que as referências que os alunos tinham sobre os contextos geopolíticos da Europa no século XX eram frágeis e que, para pôr em prática a abordagem multiculturalista, eu deveria alterar a sequência didática previamente estabelecida pelo livro didático.

Optei por sensibilizar os alunos sobre a fragilidade do ensino da modernização da economia europeia no século XX e XXI sem a totalidade de seu processo geopolítico, que se iniciava, no mínimo, no colonialismo. Dessa forma, convidei os alunos a definirem em conjunto um conceito-chave que iria batizar a sequência didática do início do período letivo, e que poderia ser revisto ao longo do período caso a discussão em torno do tema se esgotasse. O conceito-chave inicial escolhido foi “Guerra”, que esteve presente em cerca de quatro aulas. Utilizamos, para introduzir o tema, a música “War” (1976), do artista jamaicano Bob Marley. A letra da música traz um trecho do discurso proferido pelo príncipe da Etiópia, Hailé Selassiê I na reunião da Liga das Nações em 1936, véspera da II Guerra Mundial, considerado primeiro discurso pan-africanista:

⁴ Na Universidade de São Paulo (USP).

⁵ O Colégio Alfredo Castro é uma instituição privada de pequeno porte localizada em São Paulo-SP e que oferece o Ensino Fundamental.

⁶ O Colégio Bandeirantes é uma tradicional instituição privada de ensino localizada em São Paulo-SP, que oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

⁷ O material didático adotado na escola em 2012 e 2013 era do Sistema de Ensino Multimídia J. Piaget.

“Until the philosophy which hold one race superior and another inferior is finally and permanently discredited and abandoned, everywhere is war. That until there are no longer first class and second class citizens of any nation, until the color of a man's skin is of no more significance than the color of his eyes, we say war. That until the basic human rights are equally guaranteed to all, without regard to race, is a war. That until that day the dream of lasting peace, world citizenship rule of international morality will remain in but a fleeting illusion to be pursued, but never attained, now everywhere is war.”⁸ (Marley, 1976).

Essa canção abriu caminho para discutir algumas ideias nas aulas seguintes da sequência didática, tais como: a cultura rastafári, a escravidão e o racismo no Brasil e na América, a colonização e a partilha da África, a definição dos territórios após a I e a II Guerra Mundial, o eurocentrismo e o pan-africanismo.

Após isso, definimos o tema “eurocentrismo” como próximo conceito-chave, que serviria de apoio para as próximas três aulas. Com isso, apresentei aos alunos a palestra “*O perigo de uma história única*” (2009), da jornalista e escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Com esse vídeo, refletimos sobre a busca de saberes plurais, em oposição à ideia de verdade absoluta que o monoculturalismo e a história única eurocêntrica remetem. Foi possível colher impressões críticas dos alunos sobre o conteúdo oficial de história e geografia para o 9º ano no Brasil, que dá ênfase na importância da Europa na constituição da ordem mundial, sem destacar o “papel múltiplo e contraditório da África na história da civilização ocidental” (Hernandez, 2008, p. 13). A partir dessa reflexão, estudamos a emancipação política dos países africanos, a atualidade do continente dentro do panorama econômico mundial e seus problemas sociais, tendo em vista a singularidade de seus povos e formação territorial.

Foi perceptível que, conforme o período letivo se seguiu, os alunos compreenderam a relação de totalidade entre o processo de desenvolvimento do continente europeu e problemas sociais existentes do continente africano como a fome, a distribuição desigual de áreas agrícolas disponíveis na região do Sahel, a privação de direitos e liberdades e a frágil escolaridade em diversos países. Essa trajetória foi intelectualmente produtiva para os alunos, pois lhes permitiu integrar assuntos dispersos e desenvolver uma postura crítica em relação à ordem geopolítica e econômica mundial e também em relação aos conteúdos preestabelecidos por livros didáticos de geografia e de outras disciplinas escolares.

Na época, dividi algumas impressões sobre este percurso com a professora orientadora de meu estágio na licenciatura em geografia, que disponibilizou em seu curso diversos textos e discussões sobre o tema da perspectiva multiculturalista aplicada ao ensino de geografia, a docente Dra. Núria Hanglei Cacete (FE/USP). Com os anos que se passaram após essa experiência pedagógica, foi possível perceber que a estratégia de

⁸ “Até que a filosofia que sustenta uma raça superior e outra inferior seja finalmente e permanentemente desacreditada e abandonada, haverá guerra. Até que não existam cidadãos de 1º e 2º classe de qualquer nação, até que a cor da pele de um homem seja menos significante do que a cor dos seus olhos, haverá guerra. Até que todos os direitos básicos sejam igualmente garantidos para todos, sem discriminação de raça, (haverá) guerra. Até esse dia o sonho de paz duradoura, de cidadania mundial e de regras de moralidade internacional permanecerão como ilusões fugazes para serem perseguidas, mas nunca alcançadas. Haverá guerra”. (Tradução livre)

assumir o duplo papel de professor-pesquisador se encaixava na perspectiva de Marli André, sobre etnologia escolar, a partir da ideia de observação participante.

Em 2016 realizei outra aproximação com o tema, durante o curso de Geografia do 9º ano do Colégio Bandeirantes. Devido ao espaço menor de tempo que pôde ser dedicado à temática, buscamos desenvolver junto aos alunos a noção de que os espaços geopolíticos das Áfricas, a despeito de seu passado colonial, tem sido constantemente resignificado. Para isso, destacamos em um plano geral a importância de reconhecer a diversidade cultural interna a cada país, que marca diferenças ou semelhanças nas formas como as sociedades e os espaços econômico e político estão organizados. Buscamos também não diminuir a importância dos aspectos físicos do continente, dando uma ênfase espacial ao uso e à importância dos rios, destacados por Hernandez (2008, p. 31) como elementos-chave tanto da “roedura” colonial do continente quanto da integração regional econômica entre os países.

Na ocasião, nosso esforço inicial de sensibilização ocorreu por meio do vídeo supracitado, “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Ngozi Adichie. Dedicamos, nesse ínterim, um conjunto de aulas para estudar mais de perto o que chamamos de “estudos de caso”: países que, por conta da dimensão de alguma dessas expressões, poderiam ser utilizados para introduzir também outros países. Atribuímos esse direcionamento ao interesse demonstrado pelos alunos, desde o começo do ano, em conhecer, além de aspectos gerais acerca dos espaços geopolíticos do mundo, aspectos de escalas nacionais e locais. A sequência de países trabalhados neste ano fora: Nigéria, Angola, Moçambique, África do Sul e, por último, Etiópia.

A Nigéria fora eleita como um estudo de caso por conta de sua expressão econômica na atualidade e importância regional para a região da África Ocidental. A escolha também esteve relacionada à aula em que havíamos assistido ao vídeo de Chimamanda Adichie. Ao destacar aspectos territoriais da Nigéria, foi inevitável não mencionar que a Nigéria é um território que, diferentemente do que predominou em seu entorno, foi uma colônia inglesa, ainda que a região tenha sido predominantemente colonizada por franceses. Por isso, foi inevitável não tratar da importância da bacia do rio Níger, elemento geográfico que confere algum grau de integração aos países dessa região.

Angola e Moçambique foram tratados em duas aulas. Em uma das aulas foi feita a leitura, em conjunto com as turmas, o texto “Contrastes e confrontos: refugiados de Angola e retorno à Moçambique, presente na obra “Êxodos: Programa Educacional: Leituras, narrativas e novas formas de solidariedade no mundo contemporâneo”, elaborada em parceria entre Zilda Márcia Gricoli Iokoi e Sebastião Salgado. A leitura do texto serviu de apoio para que os alunos pudessem confrontar situações históricas distintas de meados dos anos 1990 entre dois dos países que podem ser agrupados de acordo com a colonização e influência de Portugal e por terem passado por processos de descolonização no mesmo contexto histórico. A segunda aula abordou elementos geográficos, políticos e econômicos da atualidade de ambos os países, dando ênfase à importância da bacia do Rio Zambeze para a região da África Austral, a exemplo do que havíamos feito com o rio Níger, quando trabalhamos a Nigéria.

A África do Sul foi tratada em cerca de uma aula, dado o seu destaque no plano internacional e a presença recorrente no imaginário dos alunos adolescentes como “país desenvolvido do continente africano”. Trabalhamos com os alunos os fundamentos histórico-culturais da composição étnica do país, dando ênfase às questões do apartheid

e das consequências espaciais desse fenômeno nas cidades sul-africanas, através da ideia e de fotografias que representavam a segregação socioespacial. Houve menção à cultura *Zef*⁹, através de vídeos do conjunto *Die Antwoord*, banda sul-africana do gênero rap.

A Etiópia foi tratada em nosso curso também através da linguagem musical, por meio da música “War” de Bob Marley, citada anteriormente. Utilizamos a oportunidade de ter como objeto de análise um dos poucos territórios que, salvo à exceção de um curto período, resistiu ao imperialismo e à colonização europeia para discutir com os alunos o sentido da identidade do continente. Descobrimos, nesse percurso, que a identidade é algo extremamente relacionado ao território em que se nasce ou se vive, mas que também possui a capacidade de se metamorfosear e assumir formas mais simbólicas, podendo ser assumida ou apropriada por qualquer povo que seja herdeiro da diáspora africana ou que apenas se identifique como resistente a algum tipo de opressão em seus espaços.

Em um segundo momento do curso, os alunos foram convidados a assumirem a posição de professores de geografia para elaborar uma proposta de sequência didática sobre o tema “Áfricas”, tendo como base a importância da lei 10.639/03 sobre este tema. Os alunos tiveram de duas a três aulas para elaborarem um roteiro de um tema livre sobre África que não havia sido trabalhado ou mencionado ao longo do período letivo. Vale dizer que o curso realizado em 2016 também teve uma duração mais curta, de aproximadamente dez aulas de 50 minutos.

Considerações Finais

Creemos na potencialidade que o ensino de África no Brasil pela Geografia pode agregar ao entendimento crítico e ativo sobre a globalização. Trata-se de um subsídio aos acordos políticos, econômicos e educacionais entre os países do “Sul”, o que certamente atuará em favor da aproximação do Brasil com os países africanos, sobretudo os de língua portuguesa.

A lei 10.639/03 abriu caminho para que sejam exploradas possibilidades concretas para o ensino de uma geografia do conhecimento crítico sobre as relações Sul-Sul, ainda que o escopo de atuação do professor seja limitado a analisar e buscar, junto aos alunos, a validade política para o século XXI da alternativa Sul-Sul como uma mentalidade crítica sobre qual a posição queremos ocupar no plano mundial e em relação a quais referenciais de democracia das relações socioculturais e internacionais o Brasil gostaria de se basear. Se nas relações desiguais a partir do Norte global ou não.

De forma semelhante, parece ter estado presente, há muito tempo, a noção geopolítica de que o Brasil, as Áfricas e a América Latina possuem algum destino comum de se libertarem da dominação cultural, política e econômica do Norte. Parece não ser tão evidente que essa libertação deva ser construída por ambos em conjunto, por meio de uma libertação epistemológica que pode ter como poderoso aliado o ensino de geografia, o pensamento crítico e o ambiente escolar. Ainda que a diferença escalar entre “espaço escolar” ou “sala de aula” e “espaço mundial” e “globalização” sejam gritantes.

Tudo isso se inclui no reconhecimento de que há, em ambas escolas, uma geopolítica por trás do saber. Desvendá-la é atuar com engajamento prático nas escolas.

⁹ Termo africânder que faz menção à cultura da classe trabalhadora de sul-africanos brancos, especialmente aqueles que residem na Cidade do Cabo.

Estudos por se fazer, relacionando moralidades pós-modernas e pós-coloniais, podem ser feitos, vinculando a formação de professores brasileiros no tema do ensino de África e africanidade, não só através da geografia, mas compreendendo o contexto do ensino voltado aos jovens na sociedade contemporânea.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Edu Silvestre de. A teoria geopolítica meridionalista de André Martin. **Revista de Geopolítica**, v. 5, nº 2, p. 5-18, jul./dez. 2014.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Nossa dívida com Angola. **Veja**, n. 1827, 05 de novembro de 2003, p. 63.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: Kabengele Munanga (Org.). **Superando o racismo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BENZAQUEN, Júlia. O engajamento intelectual através do reconhecimento da geopolítica do saber. **Revista de Estudos Anti-Utilitaristas e Pós-Coloniais**, vol. 3, n.2, jul-dez. 2013.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências". Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

CASTELLAR, Sônia. **Didática da Geografia (escolar): possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental**. Tese de Livre-Docência, Faculdade de Educação/USP, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero**. Ciencia, raz y Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, 2005.

FERRACINI, Rosemberg. A África nos livros didáticos de geografia de 1890 a 2003. **Revista Geografia e Pesquisa Unesp**, Ourinhos, v. 4, n. 2, p. 69-92, 2010.

_____. Dialogando geografia acadêmica e escolar: O caso do continente africano. **GeoTextos**. Vol. 8, n. 2, dez. 2012a.

_____. **A África e suas representações no(s) livro(s) escolares de Geografia no Brasil: de 1890 a 2003**. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, 2012b.

FONSECA, Dagoberto José da. As fronteiras móveis do continente africano: construções étnicas e estranhas à África. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GROSFUGUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

KI-ZERBO, Joseph. **Introdução Geral. História Geral da África I: metodologia e pré-história da África**. Vol. I. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982. p. 21-42.

HERNANDEZ, L. L. **A África na Sala de Aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

MAIA, Andrea Paula Rego; COSTA, Maria Ivanúbia Lopes; ANDRADE, Vinicius de Carvalho. A multiculturalidade e o processo de formação do professor de geografia. **Geotemas**, Paços dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v 3, n. 1, p. 57-67, jan./jun., 2013

MARLEY, Bob. War. Bob Marley and the Wailers. **Rastaman Vibration**. Island Records, 1976. CD.

MATOS, Dídimo. Entrevista com André Martin sobre Meridionalismo. **Revista de Geopolítica**, v. 5, nº 2, p. 3-4, jul./dez. 2014.

MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março 2008. Disponível em: <https://rccs.revues.org/689>. Acesso em 08 mai. 2016.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: Boaventura de Sousa Santos (org.). **Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. Porto: Afrontamento, 2003.

MILANI, Carlos R. S.; CARVALHO, Tássia C. O. Cooperação Sul-Sul e Política externa: Brasil e China no continente africano. **Estudos internacionais**. v. 1, n. 1, jan-jun 2013, p. 11-35. Disponível em: <http://200.229.32.55/index.php/estudosinternacionais/article/view/5158/5168>. Acesso em: 31 jan. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Edusp, 1996.

SANTOS, Milton. Uma terra tratada a ferro e cobiça. In: RIBEIRO, Wagner da Costa (Org.). **O País distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade**,

espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. 2009.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**. Volume I: a agricultura e as origens da economia mundo europeia no século XVI. Porto: Afrontamento, 1974.

_____. **Geopolitics and geoculture:** essays on the changing world-system. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.