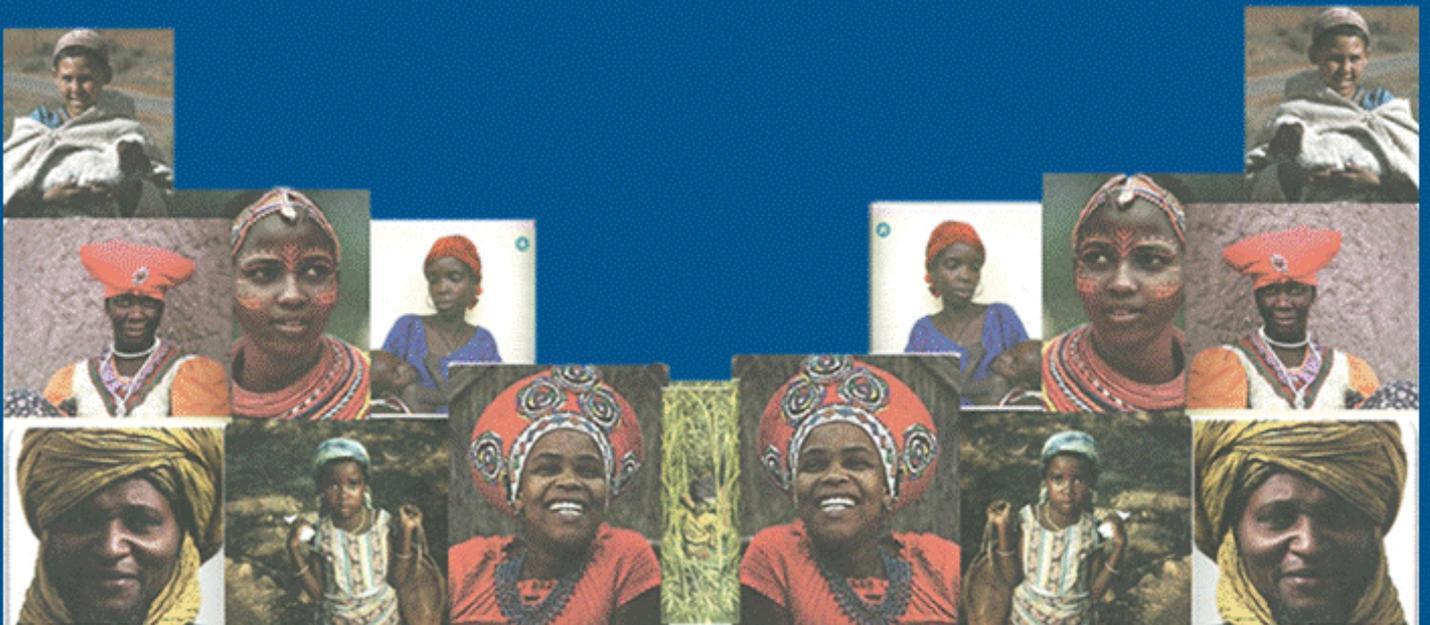


Na sala de aula: África dos meus alunos

ROMISE INEZ DE LIMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ROMISE INEZ DE LIMA

**NA SALA DE AULA:
A ÁFRICA DE MEUS ALUNOS**

Porto Alegre, agosto de 2014

ROMISE INEZ DE LIMA

**NA SALA DE AULA:
A ÁFRICA DE MEUS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivaine Maria Tonini - UFRGS

Prof. Examinador(a): Renato Emerson dos Santos - UERJ

Prof. Examinador(a): Roselane Zordan Costella - UFRGS

Prof. Examinador(a): Nestor André Kaercher - UFRGS

Porto Alegre, outubro de 2014

CIP - Catalogação na Publicação

Lima, Romise Inez de
Na sala de aula: África dos meus alunos / Romise
Inez de Lima. -- 2014.
109 f.

Orientadora: Ivaine Maria Tonini.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências,
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre,
BR-RS, 2014.

1. Geografia. 2. África. 3. Imagens. 4. Livro
didático. 5. Aprendizagens. I. Tonini, Ivaine Maria,
orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Do processo seletivo, passando pela aprovação até a conclusão do Mestrado, foi um longo caminho percorrido. Nada foi fácil, nem tampouco tranquilo. Foram muitos os caminhos percorridos até então e não quero esquecer-me de agradecer a todos que cruzaram a minha jornada em busca de um novo olhar.

Agradeço a minha querida orientadora, professora Ivaine Maria Tonini, por ter aceitado me orientar, pelos olhos, ouvidos e principalmente pela paciência, sem os quais, certamente, não teria conseguido ordenar as ideias que borbulhavam na minha cabeça.

Agradeço também a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia, em especial aos professores da linha de ensino Antônio Carlos Castrogiovani e Nestor André Kaercher.

A querida Professora Roselane Zordan Costella, cuja paixão pela Geografia me contagia, inspira e acompanha desde a Graduação.

Aos professores(as), gestores(as), Orientadora Pedagógica, e principalmente, aos meus alunos da Escola Estadual Instituto Gema Angelina Belia, que foram parceiros durante a realização desta pesquisa.

Quero agradecer a todos aqueles que sempre confiaram em mim, desde sempre, em especial, a meus amados: esposo João e filho Gabriel.

À minha família, minha mãe (*in memoriam*) e ao meu pai pela vida e ensinamentos sem os quais não seria possível esta minha jornada que apenas inicia.

As amigadas, especialmente a Clarissa Imlau de Moraes e a Ana Claudia Carvalho Giordani, cuja paciência e companheirismo foram ímpares durante este período onde passei por inúmeras incertezas e nenhuma certeza.

Ao colega de mestrado Bruno Maciel Peres pelo projeto gráfico da capa desta dissertação.

Aos colegas de mestrado, pelo carinho, pelas trocas de saberes, e principalmente, pelos momentos agradáveis que passamos nesta curta, porém, intensa caminhada.

Muito obrigada!

Qualquer que seja o caso, as imagens,
assim como as palavras,
são a matéria de que somos feitos.

Alberto Manguel (2001).

RESUMO

Esta dissertação tem como temática mostrar a visibilidade da África pelos alunos, estabelecida por diversas leituras de imagens inscritas em diversos locais. O estudo está ancorado na interface dos campos da Geografia e da Educação, por possibilitar tensionamentos nos significados construídos discursivamente sobre a África. E, também, por orientar os modos de fazer a pesquisa, onde foram utilizadas ferramentas teóricas trazidas devido aos conceitos de poder, discurso, identidade, alfabetização visual e juventudes, cujas quais, foram sendo operadas na medida em que fossem necessárias. Os dados do estudo foram extraídos de duas atividades didáticas realizadas com alunos da 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Porto Alegre – RS. As atividades foram as seguintes: Oficina 1 - *A África Imaginada*, onde os alunos fizeram um desenho e um pequeno texto sobre a África. A intenção é a de entender qual é o significado da África para os alunos antes de iniciar a estudá-la como conteúdo na disciplina. Oficina 2 - *A África Capturada tem* por objetivo compreender quais as leituras de África que os alunos fazem a partir da prática de elaborar um cartaz com imagens da África que se encontram nos seus livros didáticos. Com estes dados foi construído três focos de análises: *Dos estilos africanos*, os alunos escolheram imagens que mostram uma África homogênea em termos de estética e costumes. *Dos modos de sustento*, as imagens selecionadas pelos alunos trazem significados sobre os modos de viver tradicional dos africanos. *Das paisagens*, as escolhas foram endereçadas para as paisagens naturais. Constata-se que, ainda após 10 anos da Lei 10.639, a África bipartida ainda existe, onde o seu lado bom é marcado pela sua grandiosa natureza, a qual remete a ideia de natureza (romântica) intocada sem a intervenção humana, e seu lado ruim é evidenciado por imagens de miséria, pobreza, fome entre outras. Ambos os lados são produções que repetem as construções do discurso colonial hegemônico, reafirmando o preconceito sobre as formas atrasadas de viver no tempo, sem possibilidades de evolução tecnológica, onde nem a classificação capitalista nem a subdesenvolvida são consideradas. Evidencia-se ainda, efeitos do discurso escolar e midiático que produzem um aluno pouco crítico. Estas recorrências discursivas clamam pela urgência da necessidade de trabalhar mais e mais no deslocamento destes saberes para a produção de novos olhares.

Palavras-chave: Geografia; África; Imagens; Livro Didático; Aprendizagens.

ABSTRACT

This Dissertation aims to show the students view of Africa, established by several readings of images registered in several locations. The study is anchored at the interface of Geography and Education areas, as it enables tensionings in the discursively constructed meanings about Africa. And also for guiding the ways of doing research, where were used theoretical tools because of their power, discourse, identity, visual literacy and youths concepts, which have been operated to the extent as they were necessary. The study data were extracted from two didactic activities carried out with students from the 8th grade of the Elementary School of a public school in the city of Porto Alegre - RS. The activities were as follows: Workshop 1 - *The Imagined Africa*, where the students made a drawing and a short text about Africa. The intention is to understand what the significance of Africa is for the students before starting to study it as content in the subject. Workshop 2 - *The Captured Africa*, which aims to understand the readings of Africa that the students do from the practice of preparing a poster with images of Africa that are in their didactic books. With these data it was built three focuses of analysis: *Of African styles*, students chose pictures that show a homogeneous Africa in terms of aesthetics and costumes. *Of livelihood ways*, the selected images by the students bring meanings about Africans traditional ways of life. *Of landscapes*, the choices were addressed to natural landscapes. It is verified that even after 10 years of the Law 10.639, the bipartisan still exists in Africa, where its good side is marked by its grandiose nature, which refers to the idea of the untouched (romantic) nature without human intervention, and its bad side is evidenced by images of misery, poverty, hunger, among others. Both sides are productions that repeat the constructions of the hegemonic Colonial discourse, reaffirming the prejudice about the backward ways of living in time without possibilities of technological evolution, where neither the capitalist nor the underdeveloped classifications are considered. It is also evidenced the mediatic and school discourse effect that produce a slightly critical student. These discourses recurrences call for the urgency of the need to work more and more in the displacement of this knowledge to produce new perspectives.

Keywords: Geography; Africa; Images; Didactic Book; Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desigualdades de gênero e raça na educação do Brasil	33
Figura 2 - Pobreza, distribuição e desigualdade de renda	33
Figura 3 - Rizoma	42
Figura 4 - África de Alice	44
Figura 5 - Selecionando imagens	47
Figura 6 - Solicitações da Oficina 2	47
Figura 7 - Agrupando e colando	48
Figura 8 - Animais selvagens e deserto	50
Figura 9 - Pobre e miserável	52
Figura 10 - O Egito	53
Figura 11 - Egito, pirâmides e a esfinge	54
Figura 12 - Estilo de vida	57
Figura 13 - Estilo de sobrevivência	58
Figura 14 - Costumes e vestimentas africanas	60
Figura 15 - Grupos étnicos africanos	62
Figura 16 - Plural de pessoas e população africana	63
Figura 17 - Forma de sustento na África e atividades desenvolvidas	65
Figura 18 - Processo de desertificação da África	70
Figura 19 - O lado bom da África	72
Figura 20 - Jeito novo e diferente	74

SUMÁRIO

1	NAS TRILHAS DO MEU OLHAR	9
2	DOS MODOS DE PENSAR A PESQUISA.....	12
3	DOS OLHARES TEÓRICOS	16
4	RELAÇÕES RACIAIS PARA ALÉM DO ENCONTRO COLONIAL.....	31
5	DOS MODOS DE FAZER A PESQUISA.....	40
6	ÁFRICA POR IMAGENS E OLHARES	49
6.1	ÁFRICA IMAGINATIVA.....	49
6.2	ÁFRICA CAPTURADA.....	55
6.2.1	Dos estilos africanos.....	56
6.2.2	Dos modos de sustento	63
6.2.3	Das paisagens naturais	71
7	LER IMAGENS POSSIBILITA VER OUTROS MUNDOS	75
	REFERÊNCIAS	79
	ANEXO A - Oficina 1 - África Imaginativa	84
	ANEXO B - Oficina 2 - África Capturada	102
	ANEXO C - Carta de Autorização do Colégio	107
	ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	108

1 NAS TRILHAS DO MEU OLHAR

Os caminhos trilhados até chegar a este estudo foram pautados de grande inquietação e indignações, e foi neste momento em que se começa a entender como as relações de poder se estabelecem nas distintas e cada vez mais complexas instituições de governo na contemporaneidade.

Tais relações hierarquizam e resultam em binarismos identitários, tais como: dominante e dominado, imperialista e colonizado, bonito e feio, magro e gordo, rico e pobre, branco e preto, que são naturalizadas através de estratégias discursivas e que são silenciadas, negando e apagando as diversidades identitárias. Isto permite gerar desde situações preconceituosas a racismos que excluem os diferentes nas mais diversas instâncias e até permitem genocídios que a história da humanidade tem evidenciado ao longo dos tempos. As relações em comento são desafiadoras para quem trabalha na área da educação em nossos dias e prima por qualidade e por um olhar que busque contemplar uma maior equidade social.

Minha formação acadêmica inicial é em *Geografia – Licenciatura e Bacharelado* – ambas realizadas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), onde realizei o Estágio Supervisionado em Licenciatura. Além do trabalho de pesquisa para o Bacharelado, centrado nas mudanças ocorridas após a construção da Hidrelétrica de Machadinho, no Município de Machadinho-RS, estudo, a partir do qual, percebi, entre outros delineamentos não menos importantes, que a preocupação com as pessoas atingidas pela barragem tornou-se irrelevante frente à grande relevância dada à realização da obra em tempo recorde, à geração de *royalties*, ao ICM, e ainda, às honrosas teses de mestrado e doutorado para os engenheiros envolvidos naquela obra. Essa situação começou a me inquietar, a ponto de direcionar minhas leituras de mundo para questões que envolvessem discriminações.

Depois de concluir o Bacharelado, fiz o curso de Pós-Graduação em nível de Especialização, ou seja, *O Ensino de Geografia e História: saberes e fazeres na contemporaneidade* na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesse curso, me aproximei de uma diversidade de referenciais teóricos, e surgiu, assim, o interesse em também analisar as imagens das cidades inscritas no livro didático como um artefato cultural, por serem produtoras de significados. Passei, desta

forma, ainda, a ver o livro como um importante programa curricular que influencia tanto o planejamento do professor quanto a produção de subjetividades e identidades dos alunos. Também fiz o curso de aperfeiçoamento *Produção de Material Didático para Diversidade*, cujo trabalho final foi sobre as pedagogias do contrário – a história da Branca de Neve e outras reflexões. Atuo profissionalmente como professora de Geografia na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, desde abril de 2011.

Então, através destes caminhos, fui encaminhando um olhar pedagógico constituído de tensionamentos acerca dos desafios e da responsabilidade social em ser um educador em nossa sociedade diversa e plural. Ao me aproximar e inserir no cotidiano escolar, deparei-me com manifestações de racismo, preconceito e intolerância daqueles que fazem parte da escola: alunos, professores e gestores. Tudo isso aumentou ainda mais as inquietações de ordem básica, particularmente, no tocante à questão da discriminação: como desenvolver relações cotidianas professora-aluno(a) nesse contexto? Como mediar os saberes em um mundo como este? Como se educa e como nos educamos? Como utilizar os materiais didáticos inseridos no contexto escolar, de forma a não estabelecer hierarquias entre os saberes? Como capturar o olhar do aluno para a leitura de imagens que invadem nosso universo escolar e construir um outro olhar que seja capaz de fazer relações não discriminatórias, bem como se reconhecer como parte integrante dessas geografias?

Esses e outros questionamentos aguçaram o meu caminhar para os contextos culturais em que esses alunos transitam, constroem os seus saberes e leem o mundo em tempos em que a identidade é híbrida. Sendo assim, encontrei, nos dizeres de Bauman (2003) sobre as modernidades líquidas, fendas para refletir a respeito da versatilidade, instabilidade, dos relacionamentos instantâneos e individualistas dessas juventudes, além dos seus ideais voltados à perfeição da imagem, à beleza externa, às possibilidades de consumir marcas de vestimentas, a procura das formas visíveis e aparentes. Mundo este, globalizado, onde percebemos o domínio da cultura da imagem, veiculado principalmente através das mídias televisivas e impressa.

O autor também conjectura a respeito da dimensão de sedução que o consumo exerce sobre as práticas juvenis, mediante as imagens inscritas na mídia.

Isso me auxiliou a perceber que as imagens exercem a função de vetores atrativos muito mais do que os textos escritos, para potencializar modos de ser e estar no mundo.

A partir desta percepção e, ao me deparar com os livros didáticos de Geografia usados em sala de aula com os meus alunos, ou meramente como consultas para a preparação das minhas aulas, verifiquei que eles estão sendo invadidos por imagens e de forte apelo das editoras para a escolha e a venda destes compêndios. Assim, enveredei minhas inquietações, trazidas pelas tensões vividas no cotidiano escolar e geradas pelo desrespeito às diferenças, principalmente, voltadas as questões de relações raciais, bem como direcionei o meu olhar para as imagens africanas, inseridas nos livros didáticos, a fim de observar como podem operacionalizar na captura e subjetivação de meus alunos em suas relações sociais. Conjugo a isto a afirmação de Hernandez (2008, p. 24), ao salientar que: “se não se ensina aos estudantes a linguagem do som e das imagens, não deveriam estes ser considerados analfabetos, da mesma forma como os que saem da universidade sem saber ler ou escrever?” para corroborar com a construção da problemática deste estudo.

2 DOS MODOS DE PENSAR A PESQUISA

Dentre as preocupações da escola contemporânea, deve estar incluída a alfabetização dos alunos visualmente, por ser uma das linguagens que fortemente está construindo o sujeito contemporâneo, com implicações que incidem no seu espaço vivido e, em particular, no desenvolvimento de habilidades que darão suporte à aplicação dos conhecimentos adquiridos no âmbito escolar.

Nestes tempos líquidos, onde presenciamos um hibridismo identitário, a escola é o cenário de convívio das diferenças. Com isto, é impossível desenhar uma única leitura para o meu aluno, e, a partir dela, é possível tensionar verdades sociais tidas como naturais. Então, para tanto, “é necessário que a escola esteja aberta aos modos de vida, aos potenciais modos de vida, e que a própria escola se revele como experimentação da própria vida”, comenta Pereira (2014, p. 12).

Assim, este estudo se justifica pelo fato de, embora serem inúmeros os desafios e os problemas enfrentados pelo educador, ainda vejo, na convivência escolar, a possibilidade de desconstruir o já dado e permitir experiências escolares que se conectem à sua vida. Saliento ainda que talvez um dos caminhos para isso possa ser o de orientar os professores a tensionarem os recursos didáticos, utilizados para ensinar Geografia. Nosso objetivo é, por conseguinte, trabalhar não só o interessante para o meu aluno, como também orientá-lo para o convívio com o outro, o diferente, e alertar os professores para os livros didáticos e demais recursos que utilizamos no cotidiano da sala de aula, com o propósito de que percebam que ali estão se produzindo identidades e subjetividades.

Assim sendo, o problema desta pesquisa está construído a partir das escolhas das lentes teóricas, dos olhares que serão lançados nesta direção. Na busca de outras informações, constata-se que outros autores igualmente trabalham este tema. Encontrei, então, na tese de doutorado, *A África e as suas representações nos livros escolares de Geografia no Brasil – 1890-2003*, de Ferracini (2012), o desenvolvimento deste assunto, cujo autor investigou quais são as representações africanas no livro didático de Geografia, no período entre 1890 e 2003. O principal objetivo de tal trabalho foi localizar e compreender como aparecem os conteúdos sobre a África na forma de texto escrito, além das representações não textuais, como, por exemplo: figuras, mapas e gravuras.

Assim, foi feita uma reflexão acerca desse continente e verificado como ele é tratado nos livros didáticos, com enfoque de dominação territorial de caráter imperialista.

Baseamo-nos igualmente na dissertação de mestrado, *O ensino de Geografia e as representações sociais do continente Africano para os sujeitos alunos*, de Pereira (2012), que examinou as representações sociais da África nos sujeitos/alunos. Em seus achados, o autor nota que a África, representada pelos alunos, é muito próxima à representada pela mídia e, ainda, que esse continente é mostrado a partir de ínfima temática e constantemente com atribuições negativas.

Já outros autores, ao tratarem sobre o tema “África”, como Moraes (1991), em sua tese de doutorado, discutem a respeito da inserção do braço africano na organização social das terras que viriam a ser o Brasil. Outros autores, nas últimas décadas, fizeram também pesquisas acerca do continente africano, desenvolvidas nos cursos de graduação e pós-graduação dos departamentos de Geografia, nas universidades brasileiras, principalmente, após as alterações quanto aos assuntos apontados pela Lei Federal nº 10.639, promulgada no dia 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que têm como um dos seus escopos a promoção de uma educação antirracista, que valoriza a diversidade e promove o respeito às diferenças em nossa sociedade, mas não focalizam as suas análises nas questões de ensino aprendizagem.

Chamo a atenção que este tema – África – integra o currículo da disciplina escolar de Geografia desde os seus inícios institucionais, mas somente surgem novos olhares na busca de reflexões sobre leituras do mundo acerca do continente africano, dos africanos e, no caso brasileiro, da população negra, composta por afrodescendentes, após a implantação das políticas afirmativas e inclusivas.

Destaco também que são poucos os estudos na Geografia brasileira, pautados na temática africanista diante da imensidão das outras, e, entre eles, sinalizo como ímpares as pesquisas desenvolvidas por Rafael Sanzio dos Anjos (1989), Renato Emerson dos Santos (2007), cujas discussões me auxiliaram a olhar para as diferentes formas de silenciar o outro no universo social e escolar, mesmo com tantas ações afirmativas, implantadas pelas políticas públicas educacionais.

Bernardo Mançano Fernandes (2007) e Cicilian Luiza Lowen Sahr (2011) têm buscado igualmente aprofundar esse recorte tão caro e carente na Geografia brasileira, seja no campo das discussões do ensino, na Geografia urbana, com auxílio de museus, escolas e institutos, seja nas discussões de Geografia rural, com o mapeamento de comunidades quilombolas na luta por acesso e direito a terra.

É a partir do campo da Geografia, ancorado nos Estudos Culturais, que lanço mão para a produção do problema de pesquisa deste estudo, o qual se configura na seguinte pergunta: Como alfabetizar o olhar do aluno para leituras de imagens da África?

A partir deste questionamento, proponho os seguintes objetivos:

- (a) mapear a alfabetização visual do aluno;
- (b) compreender as subjetivações dos alunos nas relações raciais;
- (c) analisar o olhar dos alunos frente às imagens africanas no livro didático de Geografia.

Dessa forma, com a intenção de situar o leitor sobre as discussões e as problematizações no que tange ao tema desta dissertação, construí tal pesquisa em seis capítulos.

Em um primeiro momento, no Capítulo 1, intitulado *Nas trilhas do meu olhar*, situo o leitor sobre a minha trajetória acadêmica, a fim de entender o meu envolvimento quanto à problemática de estudo.

No Capítulo 2, *Dos modos de Pensar a pesquisa*, mostro como o problema de pesquisa foi construído e apresento os objetivos da pesquisa, bem como a justificativa, para se trabalhar com a alfabetização visual em uma perspectiva de leitura para a diversidade africana, como um caminho na desconstrução de preconceitos nas relações raciais que invadem a escola e os espaços escolares.

Depois disso, no Capítulo 3, *Dos olhares teóricos*, apresento os conceitos teóricos que impulsionam o meu olhar sobre como se inscrevem as subjetivações para as significações com as quais se pode ler o mundo em que vivemos.

No Capítulo 4, *Relações raciais para além do encontro colonial*, discorro a respeito de um dos locais empíricos desta pesquisa – o livro didático de Geografia, caracterizado como um artefato cultural que produz significados e também direciona

o olhar do aluno para construções identitárias. Também, trato de apresentar a África em uma perspectiva de construção de conhecimentos, de acordo com a Lei nº 10.639 no Brasil.

No Capítulo 5, *Dos modos de fazer a pesquisa*, exponho os conceitos teóricos e metodológicos, além da forma como este estudo foi desenvolvido e dos seus caminhos empíricos. É feito um detalhamento das oficinas desenvolvidas em sala de aula, as quais se mostraram suficientes para a análise das subjetivações dos alunos antes e depois de trabalhar a África em sala de aula.

Já, no Capítulo 6, *África por imagens e olhares*, na *África imaginada*, trago as subjetivações dos alunos sobre a África e as suas recorrências, na *África Capturada*, teço uma bricolagem acerca das narrativas e das imagens escolhidas pelos alunos para a leitura de territórios ausentes.

No último capítulo, *Ler imagens possibilita ver outros mundos*, apresento algumas reflexões que foram feitas a partir do estudo desenvolvido, mas não, respostas, apenas algumas possibilidades, a fim de deslocar verdades e desconstruções, para a reconstrução dos saberes pelos diferentes artefatos escolares que exercem poder e direcionam o olhar não só de alunos como também de professores e gestores escolares.

3 DOS OLHARES TEÓRICOS

Ao escolher por quais caminhos andar para o desenvolvimento da pesquisa e, considerando que procurei encontrar compreensão nas respostas para como as imagens africanas, no livro didático de Geografia, subjetivam as invenções identitárias para os jovens estudantes, elegi como terreno teórico para esta caminhada os aportes trazidos no entrecruzamento da Geografia e dos Estudos Culturais. Tal escolha é pautada nas diferentes possibilidades reflexivas, advindas de seus entendimentos conceituais, que permitem uma leitura tensionadora dos discursos para além das narrativas eurocêntricas¹, ainda dominantes na educação brasileira e que são evidenciadas nos livros escolares.

Essa interlocução representa para mim, iniciante nos caminhos da investigação, não só uma quebra de paradigmas, como também, novos desafios. Como questiona Hutcheon (1988): Em uma perspectiva metodológica, como podemos construir um discurso que elimine os efeitos do olhar colonizador, enquanto ainda estamos sob a sua influência? Buscar caminhos para essas indagações, em termos teóricos e em minhas práticas, a fim de que sejam questionadas as formas assimétricas que se manifestam através de atitudes preconceituosas em relação às raças de origens não europeias que educam o olhar, é um desafio para quem se propõe a trabalhar com a educação na contemporaneidade.

Sendo assim, escolhi um referencial teórico que possibilite fundamentar as ações educativas comprometidas com um ensino, voltado ao ensino de Geografia no mundo contemporâneo, no qual haja a possibilidade da crítica do olhar, visando à promoção de ações reflexivas no tocante à diversidade de culturas, considerando que vivemos em uma sociedade diversa, múltipla e plural, e que permita, principalmente, a quebra da única narrativa ou do único olhar no momento em que proferir palavras, ações.

Visualizando a responsabilidade em buscar a reflexão para minhas inquietações e por ser mais do que formadora de opiniões, não posso me eximir de

¹ Um dos pressupostos do pensamento europeu é o das oposições binárias que legitimam as relações de opressão, dominação e exclusão do outro. O pensamento bipolar estabelece uma hierarquia entre os dois polos, ou seja, não concebe a diferença sem hierarquização.

que compreender como os eventos sociais foram historicamente construídos. Esta é, portanto, uma condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, desarmar, reverter e subverter o que sou e o que faço. Nesse contexto, Veiga-Neto (2003, p. 23) assinala que:

todos nós que hoje exercemos a docência ou a pesquisa em Educação tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas. Uma das consequências disso é que talvez não estejamos suficientemente aptos para enfrentar, nem mesmo na vida privada, as mudanças rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas em que nos achamos mergulhados.

Trabalhar com a educação para a diversidade de culturas ou sob a ótica de olhar para os diferentes saberes que permeiam o espaço escolar hoje, como já mencionado nesta dissertação, e reafirmado por Veiga Neto, torna-se mais do que um desafio, considerando-se as profundas mudanças culturais que vejo no mundo, ou seja, uma urgência!

Seguindo a mesma lógica e dirigindo a atenção para este mundo globalizado, verifica-se a intenção hegemônica, que é a busca pela homogeneização pela integração de todos, para que sejam inseridos nos mercados consumidores, sendo hoje muito mais importante consumir do que produzir. Direciono o olhar, neste estudo, para a diversidade de culturas com as quais trabalho em sala de aula. Dou ouvidos as minhas inquietações, bem como procuro entender e trabalhar os recursos analíticos dos discursos e das imagens africanas no livro didático de Geografia.

Além disso, vou em busca de um campo teórico que possibilite contemplar uma virada na forma tradicional da construção dos saberes, os quais estão sedimentados nos moldes iluministas, voltados à razão, às ciências e às práticas progressistas, regidas por ideais capitalistas, que levam a processos discriminatórios, mesmo neste mundo globalizado e dito multicultural. Neste contexto, as ações e as subjetivações dos sujeitos são regulamentadas por certezas naturalizadas e hegemônicas, imbricadas em relações de poder.

Foucault (2000, p. 8) destaca-se que:

o que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma o saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Sendo assim, vislumbro, nos aportes dos Estudos Culturais, um campo teórico que me permite entender que os discursos não são produzidos somente por meios midiáticos, mas também, na organização curricular, nas políticas educacionais, nos livros didáticos de Geografia e ainda, cotidianamente, nas relações de poder que se estabelecem no pátio de minha escola, bem como no micro espaço que é a minha sala de aula.

Nesta procura por um novo olhar, minha investigação se inspira em conceitos, como poder, identidade e discurso, resultantes do entrecruzamento da Geografia com os Estudos Culturais, na vertente pós-estruturalista, como suportes teóricos. Esse encontro teórico não possui nenhuma base disciplinar estável e é orientado pela pauta que, nas e entre as diferentes culturas, possam existir relações de poder e dominação que devem ser questionadas. A escola é, portanto, um espaço, no qual essas diferenças afloram e nos desafiam paulatinamente, quando existe um real compromisso de educação para todos.

As várias questões, colocadas pelos Estudos Culturais, de acordo com Silva (2002, p. 129), são pertinentes para nos auxiliar a entender as problematizações de nossa investigação:

1. Como os materiais didáticos, as narrativas literárias e os textos científicos continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu?
2. Como as subjetividades de alunos e educadores de diferentes grupos étnicos e raciais são influenciadas pelos padrões culturais europeus?
3. Como tornar a escola um espaço de convivência democrática entre os diferentes segmentos étnicos e raciais da sociedade brasileira?

Conseqüentemente, os Estudos Culturais tensionam as relações de poder entre culturas, nações, povos, etnias, raças, orientações sexuais e gêneros, que resultam da conquista colonial europeia e apontam como, de tais relações assimétricas, nascem processos de tradução, resistência e mestiçagem ou

hibridação cultural que levam à formação de múltiplas identidades, as quais resultam em processos de inclusão dos iguais ou de exclusão dos diferentes do outro.

Um dos conceitos centrais, para tensionar as relações de poder entre culturas, é o de identidade. É preciso, assim, entender que identidade e diferença têm uma estreita dependência e são atos de criação culturais e não, processos naturais, ou seja, se formam a partir dos discursos que são ou não sociais e culturalmente aceitos.

Nesta perspectiva, a identidade é compreendida como culturalmente formada e, por sua vez, ligada à discussão das identidades coletivas, como as identidades regionais e nacionais e outras que formam “quadros de referência e sentidos estáveis, contínuos e imutáveis por sob as divisões cambiantes e as vicissitudes de nossa história real” (HALL, 1996, p. 68).

Assim, são narradas, por meio de diferentes discursos, entre eles, as imagens nos livros didáticos, como naturalmente construídas, e são aceitas pelos alunos e mediadas/impostas pelo professor, muitas vezes, como verdades, subjetivando análises assimétricas que hierarquizam, polarizam e classificam o olhar sobre o mundo em que vivemos. Como também analisa Massey (2012), em seu livro pelo *Espaço*, ao se referir ao discurso de Clinton quanto à inevitabilidade da globalização, “Essa não é uma descrição do mundo como ele é, mas, uma imagem através da qual o mundo está sendo feito” (MASSEY, 2012, p. 24). Essa imagem faz com que acreditemos que quem não faz parte desse processo de globalização está atrasado e não tem a sua própria trajetória. A sua própria história é diferente, sendo assim, ele é silenciado e relegado a um lugar na fila da história.

Então, seguindo a investigação, me foquei na procura de um campo teórico, a partir do qual fosse possível uma leitura que não segregasse, mas que pudesse nos levar por diferentes caminhos, cujas identidades não fossem construídas apenas como um reflexo da realidade, mas, sim, como produções discursivas, que acontecem em todos os momentos de nossas vidas, simultaneamente em diferentes lugares e, inclusive, no cotidiano de nossa sala de aula, ao olharmos as imagens do livro didático.

Procurei, por conseguinte, caminhos na Geografia Cultural, que ressaltam a cultura como uma construção coletiva, como um grupo com afinidades e concepções similares, firmando concepções de que ela “é indispensável ao indivíduo no plano de

sua existência material. Ela permite a sua inserção no tecido social” (CLAVAL, 1999, p. 89). A identidade cultural move os sentimentos, os valores, o folclore e uma infinidade de itens, impregnados nas mais variadas sociedades do mundo. Ainda, ao se falar sobre cultura, Claval (2001, p. 63) expõe que ela:

é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em uma outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é herança transmitida de uma geração a outra. [...] Os membros de uma civilização compartilham códigos de comunicação. Seus hábitos cotidianos são similares. Eles têm em comum um estoque de técnicas de produção e de procedimentos de regulação social que asseguram a sobrevivência e a reprodução do grupo. Eles aderem aos mesmos valores, justificados por uma filosofia, uma ideologia ou uma religião compartilhadas.

Seguindo essas proposições, verifico as marcas tradicionais, independente das diferentes espacializações, reforçando a constituição de espaços com comportamentos homogêneos, compartilhados pelos mesmos pensamentos, garantindo, assim, a sobrevivência e a reprodução de grupos distintos e formando espaços de poder, o que é compreendido, na Geografia, como território e territorialidades.

Visando a delinear outra perspectiva de investigação e apostando na heterogeneidade das possibilidades de análises da África em sua diversidade de culturas, que possuem as suas próprias trajetórias e que acontecem simultaneamente com as de qualquer outro lugar do mundo, bem como verificar como culturalmente estes povos se organizaram no interior de relações de poder, analisamos as ideias de Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 11), a seguir apresentadas:

uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas, as quais, não importa quão amplamente divergentes possam ser sob outros aspectos, partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior das relações de poder.

Desta forma, esta pesquisa objetiva analisar como os alunos estabelecem leituras da cultura, formadas no interior das relações de poder, e são destas relações que surgem significados que formam cada grupo indenítário, bem como emanam as representações com as quais os sujeitos subjetivam, leem e reconstroem o espaço onde vivem.

Nesta mesma esteira, Veiga-Neto (2012) salienta que os Estudos Culturais rejeitam o que intitulamos “alta e baixa cultura”, que contribui para que haja hierarquizações e elitizações em nossas construções conceituais do nosso olhar para o mundo, aceitando os discursos como naturais e verdadeiros, sem questionarmos as posições teóricas e políticas que incorporam as narrativas dos livros didáticos de Geografia.

Direciono, assim, o meu olhar para as multiplicidades e as heterogeneidades contemporâneas do espaço, assim como para a sobreposição de tempos e a necessidade de educação para o respeito a toda essa diversidade global.

Vejo, então, a importância, em meu micro espaço, que é minha sala de aula, de atentar para como os meus alunos são subjetivados em seus saberes, já que a educação é uma construção social e não acontece naturalmente.

Veiga-Neto (2013), ao refletir sobre a filosofia de Foucault, aproximando-a às reflexões pertinentes aos Estudos Culturais, comenta que a espécie humana passa a ser uma espécie cultural, a partir do momento em que essa cultura e o processo de significá-la passam a ser um artefato social, submetidos a permanentes tensões e conflitos de poder. Neste sentido, olho para a escola como um lugar de permanente tensões, lutas por poder e de construção constante de saberes.

Nesta mesma narrativa, ao destacar o papel do poder, para que ocorram significações e identidades culturais, Veiga-Neto (2013) sugere que é, neste momento, em que ocorre a aproximação dos Estudos Culturais ao pensamento de Foucault.

A escola, local em ocorre a significação e a construção dos saberes e onde todos, obrigatoriamente, passamos durante boa parte de nossa vida, é um espaço de diferentes relações de poder que se estabelecem, seja através dos materiais didáticos pedagógicos, do currículo, dos discursos ou entre as relações interpessoais. É também o lugar, em que, através do método científico, são construídas verdades que são socialmente aceitas e tidas como um processo natural e inquestionável, ou seja, uma verdade universal.

Ainda, conforme Veiga-Neto (2012), Foucault pode ser situado como um filósofo pós-estruturalista, por seus escritos questionarem qualquer tipo de verdade universal, através da problematização desse regime de verdade que é aceito em diferentes culturas, por referir que são simbologias e ou significados aceitos como

marcas nos diferentes tempos de qualquer sociedade. Saliento que a minha intenção não é questionar o certo ou o errado, porém desenvolver problematizações que possam contribuir para a desconstrução de conceitos imbricados no espaço “escola” que obliteram as multiplicidades.

Procuro, então, suporte teórico nos escritos de Foucault (1997), no sentido de entender qual o regime de verdade qualifica uma imagem no livro didático de Geografia como verdadeira; de verificar que discursos elas acolhem e fazem circular como verdade; e de averiguar quais são os procedimentos, utilizados para a obtenção da verdade.

Para compreender as transformações constantes e aceleradas do indivíduo moderno no tempo e espaço, me debruço sobre os pensamentos de teóricos contemporâneos de David Harvey, Doreen Massey e Giles Deleuze, para auxiliar na realização desta pesquisa.

Estes autores colaboram com meu trabalho, por estarem inseridos dentro do mesmo quadro teórico conceitual, problematizando conceitos e discursos, já naturalizados e tidos como fixos e imutáveis, construídos na modernidade. Refletem, ainda, sobre a dinamicidade e a efemeridade das identidades nestes tempos líquidos, em que as certezas passam a ser dúvidas. Quase que cotidianamente sou desafiada, como educadora, a buscar meios de desenvolver caminhos para uma educação de qualidade.

Também, procurei aportes nas reflexões de Ivaine Maria Tonini (2002, 2011a, 2011b, 2013), que ajuda na leitura de como as imagens, nos livros didáticos de Geografia, podem produzir significados por meio de diversos referentes, tais como: origem, sexo, cor de pele, entre outros. A autora ainda dá subsídios, para compreender como essas imagens podem capturar e subjetivar invenções indenitárias sobre a África. Em sua análise sobre os fragmentos discursivos no uso de expressões com significados antagônicos que compõem as identidades dos continentes e países, Tonini (2002, p. 21) enfatiza que:

as expressões utilizadas nesses recortes discursivos aproximam os continentes africano, asiático e latino-americano, pelas semelhanças nos significados que inventam as identidades, pois invocam elementos articulados a categorias que apontam supostamente conflitos, entre eles: *desigualdades*, *dependência* e *problemas*. No entanto, ao referir-se aos europeus e aos estadunidenses, os

enunciados dos livros didáticos de Geografia utilizam expressões, como integração e superpotência, as quais conferem uma identidade de indiscutível unidade política de superioridade econômica e tecnológica destes países sobre os demais.

Ao verificar as reflexões da autora, quando explica que esses fragmentos discursivos constroem identidade dos continentes e países nos livros didáticos de Geografia, verifico uma aproximação com as questões levantadas por Quijano (2007), ao destacar que, ao nos referirmos a raças e aos negros, nos remetemos os povos de origem africana, e, quanto aos brancos, a mesma atitude ocorre, só que a sua origem nos remete à Europa. Essa mesma relação se estabelece, quando associamos os índios a amarelos, associados à origem asiática e aos ameríndios, por exemplo. Neste contexto, trago as considerações de Santos (2011, p. 10), que complementa:

relacionamos “negro” à África, mesmo sabendo que há muito tempo boa parte da África é habitada (também) por grupos que, no padrão de relações raciais brasileiro, não são classificados como “negros” – a chamada “África branca”, que muitos autores também questionam. Sabemos também que indivíduos e grupos que no nosso padrão de relações raciais seriam classificados como “negros” estão presentes em populações antigas de outras partes do mundo – como alguns grupos aborígenes na Austrália e algumas castas na Índia. Mas, aqui, “negro” tem a ver com África, confundimos a origem dos fluxos de escravizados trazidos para cá como a única região do mundo onde habitavam homens e mulheres de pele escura antes do tráfico atlântico. Relacionamos “branco” à Europa, mesmo sabendo que não é apenas lá que habitavam historicamente homens e mulheres com estas características, e também que parte significativa dos indivíduos que no padrão de relações raciais brasileiro são classificados como “brancos” não são oriundos do que chamamos de Europa. Aliás, do ponto de vista geofísico, Europa é muito mais uma península da Eurásia do que um continente em si. O processo de individuação espacial que transforma Europa num continente é, em si, uma distorção sob este ponto de vista e tem como contraface indissociável a reprodução da percepção de que a África é apenas um país: é a geopolítica das identidades que produz tais percepções.

Na busca por estes delineamentos, me debruço, assim, sobre os conceitos, como: poder, *discurso*, *identidade*, alfabetização visual e juventudes, para poder explorar as posições identitárias, inscritas nas imagens africanas, nos livros didáticos de Geografia, socialmente construídas, e que subjetivam o universo escolar, no qual eu, como professora de Geografia, e os meus alunos estamos inseridos.

O primeiro conceito a ser estudado é o do *poder*, poder não central e ser visto como uma força localizada em local certo, como algo que podemos encontrar isolado e ser exterminado. Esse poder é analisado como uma ação sobre outras pluralizadas de uma vontade potencializada, cujo objetivo é estruturar ações alheias. Sobre isto, Foucault (1995, p. 243) faz as seguintes considerações:

a relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas. Ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o "outro" (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.

Para o autor, viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível para alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração. Nesse contexto, evidencio que não existe qualquer sentido em tentar construir uma sociedade livre das relações de poder. Não porque isso seja difícil, mas, simplesmente, porque o poder é imanente à lógica de viver em sociedade. Como o poder e o discurso somente acontecem a partir dessa lógica social, eles se movimentam em um contexto de imposição de valores.

Valores estes, principalmente os éticos e os estéticos², que estão cada vez mais distantes do espaço da escola, basta acompanhar os noticiários locais e regionais e mesmo vivenciar o cotidiano escolar. Nele fica explícito esse cenário, onde a intolerância e a violência aumentam exponencialmente, e, neste sentido, esses

² Citei somente esses dois fundamentos, sabendo que existem outros, por acreditar que são essenciais para a vida escolar em nossos tempos. Considerarei o que postulam os dois autores a seguir:

Fundamento ético da humanidade assenta-se no tripé, constituído pelo permanente reconhecimento da identidade própria e do outro, pela autonomia e pelo exercício da liberdade, com responsabilidade (RODRIGUES, 2001, p. 251). [Grifos do autor].

Fundamento estético, por sua vez, alicerça-se, sobretudo, na sensibilidade humana. Nessa perspectiva, a estética valoriza a afetividade, o prazer estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, os quais elementos essenciais para nossa convivência com a incerteza, o imprevisível e o diferente. Auxilia os sujeitos a reconhecerem e a valorizarem a diversidade cultural, a qualidade das produções humanas, seja em serviços, bens ou conhecimentos, além de buscar o aprimoramento permanente. A estética também promove a crítica a qualquer forma estereotipada e reducionista de expressão humana (MELLO, 1998, p. 21).

aspectos podem ser melhor trabalhados principalmente por nós, professores de Geografia, que estamos inseridos no *currículo* da escola, integrantes da área das humanidades.

Trago a questão dos valores como forma de poder, porque um dos focos de minha dissertação é justamente problematizar verdades que, muitas vezes, tornam impossível a convivência das diferenças dos que habitam o globo terrestre, este imenso país, a escola – imaginem, então, o micro espaço que é a minha sala de aula!

Irei pautar as minhas ideias no pensamento de Foucault (1997), no livro *Arqueologia do Saber*, ao voltar o meu interesse para os saberes, centrados nos discursos reais, pronunciados e existentes como materialidades. No sentido de evidenciar os discursos como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva”, verifica-se que tal conjunto é limitado a certo número de enunciados. Conforme Foucault (1997, p. 132-133), além de ser

histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo.

Entendo que esses discursos, como dito acima, possuem um suporte histórico e institucional, que permitem ou proíbem a sua realização. Um sujeito ou diferentes artefatos culturais, quando ocupam um lugar institucional, fazendo uso dos enunciados de determinado campo discursivo, neste caso, as imagens nos livros didáticos de Geografia, segundo os interesses de cada tempo e lugar a serem analisados, constroem verdades pautadas em interesses.

Por exemplo, nas considerações de Tonini (2002), acerca de como o poder dos discursos institucionalizados podem reduzir as coisas, de forma a serem percebidas como naturais sobre a África, a autora ressalta que, “nesse sentido, é possível construir um discurso sobre a miséria vivida pelo continente africano, considerando como determinantes a aridez do solo, o clima desértico, a ausência de chuvas” (TONINI, 2002, p. 29).

Posso citar também, nesta mesma linha de pensamento, que essas imagens podem ser tomadas como práticas discursivas, pois fazem parte de uma multiplicidade que compõe o espaço atual, e, através das abordagens de Massey

(2011, p. 161-162), as referidas práticas são vistas como “umas multiplicidades de estórias-até-agora” e não simplesmente como uma superfície. Neste contexto, a presença das imagens tem grande importância em nosso olhar sobre o espaço geográfico.

Observo, pois, que, ao me aproximar das ideias das duas autoras, relacionando-as às imagens africanas no livro didático, a redução do discurso associa a miséria africana a eventos da natureza, quando, na contemporaneidade, sabemos que há possibilidade de produção de alimentos até mesmo nas regiões mais áridas da Terra, desde que haja a utilização de técnicas apropriadas.

Seja o que for que tenha a capacidade de influenciar a configuração da escola, os alunos que compõem esse universo não possuem a mesma cara, é necessário olhar para eles, senti-los e, nessa direção, é que abordo o conceito da *identidade*. Entendo a identidade como uma construção discursiva que ocorre no interior dos discursos, portanto, não imutável, pois ela pode ser modificada no convívio com diferentes grupos sociais e trazida pelas leituras de Stuart Hall.

Considero ainda, neste caminho, as contribuições de Baumann (2003), quando se refere às modernidades líquidas, resultando na sensação de que nada mais é estável, e, para alcançar a felicidade, que também é instável e dependente de minha capacidade de consumir, estas questões se refletem na escola, a qual se torna o palco de encontro das diferenças e tensões. Então, pensar as práticas neste contexto torna-se mais que simplesmente ser criativo, é, portanto, um desafio.

Com essa compreensão, durante a minha formação escolar e acadêmica, por exemplo, e toda a informação da qual tive e tenho acesso por meio visual ou impresso é que foram produzidas identidades. Como salientam Hall e Dugay (1997, p. 4):

são construídas dentro e não fora do discurso [...], elas emergem do interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que signo de uma identidade idêntica, naturalmente constituída, de uma identidade em seu significado tradicional – isto é, uma mesmice que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

Logo, uma identidade é vista e analisada como relativa, fragmentada, fraturada e não, como uma possível semelhança que pode ser definida como

semelhança familiar³. São identidades que se formam em uma rede complexa, que se entrecruzam ao acaso, sem obedecer a um padrão uniforme. Vivemos em um tempo de um sujeito de identidades fragmentas e múltiplas que põem uma série de certezas firmadas. Desta forma, como afirma Kellner (2001, p. 329):

é assim que a propaganda, a moda, o consumo, a televisão e a cultura da mídia estão constantemente desestabilizando identidades e contribuindo para produzir outras mais instáveis, fluídas, mutáveis e variáveis no cenário contemporâneo. No entanto, também vemos em funcionamento os implacáveis processos de mercadorização. A segmentação do mercado em diversas campanhas e apelos publicitários reproduz e intensifica a fragmentação, desestabilizando as identidades às quais os novos produtos e as novas identificações estão tentando devolver estabilidade.

Então, vejo a escola como um lugar, no qual é preciso aprender a trabalhar e a respeitar as diferenças e a escolha dos outros, seja de opção sexual, religiosa, time de futebol, modo de se vestir, gosto musical, etc. Para Pereira (2011, p. 21) e um espaço onde:

pode permitir o aprofundamento da vida democrática, na medida em que ela possa se tornar um espaço realmente público e que ensine e enseje a construção de outros espaços públicos, onde a diferença pode ser vivida e experienciada sem a marca do julgamento alheio.

Assim, concordo com as ideias do autor, pois considero a escola também um espaço privilegiado, onde sejam acolhidas essas diferenças e possam ser desconstruídos, através de uma releitura, traços cristalizados, tidos como naturais pela nossa educação eurocêntrica.

Minha intenção com este trabalho não é avaliar se estas construções identitárias são corretas ou não, mas, sim, verificar como são subjetivadas pelos artefatos didáticos, utilizados em nossa sala de aula, como subsídios na construção dos saberes. Nessa perspectiva, utilizo-me, também, das reflexões de Hall (1997, p. 29), ao sugerir que:

³ Semelhanças familiares, segundo Veiga-Neto (2007), são aquelas que reconhecemos entre vários elementos, porém que não dependem de um ou mais atributos ou propriedades encaráveis e comuns que perpassem todos esses elementos.

as identidades se estabelecem Não das coisas em si – “a realidade” – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas estão inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos.

No intercurso dessas reflexões, conto, ainda, com a colaboração de Fernando Hernandez e Wenceslau Machado de Oliveira Júnior, entre outros, que me darão suporte, para reforçar a ideia de que, neste mundo, existe a necessidade da alfabetização visual, já que tudo o que enxergamos interfere na maneira como subjetivamos invenções indenitárias. Em outras palavras, as imagens africanas, inscritas nos livros didáticos de Geografia, são apreendidas pelos alunos como uma realidade e, através destas imagens que os capturam, os subjetivam, leem e interpretam o mundo que cada dia é mais visual, imagético.

Hernández (2007) alerta para o fato de a tarefa fundamental da escola hoje estar focar, em suas práticas, às novas visualidades culturais, refletindo sobre os modos de constituição do olhar nas interações do sujeito com o mundo, “de forma a não confundir o mundo material, no qual as pessoas e as coisas existem, com as práticas simbólicas e os processos através dos quais a representação o sentido e a linguagem operam” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22).

Hernandez (2007) e Oliveira Jr. (2009) sugerem que, quando somos bombardeados por informações visuais, tendo em vista a maioria das imagens que conhecemos chegar por meio dos meios de informação e comunicação, elas passam a subjetivar como lemos o mundo e a influenciar nossas escolhas cotidianas, nossos momentos de lazer ou de fazer compras, na seleção dos produtos, tais como: roupas, perfumes, alimentos, automóveis, entre outros.

Hernandez (2007) diz ainda que o estudo da cultura visual trata de levar o cotidiano para a sala de aula, explorando a experiência dos estudantes e as suas realidades. Os alunos, dentro e fora da escola, estão em contato com os diversos meios de comunicação, com uma variedade riquíssima de imagens, com novas e atraentes tecnologias, enfim, com tudo que cultura visual contemporânea pode oferecer-lhes. Nesse contexto, a alfabetização visual vai lhes permitir a aproximação com essas novas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de olhar e ser olhado e, assim, permitir

uma reestrutura das minhas práticas, como educador. Então, conforme Oliveira Jr. (2009, p. 20):

ao grafar o espaço sob diferentes perspectivas, essas imagens desejam que miremos o espaço sob a perspectiva que elas nos dão dele. Buscam gestar e perpetuar uma maneira de imaginar o espaço. Nessa busca, elas também estão produzindo formas não só de imaginar o real, mas também de percebê-lo e concebê-lo. Elas nos educam o olho para ver sob determinada maneira e nessa esteira vão produzindo nossas memórias e as formas da nossa imaginação do real.

Trata-se, por conseguinte, de se aproximar destes 'lugares' culturais, onde as culturas juvenis encontram hoje as suas referências, para construir as suas experiências de subjetividade. Neste sentido, e ao voltar o meu olhar para os jovens, com a intenção de compreender como se formam as suas subjetividades, me aproximo então das ideias de Juarez Dayrell, Elisabete Maria Garbin e Henry Giroux, que igualmente subjetivarão minha visão sobre estas juventudes que frequentam os bancos escolares, visando a garimpar marcas de suas práticas escolares, de suas individualidades e culturas, bem como auxiliar no entendimento da problemática desta pesquisa.

Esses autores entendem as juventudes como uma construção social e, nesse processo, as identidades se formam, portanto, são efêmeras e não podem ser vistas na contemporaneidade a partir de uma concepção reducionista, o que, muitas vezes, acontece na escola, quando se exige que todos tenham o mesmo comportamento ou serão acusados de indisciplinados e desinteressados.

Somente entendendo essas juventudes como um fenômeno social se pode revelar o que a caracteriza, enquanto grupo, a partir de suas expressões culturais e de suas redes de sociabilidade, as quais lhes possibilitam criar espaços próprios com símbolos, práticas e relações diferenciadas, assim como apontam elementos para que os jovens possam se afirmar como sujeitos e com uma identidade própria. Nessa lógica, Dayrell (2007, p. 4) pontua que:

a juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais [...], culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mudanças sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e, sim, jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde estão inseridos.

Considerando esta dinamicidade da juventude que povoam os bancos escolares, estes passaram a ser um lugar, no qual, diuturnamente, os diferentes se encontram, enfrentam-se e alguns se identificam outros não. Desta forma, esse espaço passa a ser um lugar de tensões e disputas de poder. Trago estas reflexões, devido as minhas inquietações durante a minha trajetória em sala de aula, a essas tensões e enfrentamentos que, muitas vezes, resultam em ações violentas entre os diferentes grupos de alunos na escola.

Assim, embora observe a dinamicidade pela qual as mudanças sociais ocorrem hoje, com toda esta tecnologia que se tem disponível, a escola perdeu a função de informar, enfrenta desafios, para formar, e ainda passa a ser questionada e, muitas vezes, até desqualificada.

Dou vazão a esses questionamentos e trago mais alguns: Por que esta desqualificação está ocorrendo? Quais os motivos que levam os alunos a questionarem qual o sentido da escola para suas vidas? Que diferença terá em sua vida, se ele não souber que a inclinação do eixo terrestre faz com que o sol incida de diferentes formas sobre as diferentes regiões de nosso planeta? Que diferença isto faz se ele nunca saiu do bairro onde vive, e o seu objetivo é trabalhar no supermercado da esquina? Ou, ainda, e pior, já trabalha como aviãozinho para o tráfico de drogas? Acredito que cabem as reflexões de Dayrell (2007, p. 1107):

quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil.

Minha intenção não é somente olhar para essas juventudes escolares e fazer reflexões sobre as suas subjetividades e identidades pela ótica destes autores, mas também tecer considerações acerca da forma como esses assuntos funcionam, sendo considerados uma bússola em minhas inquietações, para o desenvolvimento desta pesquisa.

4 RELAÇÕES RACIAIS PARA ALÉM DO ENCONTRO COLONIAL

Diferentes situações de tensão e estranhamentos, vivenciadas no cotidiano da sala de aula, bem como no espaço escola, durante minha curta trajetória escolar, enveredaram o meu olhar para a multiplicidade, a pluralidade, a heterogeneidade e as diferenças que vivemos em nossos tempos na eterna busca por deixar algo significativo para meu aluno nas poucas horas semanais que compartilhamos.

Para Costa (2005), educar é tarefa difícil e desafiadora, eis que é necessário estar preparado para ajudar as pessoas a compreender o tempo e o mundo em que vivem e a buscar caminhos, a fim de realizarem-se, em um mundo marcado por dispositivos complexos, que exige de nós, profissionais da educação, saberes diferenciados.

Na busca por esses saberes e utilizando os escritos de Baumann (2003), nestas modernidades líquidas, não é difícil entender por que os nossos jovens em idade escolar ambicionem ser notados, desejados, comentados, como se fossem um objeto de consumo e, neste contexto, são subjetivados pela imagem, pelos apelos da mídia. Sendo assim, essas inquietações crescentes me moveram a olhar para esses alunos e a pensar em caminhos possíveis de produções e reflexões em sala de aula.

Olhar para as relações de poder que se estabelecem neste universo e, pontualmente, promover um ensino de Geografia comprometido com o respeito às diferenças, buscando pensar em um dos fatores reguladores⁴ de nossas práticas – o livro didático – é o passo inicial para a alfabetização visual.

Esse livro escolar, conforme Tonini, (2002), ao refletir sobre como os discursos nos livros didáticos de Geografia tendem a padronizar os países, seja do ponto de vista econômico seja quanto ao aspecto social, evidencia as regularidades narrativas que endereçam o olhar para uma ordem hierárquica, para um padrão econômico e social que prescrevem uma única ordem racional no mundo.

Também Santos (2011, p. 9) afirmam que “este livro que o professor muitas vezes precisa seguir ou, ao menos, dialogar aparece na maioria dos contextos

⁴ De acordo com Santos (2011, p. 8-9), “o livro didático é o principal fator regulador das práticas curriculares na escola, pois ele aparece como um portador de verdades. E para construir uma educação anti-racista, precisa-se adotar posturas críticas em relação a ele”.

educativos, como portador de verdades”. Desta forma, trago reflexões sobre quais as construções destes alunos, por meio destas imagens africanas, inscritas neste material. Pergunto-me ainda: Quais as leituras possíveis de África, a partir deste material? Como essas leituras podem influenciar o seu cotidiano? Quais são as Influências que podem gerar ações desses alunos? Como nós, professores, podemos, por exemplo, trabalhar a África, sem incorrer no risco de única narrativa? Não temos mais lugar para o preconceito e o desrespeito às diferenças nesses tempos, porque “esta cosmologia de ‘única narrativa’ oblitera as multiciplidades, as heterogeneidades contemporâneas do espaço”, conforme Massey (2012, p. 24).

Embora haja este risco iminente no espaço escolar que se inscreve nas relações raciais de poder e que se estabelecem principalmente em relação à cor, muito presente na escola, este já deveria ter sido superado, contudo ainda tem uma forte presença nessas situações de enfrentamento.

Esses conflitos em relação à cor, em sua totalidade silenciada, o que sempre elevou o meu grau de inquietação, é um problema real e não é discutido em reuniões pedagógicas, muitas vezes, nem é percebido, e, por isto, não é trabalhado, reflexionado. Neste sentido, o que mais me chama a atenção é que ele inexistente no espaço “escola”.

Entretanto, ainda, segundo Santos (2011), questiona-se: Qual é a cor do aluno que mais evade as escolas no ensino fundamental? Qual a cor da maioria dos presos? De que cor são as mulheres que mais morrem por falta de analgesia no parto? Esses são alguns números, dentre outros tantos outros, que foram e são utilizados como forma de garantir a prática da Lei nº 10.639 no Brasil.

Utilizando as ideias de Santos (2011) sobre o apagamento do negro na sociedade, busquei alguns dados estatísticos relacionados às desigualdades existentes de gênero e raça no Brasil, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA (2011), os quais mostram que ainda se tem muito que andar, com o intuito de atingir um grau de equidade aceitável, e que há necessidade de trabalhar sob a ótica do respeito à diversidade, bem como com ações afirmativas em nosso país.

Nesse contexto, os números mostram que um pouco mais da metade da população brasileira, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE⁵, é negra e parda, entretanto, conforme Figura 1, observamos que, em termos de educação, ainda persiste uma disparidade considerável e que as mulheres negras estão em condições de maior desigualdade ainda.

Nessa mesma linha de reflexão, se olharmos os dados referentes à distribuição de renda na Figura 2, verificamos que o quadro é ainda mais díspar em relação às mulheres e aos homens negros.

Isso comprova que essas posições continuam preocupantes e que, para que haja uma relação de equidade social no Brasil, ainda será necessário um maior comprometimento de todos os atores da sociedade brasileira.



Figura 1 - Desigualdades de gênero e raça na Educação do Brasil
Fonte: IPEA (2011).

Com esta imagem, refletindo-se sobre essas estatísticas, que mostram a realidade dos negros(as) no Brasil, não tenho dúvidas quanto à validade das ações afirmativas que foram postas em prática a partir da Lei nº 10.639 e que resultam em políticas antirraciais. Ainda se reflete acerca da necessidade de estudar a África em um contexto de diáspora e de valorar a cultura destes povos, bem como respeitar a população que vive em nosso país. É nosso dever fazer isto!

Figura 2 - Pobreza, distribuição e desigualdade de renda
Fonte: IPEA (2011).

⁵ A população preta e parda, que corresponde a 50,7% da população brasileira, de acordo com o Censo do IBGE de 2010, agora já chega a 101.923.585 habitantes. A publicação informa que esta semana o Brasil passou dos 200 milhões de habitantes, ou seja, agora temos 201.032.714.

Concordo, também, com as ideias de Giroux (1995, p. 98), ao dizer que “o estudo da produção, da recepção e do uso, situado em variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu” constroem identidades, modos de eu diferenciar de ler o Outro. Ele refere-se a sons, imagens, computadores e *Internet*. Chamam a minha atenção as subjetivações dos meus alunos através das imagens africanas, inscritas no livro didático de Geografia, desencadeando os seguintes questionamentos: Será que essas imagens contribuem para o olhar dos alunos no tocante ao espaço em que vivem, em suas relações de respeito às diferenças e em suas projeções indenitárias?

Nesse sentido, indago-me sobre como os alunos são capturados e subjetivados por elas e desejo verificar quais são as suas construções autorais ou de que forma se apresentam as suas leituras acerca destes lugares ausentes, ao olharem para essas imagens inscritas no livro didático de Geografia sobre a África, e como isto vai refletir em suas relações cotidianas.

O que reforça minhas inquietações, neste campo, é o entrecruzamento da Geografia, dos Estudos Culturais e da Pedagogia, em cujas áreas encontro subsídio para reafirmar que a educação acontece em diferentes espaços, sendo a escola apenas um deles. No mundo contemporâneo, somos bombardeados por informações visuais o tempo todo, as quais chegam de todas as formas e pelos mais variados meios, devido a nossa sociedade ser cada vez mais imagética e baseada na cultura da mídia e do consumo.

Na esteira desse pensamento, observando os meus alunos e buscando respostas para as minhas inquietações, não posso deixar de mencionar ainda sua descentralização no momento em que minha proposta de trabalho sugere a leitura de um texto escrito, com poucas imagens ou sem nenhuma delas.

Esse tipo de texto não atrai os alunos, pelo contrário, eles os repelem: pedem para ir ao banheiro, tomar água, ir à biblioteca, ou seja, gera uma fuga da sala aula. “Em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), e nossa finalidade educativa deveria ser, por conseguinte, a de facilitar experiências reflexivas” (HERNANDEZ, 2008, p. 25). Procuramos dar sentido às relações cotidianas de nossos alunos também em práticas escolares, esclarecendo como estas imagens influenciam nos seus

pensamentos, ações e sentimentos e como isto influencia a construção do espaço em que vivem.

É preciso ainda pensar no impacto geracional preexistente entre professores e alunos que, em deferentes tempos, tempos simultâneos, sobreposições de tempos e com diferentes formas de culturas e leituras de mundo, se confrontam ou se encontram no universo escolar.

Nesse cenário, procuramos também o entendimento de como se formam as subjetivações com as quais esses jovens analisam o mundo e, mais especificamente a África, uma vez que existem poderes atuando na produção dos significados que, de acordo com Foucault (1995), não é um poder central e institucionalizado, o qual podemos ver. Trata-se de um poder que, no interior das relações desses jovens, são tidos como verdades que influenciam as suas ações e emoções.

Desse modo, o poder está em todos os lugares, produzindo e circulando significados. Hall (1997) chama a atenção para a centralidade da cultura, devido às formas como hoje ela está impregnada em cada recanto da vida social, o que nos desafia a compreendê-la, levando em conta a enorme expansão de tudo que está a ela associado.

Ao pensar em práticas que envolvem territórios físicos, distantes do olhar do meu aluno, a primeira questão que me vem à mente é a seguinte: Qual a abordagem mais adequada neste momento? Ou seja, como chamarei a atenção do meu aluno para que consiga estabelecer relações com o seu lugar e, assim, fazer com que esta aprendizagem proposta tenha significado para ele, bem como o que este conhecimento vai acrescentar em sua vida?

Por muitas vezes, deparei-me com esses questionamentos em minha sala de aula e também não foi diferente ao abordar a África. Seria preciso fazer com que, de alguma forma, esse continente fosse interessante aos seus olhos. Nesse contexto, considerando o que evidencia Costella (2011), o professor precisa refletir o seu cotidiano e entender o que e por que ensina, para que tenha claro o que é conhecimento e informação e, assim, dar significado às suas práticas. Entretanto, é necessário diferenciar conhecimento de informação. Na visão de Castrogiovanni, (2007, p. 472-473), vivemos em uma sociedade da informação, mas esta

não é conhecimento, pois o conhecimento é o resultado das informações organizadas [...] É fácil constatarmos que há uma degradação do conhecimento pela informação, e, como consequência, há um desfazer da arte de viver no/pelo conhecimento em busca da sabedoria.

Nesta perspectiva, procurando significar minhas práticas, a partir do meu olhar para esse aluno, buscando entender como ele é subjetivado, percebo a minha responsabilidade e impotência, ao fechar a porta de minha sala de aula e dar início à construção de conceitos geográficos. Muitos escutam minhas falas e realizam minhas propostas de trabalho e sinto-me impotente, quando percebo que esses jovens anseiam por respostas referentes ao mundo real e nem sempre as tenho.

Dúvidas essas, em muitos casos, impulsionadas por construções preconceituosas e estereotipadas, que bombardeiam esses jovens que, muitas vezes, sentem-se culpados pela sua condição socioeconômica, a qual se reflete, diretamente, em sua autoestima e, como resultado, em seu baixo desempenho escolar – em termos classificatórios como são medidos – apesar de todas as teorias sobre a construção de conhecimentos e das avaliações formativas enunciados nas normas e diretrizes curriculares educacionais. Nessa esteira, quanto as minhas inquietações, trago as contribuições de Dayrell (2007, p. 1109), ao tratar acerca da juventude brasileira que está nas escolas públicas:

ao mesmo tempo, é necessário situar as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho que, no Brasil, vêm alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atingem, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e o seu campo de possibilidades. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se à da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro.

Considero essa reflexão importante, pois essa condição juvenil brasileira⁶, de acordo com o autor, ainda existe, isto é, a situação de seu não reconhecimento

⁶ Considerarei as posições de Abramo (2005, p. 37-73). Como salienta o autor, do latim, *conditio* refere-se não somente à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade, mas também, às circunstâncias necessárias, para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim, existe uma dupla dimensão presente, quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao

enquanto raça é que faz com que esse aluno, mesmo em condições de igualdade no sentido de cor, por serem negro(a)s conflitam entre si. Nesse sentido, muitas vezes, presenciei, em minha escola, situações de violência contra a aparência de seus colegas – no momento em que um chama o outro de “*Macaco(a)*”, por exemplo.

Mas como fazer, então, com que o estudo da África se torne interessante para o meu aluno? Ainda, é necessário não deixar de pensar em minhas crenças e incentivar o meu aluno a manter, bem como a defender as suas crenças, para não correr o risco de fazer do ensino da Geografia, como diz Kaercher (2007, p. 38), “um pastel de vento: boa aparência externa, mas pobre na capacidade de reflexão. Muito conteúdo e baixa reflexão”. Procurar significar minhas práticas, através de um discurso que seja entendido pelo aluno, possibilitando, assim, um ambiente propício para a construção do conhecimento, através da troca de ideias e do respeito às multiplicidades existentes em nosso mundo.

Ainda hoje, é muito triste constatar que, nas escolas do Brasil, ainda existem identidades sendo capturadas para o apagamento. A escola é o lugar onde estas situações podem ser trabalhadas, e é lá que existem as possibilidades de serem confrontadas ideias, e, a partir desse confronto, promover uma reconstrução de conceitos pré-concebidos que estão no dia a dia de todos nós.

Por acreditar na escola como um espaço, no qual as diferenças convivem, se confrontam e podem ser reconstruídas diariamente, podemos trabalhar ações afirmativas⁷, para o convívio com toda essa diversidade que há em nosso país, já que somos seres sociais e, mesmo nestes tempos líquidos, precisa-se de uma convivência harmônica entre os diferentes.

A Lei nº 10.639 estabeleceu essas ações afirmativas, no sentido de trabalhar a África no Ensino Fundamental e Médio, cujo escopo é desconstruir estereótipos e preconceitos, bem como trabalhar para a construção de um olhar positivo sobre a

modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida no contexto de uma dimensão histórico-geracional, bem como à sua situação, ou seja, ao modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. Na análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve.

⁷ Sigo, as considerações do Ministro Joaquim Gomes, ao dizer que: as ações afirmativas definem-se como políticas públicas (e privadas), voltadas para a concretização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.

África e os afro-descendentes, fazendo, assim, com que estes últimos se reconheçam como importantes na formação da nação brasileira.

Apropriando-me deste olhar, me preparo, então, para abordar a África, esta mesma África que, em um passado não muito distante, precisou ser imposta nos currículos escolares pela Lei nº 10.639 e que, pelas disposições inscritas nessa lei, deve ser seguida no ensino de Geografia. A referida lei precisou ser promulgada em janeiro de 2003, para que fossem pensadas políticas educacionais antirraciais e ela é atualmente o principal instrumento contra o racismo no Brasil, conforme Santos (2011). Corroborando com a ideia de Santos, assinala-se que a lei em comento nos coloca o desafio de uma educação para a igualdade racial e, portanto, problematiza, além de chamar a atenção para a necessidade de o professor e os profissionais da educação saberem se posicionar em situações no que tange a estigmas raciais e ao racismo e, ainda, não reproduzirem estereótipos que, muitas vezes, contribuem para a construção de preconceitos, afinal a escola é um espaço multicultural, e nosso país é um exemplo de diversidade.

Ao analisar essas disposições, minhas inquietações aumentam, pois, em situações práticas, e, ao andarmos pelo interior do Rio Grande do Sul, verificamos que são assustadoras as situações de preconceito que se inscrevem⁸.

Acredito que, no Brasil, precisamos aprender muito ainda a olhar para situações que consideramos corriqueiras e sem importância, ou seja, situações em que o diferente é silenciado e acaba apagando-se, quando não lhe foi permitido entender a sua identidade como ser humano e que constrói a sua leitura de mundo a partir de suas vivências e experiências, através de subjetivações de que a cultura que prevalece é a do ocidente. Mas e o outro? Não tem identidade? Como vou olhar e ler o seu contexto? Onde busco subsídios até para me interessar a respeito do que acontece com quem é diferente de mim?

Busco ainda, nos escritos de Santos (2011), subsídios para discorrer acerca da importância de tensionar conceitos geográficos que classificam e regulam

⁸ Relato meu: Em companhia de uma professora das séries iniciais do interior, que veio a Porto Alegre por motivos de doença, me surpreendeu o seu comentário: "Como é grande o número de pessoas de cor nesta cidade, como recepcionistas do Hospital, na estação rodoviária e caminhando pelas ruas de Porto Alegre". Talvez, há vinte anos, eu faria o mesmo comentário, mas me senti agredida e fiz uma contextualização histórica para essa colega e, ao mesmo tempo, fiquei triste por me colocar no lugar de seus alunos em um momento de tensão, onde o professor não pode e não deve ser neutro, mas, sim, se posicionar.

comportamentos sociais e, nesta dissertação, a África, os quais estão impregnados, em nosso cotidiano escolar, por uma educação eurocêntrica, e ainda hoje, gerarem relações raciais discriminatórias e, neste caso, a raça, enquanto constructo social, que é princípio ordenador de práticas sociais como refere Santos (2001, p. 10):

quando falamos em “negros”, nos remetemos diretamente à ideia de uma comunidade, se não biológica, de origem histórico-geográfica: África, Quando falamos em “brancos”, o mesmo se repete, com a ideia de uma origem que remete à Europa.

Esses referenciais são frutos de relações assimétricas, construções artificiais que se constroem no grupo de educandos, sendo este um olhar distorcido do mundo, a partir do qual são criados significados na visão do outro, do estranho. Ainda, segundo Santos (2011), há muito tempo a África é habitada por grupos que não são negros e que indivíduos, considerados negros, estão presentes em populações mais antigas do mundo.

É preciso abordar não só a África, como também os territórios ausentes, livres de preconceitos – como outras culturas de diversidade e heterogeneidades, assim como as existentes no lugar e no espaço que cotidianamente vivencio. Na busca pela formação crítica, é necessário explicar para o meu aluno que o espaço geográfico é complexo, mas que existe uma simultaneidade de atos e ações acontecendo nos mais variados e remotos lugares do mundo. Além disso, é necessário dar a ele autonomia para as suas produções, sem classificá-lo, ordená-lo, inibir as suas subjetivações, servindo apenas como orientador, moderador e problematizador, para fornecer a ele a oportunidade de produzir a sua própria leitura de mundo em uma ação transversal, em consonância com toda a comunidade escolar.

5 DOS MODOS DE FAZER A PESQUISA

As trilhas deste percurso investigativo foram inspiradas nas leituras do livro *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*, organizado por Dagmar E. Meyer e Marlucy Alves Paraíso, por estes se referirem a educação como sendo um campo que se pode ensinar e aprender por meio de diversos e numerosos artefatos culturais. Artefatos estes, que inspiram e desafiam a invenção de planejamentos que possibilitem a leitura e a construção de relações inclusivas, não só com o ensino de Geografia como com o ensino dos diferentes componentes curriculares que compõem o currículo escolar. Ou seja, nenhuma disciplina é mais ou menos importante, e sim, desafia os saberes em aprender a aprender com nossos alunos em nossas atividades cotidianas. Mas como isso pode ser feito?

Esta abordagem me inspira a construir um olhar para as multiplicidades e pluralidades das diferentes geografias do mundo contemporâneo, por “possibilitar a abertura e a coragem necessárias para pesquisar em educação sem um método previamente definido a seguir” (PARAISO, 2012, p. 25). E ainda, provocar a reflexão de novas narrativas não tão lineares, hierárquicas e meramente reprodutivas de conteúdos no contexto da escola.

Principalmente, aprender a aprender com os alunos que já chegam à escola com significados com os quais leem o mundo em que vivem, e este, acredito que deva ser o ponto de partida para o planejamento de nossas práticas ensino-aprendizagem.

Deste modo, este estudo terá por objetivo central, como analisar o olhar do aluno para as imagens da África no livro didático de Geografia na Escola de Ensino Fundamental do Instituto Estadual Gema Angelina Belia, em Porto Alegre/RS. Trata-se de uma pesquisa que tem como campos de pesquisas vários locais, entre eles o livro didático de Geografia utilizado nesta escola.

A coleção de livros didáticos adotada na escola é a *Espaço de Vivência*, e no que se refere à turma a ser trabalhada, optou-se pela da 8ª série do Ensino Fundamental, por ser, nesta etapa, o momento em que se trabalha o continente africano na escola e na maioria dos livros.

Outro *locus* de levantamento de dados foi as oficinas para analisar os processos de construção identitárias pelos alunos. Foram realizadas com os estudantes em dois momentos: antes e depois de ser ministrado o continente africano, com o objetivo de analisar se houve deslocamento dos posicionamentos identitários sobre o continente africano, em relação aos livros didáticos.

Na busca de uma aproximação de elementos que permeiam as subjetivações dos alunos, considere os escritos de Oliveira Jr. (2011, p. 11) onde chama a atenção de que a prática do desenho auxilia a professora a escutar o aluno para auxiliar na leitura da atividade solicitada aos alunos:

o sentido forte desta prática educativa é o de dar existência e possibilidade para que o professor encontre maneiras interessantes de alcançar a aproximação das ideias, imagens e conceitos que já permeiam os alunos em seus pensamentos acerca de algum assunto, neste caso, de interesse geográfico.

Acessos que possibilitem aos diferentes atores sociais valorizarem os seus saberes, na tentativa de construir em conjunto um olhar inclusivo, positivo e de valorização da sua condição de existência, das suas histórias de vida, independentemente do lugar onde vivem, da cor da sua pele ou da classe social de sua pertença. Hall (2001, p. 38) lembrando ainda que:

a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não de algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Como num rizoma⁹, onde “mesmo quando se acredita atingir uma multiplicidade, pode acontecer que essa multiplicidade seja falsa – o que chamamos tipo radícula – porque sua apresentação ou seu enunciado de aparência não hierárquica não admitem de fato, senão uma solução totalmente hierárquica” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 27).

⁹ Rizoma: conceito de rizoma para Deleuze e Guattari, é importante evidenciar a diferença entre o substantivo e o conceito. Rizoma é uma raiz, mas não aquela raiz padrão que aprendemos a desenhar na escola, trata-se de uma raiz que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, ela cresce horizontalmente, não tem uma direção clara e definida.

Encontrar caminhos para romper com o que está posto como verdadeiro, lógico, linear e imutável, e ao mesmo tempo, se lançar à vida de desafios, onde não se têm certezas, onde as verdades são mutáveis, passíveis de desconstrução e reconstrução, incentivando assim, instantaneamente, novos devires.

Como na Figura 3, onde não existem caminhos certos ou errados, mas uma infinidade de desafios e possibilidades para além dos enunciados pelas diferentes instituições, como: mídia, escola, igreja, família, empresa, etc. Na escola, a construção dos saberes pode ser alcançada através de múltiplos e diferentes caminhos que independem de hierarquizações, estruturas e desafios, onde possa acontecer a inclusão efetiva do negro, do indígena, do oriental na instituição escola.

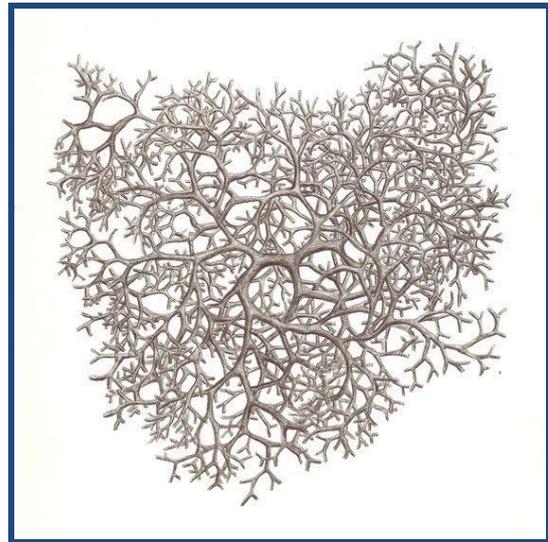


Figura 3 - Rizoma

Fonte: <http://arazaoinadequada.wordpress.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/> (2014).

A escola é lugar que deve acolher a todos(as) sem exceção, onde os saberes podem multiplicar-se e apoiar-se mutuamente, como num gramado lindo e verde, onde quanto maior as redes de inter-relações, maior a resistência da grama, pois elas podem se nutrir de diferentes raízes (se uma estiver temporariamente sem água, sempre há outra).

Nesta interlocução, não obstante em aprender a respeitar como avaliar e educar o olhar do aluno para o mundo de forma positiva, mas tencionada, durante esta caminhada busquei me educar, adequar minhas narrativas, evidenciando as diversidades deste mundo globalizado em sua complexidade, e, neste contexto, me apropriar das possibilidades que estão sendo disponibilizadas neste processo para a descoberta de caminhos para novas potencialidades.

Desafiando-me, a cada dia, ir além da simples reprodução do que está posto como verdadeiro, centrando meu olhar neste grupo, escutando-o, tencionando suas certezas em busca da criticidade e exaltando sempre a luta pela sobrevivência desta diversidade de gente desde o nosso surgimento na Terra.

Então, procurando me aproximar da imagem que meus alunos tinham sobre o continente africano, busquei subsídios nas considerações de Costella e Schaffer (2012, p. 51) quando referem que:

a evocação do imaginário é uma forma de representar, de pensar sobre um espaço, que se constitui de elementos e relações a partir dos quais os quadros mentais começam a se formar, organizando um conjunto inter-relacionando de elementos que dará origem a paisagens, a espaços mentalmente projetados.

Com estas reflexões propostas pelas autoras relacionadas às minhas práticas e leituras advindas de autores do campo dos Estudos Culturais, onde se busca valorizar os saberes dos alunos, fui construindo a primeira oficina que compôs este trabalho. Buscando ainda me cercar de diferentes olhares, ao se tratar de práticas que envolvem o olhar do aluno para espaços ausentes.

Cerquei-me de outras leituras sobre invenções identitárias, que acontecem no interior das relações sociais, e através de enunciados e discursos, então, encontrei nas reflexões de Edward Wadie Said, inscritas no livro *Invenções do Oriente* (2007), valiosos auxílios para pensar sobre como as imagens podem ser utilizadas na construção do *outro*, daquele que é diferente, então reflexionando através das minhas próprias leituras do Oriente, África, América do Norte, América do Sul, etc.

Nesta linha de pensamentos, foram elaboradas oficinas com atividades com imagens da África a fim de iniciar o processo de alfabetização visual. Na *Oficina 1*, a intenção foi de me aproximar da imagem que os alunos têm da África, e com isto, eu poderia programar minhas práticas escolares de modo a tencionar o olhar, e construir um outro olhar não só para este continente e os povos que lá habitam, como para as inter-relações cotidianas destes alunos.

A intenção da *Oficina 1: África Imaginativa* (ANEXO A) foi a de analisar como é a Geografia imaginativa dos meus alunos a respeito da África através das representações que têm sobre elas, já construídas ao longo das suas vidas. Foram realizadas duas atividades com 23 alunos das turmas 81 e 82, em 30 de abril de 2013, realizadas em 2 etapas: na primeira pedi que os alunos mergulhassem, através do seu pensamento, em uma viagem imaginativa pelas cidades, ruas, países e pessoas do território do continente africano, adentrando neste continente tanto pelo sul como pelo norte, leste ou oeste, conforme o seu interesse, durante 1 h/aula.

Após esta viagem imaginária, solicitei que fizessem uma representação em uma folha de papel ofício, através de um desenho, do que pensaram sobre este continente. Pedi ainda que justificassem a sua representação através de uma pequena produção escrita no verso desta mesma folha, de no máximo de 10 linhas.

No intercurso desta oficina, e dada à complexidade das inquietações trazidas pelas reflexões teóricas, como um caminho para desconstruir olhar estereotipado, naquele momento, e ainda buscando formas para desafiar o aluno na construção de outros olhares sobre a África, e pensando na sua autonomia, elaborei a segunda etapa desta oficina, centrando o objetivo na imagem sobre as paisagens e as pessoas que vivem e como vivem naquele território.

Assim, nesta segunda atividade, os levei ao laboratório de informática para a que pudessem viajar virtualmente pelo continente, onde fizeram muitas observações. Dentre elas, existem shoppings, universidades e grandes cidades na África, e uma observação de uma aluna que achei pertinente é a seguinte.

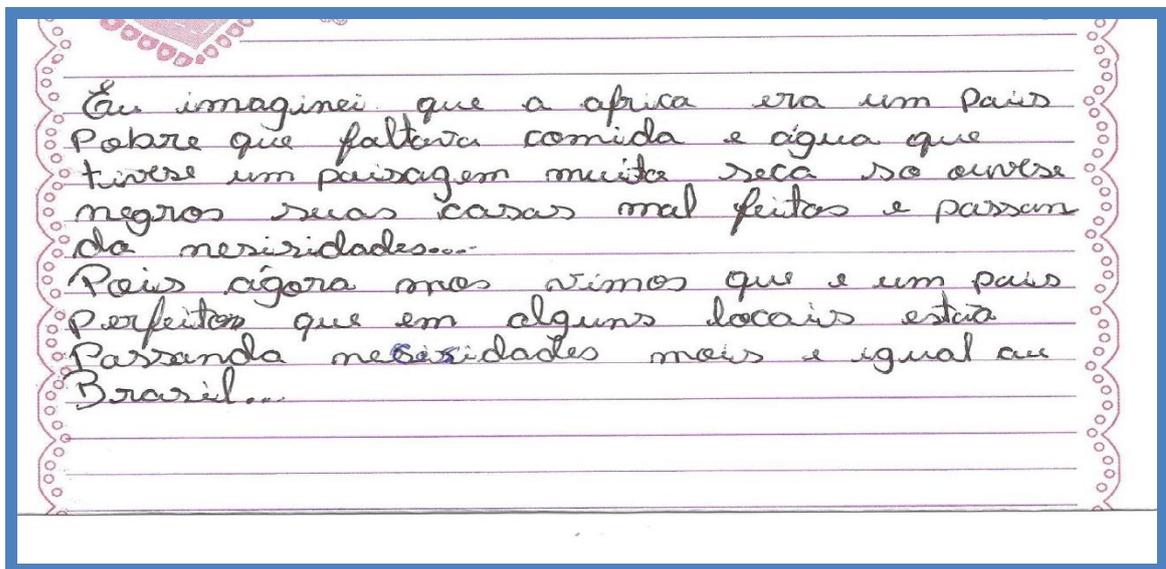


Figura 4 - África de Alice¹⁰

Fonte: Alice (2013).

Assim, houve um primeiro deslocamento na significação da África para estes alunos. Conforme Hernandez (2008), por meio dessas práticas, o propósito dessa atividade estava centrado nos acessos as imagens – uma inventiva e a outra virtual, bem como provocar uma experiência reflexiva a respeito da multiplicidade dos

¹⁰ Para preservar a identidade dos alunos os nomes são fictícios.

espaços na qual a aluna deslocou o olhar. Percebeu-se que, “em alguns locais, sim estão passando necessidades”, porém, em outros, não, situação esta semelhante à do Brasil, país há locais muito pobres e outros com muita riqueza também. E por que o Brasil? Porque é este o lugar em que ela vive e será a sua referência.

Diante da complexidade e das inquietações trazidas pelas reflexões teóricas e das subjetivações destes alunos, ampliei o meu campo de ação na busca da desconstrução do estereótipo e ressignificação da África através da Geografia, antes de trabalhar com o livro didático, que também é utilizado como local empírico desta pesquisa. Sequencialmente, faço uma descrição destas ações, uma vez que muitas foram realizadas em conjunto com a professora de Português destes alunos que também ministra Religião¹¹.

De posse desta geografia imaginativa, inspirada por Said (2007), instigou-me a desenvolver mais propostas de trabalho, a fim de auxiliar os alunos a conhecer mais sobre a África.

Após uma avaliação da primeira atividade, *Oficina 1: África imaginada*, realizada pelos alunos, planejei práticas e narrativas voltadas para a desconstrução dos estereótipos e construção de uma visão geográfica centrada na paisagem e nas vivências humanas.

Segundo, organizei em conjunto com a supervisão do colégio uma saída a campo, realizada pelo projeto *Territórios Negros de Porto Alegre*¹², onde meus alunos tiveram oportunidade de conhecer através da explicação de uma historiadora, as áreas onde está, simbolicamente, cristalizada a luta dos escravizados trazidos para a nossa capital, seu modo de vida, credices, seu trabalho árduo, bem como sua resistência a esta imposição, representada pelos quilombos de Porto Alegre. Foi uma ação importante, pois promoveu a visualização através de referências espaciais, das práticas culturais e dos modos de vida dos negros, desde a sua atuação como trabalhadores escravizados até os dias atuais, na sua caminhada pelo

¹¹ Lembrando ainda que foi um ano atípico, de inúmeras manifestações e greve dos professores, assim contei somente com a professora de Português, que como eu, estava sempre no colégio.

¹² O projeto *Territórios Negros-Afro-brasileiros*, em Porto Alegre, é concebido para atuar principalmente com turmas de escolas e grupos de instituições de ensino. O trecho percorrido, em aproximadamente 3h30m, possibilita conhecer um pouco mais da história e cultura dos negros na Capital. No percurso, são apresentadas as regiões historicamente reconhecidas como territórios de ocupação e constituição da população afro-brasileira. A iniciativa é da Carris, em parceria com as secretarias municipais de Educação, Turismo, Adjunta do Povo Negro e Procempa. Atualmente, abriu a agenda pra o público em geral.

reconhecimento e afirmação no contexto social como grupo étnico com valores, princípios e importância notáveis e fundamentais na formação de uma Porto Alegre pluriétnica e multirracial.

Terceiro, combinei com a professora de Religião, que se comprometeu em trabalhar o sincretismo religioso, explorando com esta turma a metamorfose que estas religiões afro passaram para se manterem enquanto crença, no momento em que eram silenciadas pelas leis dos poderes que se evidenciavam através dos senhores daquela época.

Quarto, na tentativa de dar uma visão do quadro natural da África, expliquei por meio de uma aula expositiva, as diferentes regiões climáticas e a formação geológica da África e quais as possibilidades de produção e extrativismo. Também foi feito um trabalho sobre as etnias africanas, onde tiveram a oportunidade de pesquisarem em grupos, e entre eles, escolherem quais etnias trabalharem, uma vez que são muitas etnias, e poucos grupos de trabalho em sala de aula.

Na sequência, trabalhamos com o livro didático de Geografia: *Geografia Espaço e Vivências*, adotado pela escola – onde lemos e fizemos relações em conjunto, e, finalmente, foram realizadas as tarefas solicitadas em pequenos grupos onde eu pude dirimir suas dúvidas.

Nesta perspectiva, a *Oficina 2: África Capturada* (ANEXO B¹³), tenta buscar um novo olhar para além do estereótipo e tenta desconstruir conceitos pré-estabelecidos que classificam, excluem e subjetivam as reações preconceituosas na escola. Iniciei um trabalho tentando seguir o planejamento pedagógico da escola, na tentativa de orientar a visão dos meus alunos nas lutas pela sobrevivência humana no espaço mundial, em diferentes escalas e tempos, e principalmente, voltado ao respeito à diversidade de culturas existentes no mundo.

Nesta oficina, foram utilizadas todas as imagens africanas do livro didático de Geografia *Espaço e Vivências*, adotado pela escola, totalizando 40 imagens. Entreguei estas imagens aos alunos (Figura 5), com a instrução de que agrupassem estas 40 imagens em pelo menos 4 grupos, fizessem um cartaz¹⁴, e para cada

¹³ Não foi possível disponibilizar as imagens desta oficina no Anexo B, pois o arquivo com as imagens extrapola o limite de bytes possíveis num arquivo de *Word*.

¹⁴ Obs.: tive de solicitar o agrupamento da velha forma – papel cartaz A3, pois o laboratório do colégio estava impossibilitado de receber alunos, sem acesso a Internet, pois havia apenas dois

agrupamento destas imagens, eles teriam de dar um título, fazer uma justificativa da escolha das imagens e o seu sentimento ao trabalhar e manusear estas imagens.



Figura 5 - Selecionando imagens
Fonte: Lima (2013).

Visando a autonomia dos grupos, a minha única intervenção durante o trabalho foi entregar em um papel impresso o direcionamento do trabalho com as solicitações conforme a Figura 6.

INSTITUTO ESTADUAL GEMA ANGELINA BELIA ATIVIDADE DE GEOGRAFIA – PROF^a. ROMISE		
Nome:	Turma:	Data:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Faça agrupamentos das imagens e em cada um deles coloque um título 2. Faça uma descrição do significado destas imagens para vocês, entre 10 e 15 linhas. 		

Figura 6 - Solicitações da Oficina 2
Fonte: Lima (2013).

computadores funcionando – tornando assim impossível qualquer tipo de atividade naquele local. A escola nunca priorizou o acesso dos alunos ao laboratório, devido a rede do laboratório ser integrada em toda a escola e possuir pouquíssima capacidade – cada vez que eu ia ao laboratório me sentia uma criminoso.

Na Figura 7 encontra-se a organização das imagens retiradas do livro didático após agrupadas, assim como a colagem das mesmas em folha A3.



Figura 7 - Agrupando e colando
Fonte: Lima (2013).

6 ÁFRICA POR IMAGENS E OLHARES

Com a intenção de provocar um olhar crítico nos alunos a respeito das diferentes formas de apropriação dos recursos naturais, das lutas pelo domínio econômico no decorrer dos tempos e, principalmente, das relações sociais, elaborei oficinas para desenvolver uma alfabetização visual, que busque valorizar as culturas africanas e o respeito a cada uma delas, sempre discorrendo que os sujeitos devem ser educados para viverem em sociedade, mesmo que estas relações demandam jogos de poder: na esfera política e institucional que sempre interferem em nossas relações interpessoais e nas transformações do espaço geográfico.

Pautando-me nas ideias de Foucault (2007), quando refere que uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração, ou seja: inexistente. Mas, para construir um olhar mais humanizado, outro discurso que adeque as narrativas para um mundo onde possa haver uma maior equidade entre culturas deve ser possível.

6.1 ÁFRICA IMAGINATIVA

Esta *Oficina1* teve como principal objetivo entender quais são os significados que os alunos têm referentes à África, a qual possibilitou uma geografia imaginativa para eles. Ao iniciar as análises, busco as considerações de Foucault (2007) para refletir como os poderes e os saberes nos atravessam, pelo o que chama de biopoder¹⁵, e fazem com que, historicamente, tenhamos nos transformado no que somos hoje, mas afinal, o que somos hoje? Por que somos uma sociedade tão preconceituosa e desigual? Said (1995, p. 411) tenta encontrar no imperialismo ocidental estes acontecimentos:

¹⁵ Biopoder é um termo criado originalmente pelo filósofo francês Michel Foucault para referir-se à prática dos estados modernos e sua regulação dos que a ele estão sujeitos por meio de "uma explosão de técnicas numerosas e diversas para obter a subjugação dos corpos e o controle de populações" (FOUCAULT, 2007, p. 152). Foucault usou-o em seus cursos no *Collège de France*, mas ele apareceu pela primeira vez em *A vontade de saber*, primeiro volume da *História da Sexualidade*.

o imperialismo consolidou a mescla de cultura e identidades em escala global. Mas seu pior e mais paradoxal legado foi permitir que as pessoas acreditassem que eram apenas, sobretudo, exclusivamente brancas, pretas, ocidentais ou orientais.

Com esta lógica, inicio estas minhas reflexões sobre a África inventada pelo olhar de um dos meus alunos em sua viagem imaginativa, centralizada em marcas das relações sociais-ambiente, através da forte presença da imagem de uma sociedade primitiva, tribal e do bioma desértico. África, na perspectiva colonial, ainda se faz presente.

O meio ambiente parece estar intocado pela sociedade, por trazer elementos como florestas, selvas, animais, deserto, areia, montanhas, planícies e tribos. Como é possível observar na Figura 8, a África aparece quase intocada pelas relações sociais, é um lugar de animais selvagens e desertos. A escrita do aluno exemplifica:

Pensei não, tinha certeza de que era um continente – que tinha areia, areia... Animais selvagens, clima desértico e negros etc. (Laerte, 2013)¹⁶.

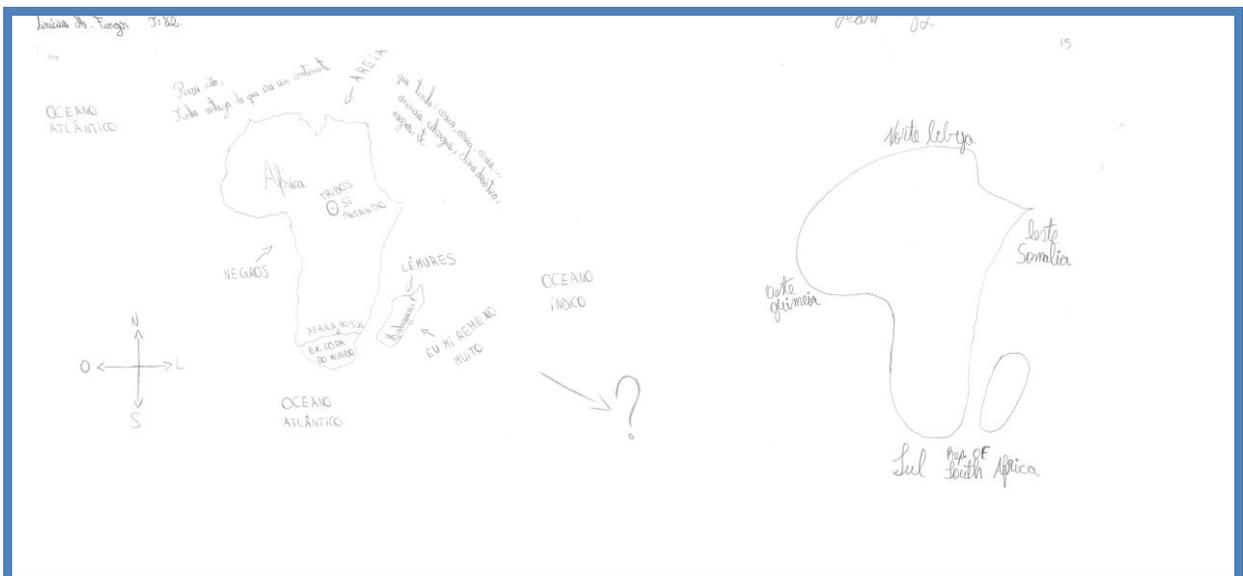


Figura 8 - Animais selvagens e deserto
Fonte: Laerte e Tiago (2013).

¹⁶ A transcrição é original, com todos os erros de gramática que podem conter e estão formatadas em uma caixa com a finalidade de sinalizar diferença com as citações bibliográficas.

A grandiosidade territorial da África ainda não tem significado para o grupo, conota a incoerência do perigo do único olhar. O olhar que não está capacitado a enxergar para além do estereótipo que determina significados da África, como mostram o excerto dos alunos quando reportam o que encontraram:

Ao norte encontramos várias tribos, bastante vegetação e em algumas partes também no norte da África o deserto.
Norte: tem pirâmide, deserto e camelo (Maria e Ana Julia, 2013).

A paisagem se inscreve ainda sobre a lógica colonial, sem dinamicidade, e para este grupo de alunos, reflete as representações contemporâneas sobre este continente. Para Berque (1998, p. 85): “a sociedade que a produziu, que a reproduz e a transforma em função de certa lógica”, e na lógica da construção e da reconstrução perpassa a percepção, e ao olhar as subjetivações dos sujeitos que, ainda de acordo com o autor, se expressa através de uma matriz que é determinada por este olhar, sua consciência, sua experiência e as políticas dos locais onde estes sujeitos vivem. Neste contexto, esta imagem sobre a África é recorrente e se expressa como uma matriz, uma vez que ela é parte de um imaginário cultural do mundo ocidental.

Neste contexto, desta Geografia imaginativa, a paisagem desértica do Saara é mencionada em quase todas as representações destes alunos (ANEXO A), e a imagem das pessoas imergidas na pobreza, ambientes insalubres, educação precária é uma presença marcante. As pessoas são pobres, vivem em condições precárias e tribais e ainda evidencia-se a precariedade na educação, como se a aridez do solo fosse determinante a esta organização espacial, conforme ilustra a Figura 9 e anunciado no exemplo a seguir:

O que sei sobre a África é que tem gente muito pobre, que toma água suja e a educação é precária (Vitor, 2013).

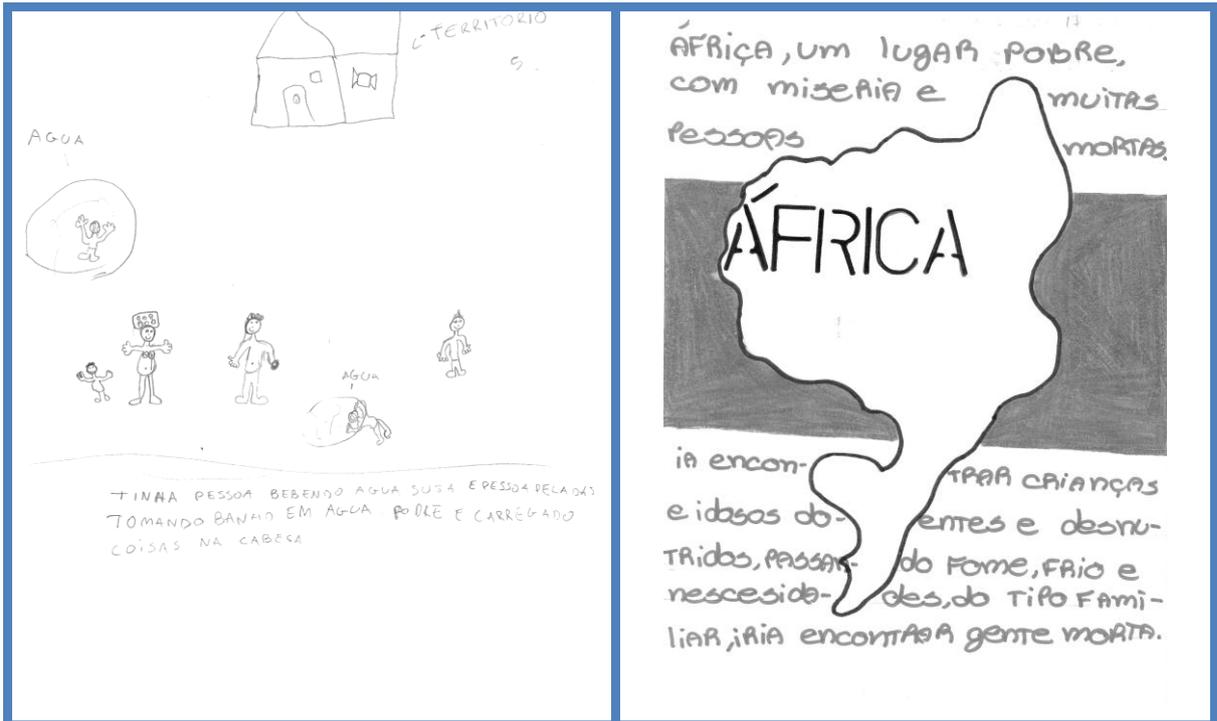


Figura 9 - Pobre e miserável
Fonte: Joao e Alice (2013).

Percebe-se que é muito forte nos alunos a tendência de homogeneizar a África e suas gentes, pois não citam agrupamentos urbanos, e o que fica explícito é a precariedade, a população negra, uma sociedade primitiva e a presença histórica marcante do Egito.

Verifico a recorrência do único olhar que permeia o discurso popular, político e jornalístico, e que também é criticado por Massey (2012), quando refere que esta única narrativa interfere na forma como lemos o espaço, entendemos o processo de globalização como globalização capitalista, e isto afeta o modo como abordamos as cidades, as formas de desenvolvimento e principalmente nossa leitura do sentido de lugar.

Neste contexto, identifico nas imagens as recorrências da imagem do Egito, bem como referências a tribos, pobreza e precariedade quanto as suas condições de sobrevivência no espaço que está cristalizado, isto de acordo com o pensamento ocidental.

Na Figura 10, o aluno faz uma superposição de pirâmides quase na mesma proporção do território da África, assim como o Saara nas duas representações e comenta:

Eu pensei no Egito por causa das pirâmides e do deserto (Carlos, 2013).

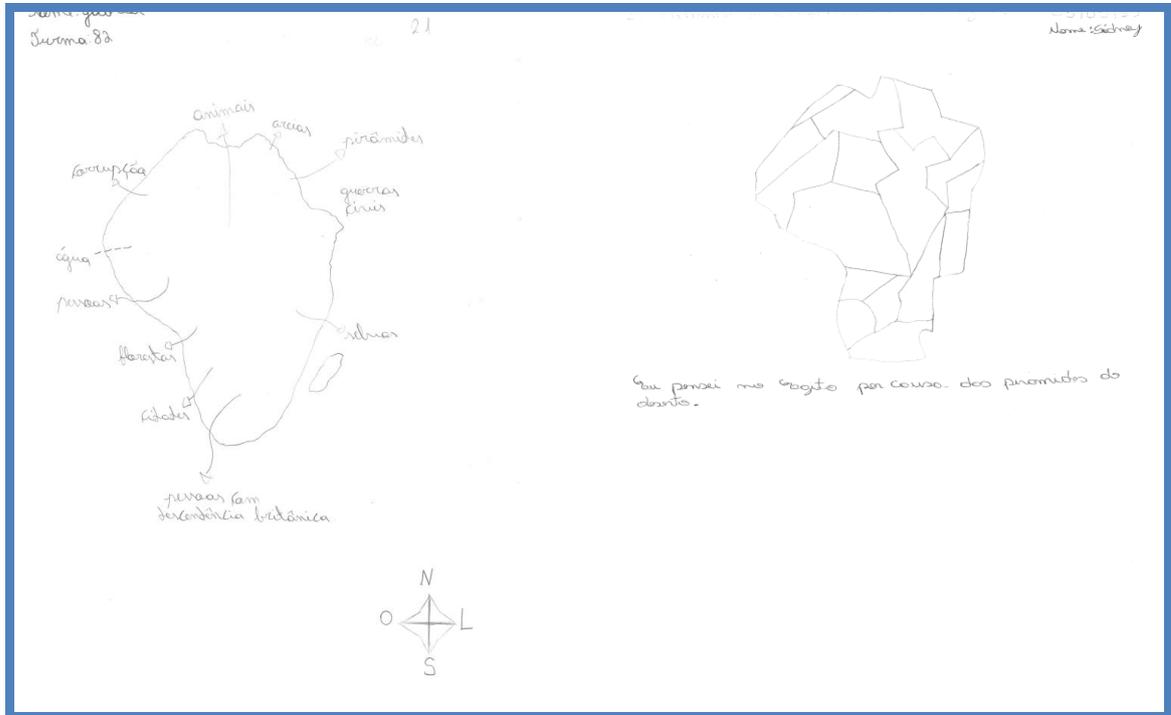


Figura 10 - O Egito

Fonte: Cleber e Carlos (2013).

A imagem remete ao Norte da África e a que também aparece em quase todas as representações destes alunos é a das Pirâmides e da Esfinge no Egito. De acordo com Hernandez (2005), é a que os remete ao Norte, de uma África branca, civilizada de acordo com a lógica bipolar do bonito e do feio e, do rico e do pobre, da precariedade e estabilidade, do branco e do preto, da civilidade e da barbárie.

Estas construções identitárias são recorrentes em nossa cultura, e são naturalizadas e cristalizadas em livros infantis, filmes, documentários, jornais, gerando permanências nos discursos contemporâneos, os quais vão continuar a aparecer na sequência de imagens e nas escritas dos alunos nesta *África imaginativa*.

Assim, direciono o meu olhar analítico para as construções imagéticas dos alunos que apreendem e aprendem este conhecimento através da cultura eurocêntrica baseada em ideais imperialistas que as inventaram, conforme Said (2007), que cristaliza a imagem do Egito, pirâmides e esfinge no território africano, como na Figura 11.

Esta imagem da sua captura (pois é comum a todos), ao realizar viagem imaginativa pela Norte da África, se confirma em suas falas:

Quando entrei ao norte vi o deserto do Saara, as pirâmides e a esfinge (Tiago, 2013).

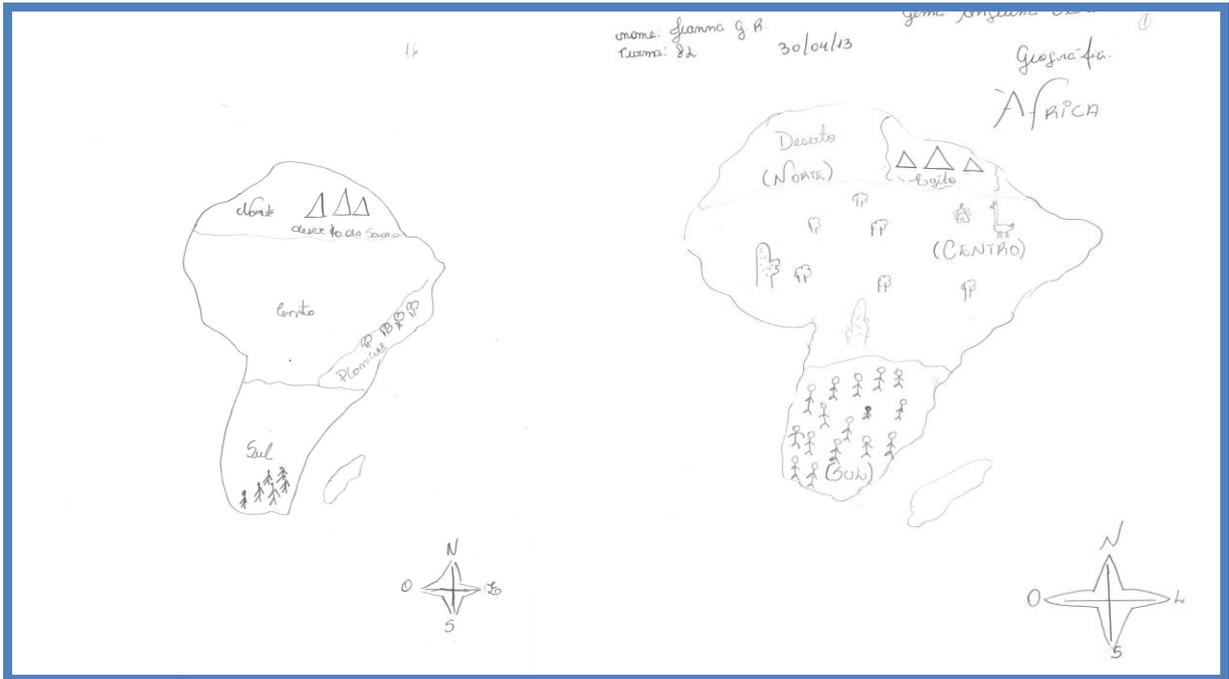


Figura 11 - Egito, pirâmides e a esfinge
Fonte: João e Jeferson (2013).

Segundo as narrativas de Hernandez (2005), quando refere que a história da civilização se restringia aos espaços geográficos organizados nas proximidades do Mar Mediterrâneo, onde se localizava o mundo civilizado, sendo mais precisamente o Sul da Europa, o Sudeste da Ásia, a África Setentrional (Marrocos, Fez, Argel, Tunis, Tripoli) e o Egito.

Pelo Norte vi o deserto do Saara, o Egito, pirâmides e a esfinge. (Joel, 2013).

Outro ponto importante, e ao que Hernandez (2005) refere às áreas do mundo conhecido como civilizado no contexto histórico, e vem sendo significado por este grupo de alunos, é o Egito, e quem não pertencia a este mundo era considerado bárbaro, tribal, povo sem história, que serviu de justificativa para muitas atrocidades,

como, por exemplo, a diáspora africana onde aproximadamente 11 milhões de pessoas sobreviveram a travessia e chegaram ao novo mundo e foram relegados a toda a sorte e infortúnios.

Ao verificar nos desenhos e escritas destes alunos (ANEXO A), acumulados durante a *África imaginativa*, uma recorrência sobre a paisagem homogênea da África onde prevalece o deserto, seca, e a imagem de que as pessoas vivem em condições precárias, centrei minhas reflexões sobre a paisagem humanizada representada por estes alunos. Assim, foi pensada e organizada a África capturada, uma tentativa de autoprodução através das imagens Africanas do livro didático de Geografia que na sequência detalho para entendimento do leitor.

6.2 ÁFRICA CAPTURADA

Estilo de vida dos Africanos é o que eles fazem no dia a dia (Humberto e Eduardo, 2013).

Foi este dizer dos alunos que me inspirou para tecer algumas reflexões sobre os significados da África, produzidos pelos seus olhares na *Oficina 2* (ANEXO B). As imagens estão agrupadas e organizadas em um único cartaz, cujos eixos de análises estão referenciados nos achados dos alunos através dos seus escritos e escolhas de imagens que se repetem nos grupos de trabalho. São eles: *Dos estilos africanos, Dos modos de sustento, Das paisagens naturais*.

Dos estilos africanos, os alunos fazem relações com as diferentes formas culturais de viver que se inscrevem ao longo da África. *Dos modos de sustento*, os alunos reportam a diversidade do trabalho, as disparidades sociais e as dificuldades enfrentadas pelos africanos. *Das paisagens naturais*, os alunos organizam e discorrem sobre as paisagens morfoclimáticas da África.

Esses agrupamentos evidenciam formas de grafar o espaço africano dos alunos por meio de imagens, que como os demais locais do globo terrestre, possui suas especificidades, e por mais distante que esteja dos olhares, está recebendo significações, por meio das quais, os alunos farão leituras sobre a África.

Estas imagens constroem identidades do que é ser africano. De acordo com Hall (1997b), não há como pensar os sistemas de representações sem a diferença

que vai construir sentidos culturais e formar identidades e subjetividades que também abriga sentimentos negativos e de hostilidade que precisam ser desconstruídos, e acredito ser a escola o único lugar possível dessa desconstrução.

Desconstruções, que em termos de políticas educacionais voltadas para o respeito à diversidade brasileira, e principalmente, para movimentos antirracistas que se inscrevem na escola através da Lei 10.639, são necessárias para além da promoção da valorização das raízes dos povos africanos no Brasil.

Assim, meu maior desafio foi a partir destas imagens agrupadas por temáticas pelos alunos – provocar discussões com eles a fim de entender como as relações de poder, que simultaneamente transformam e reconfiguram o espaço geográfico, fixam formas de pensar, não só como é a vida na África, mas como é ser um afrodescendente no Brasil, e também, como é a construção do olhar para o outro dos diferentes locais do mundo.

6.2.1 Dos estilos africanos

O estilo de vida¹⁷, expressão trazida pela citação que abre este capítulo e as imagens da Figura 10, é um signo muito utilizado pelos alunos que remete ao que Bauman (2003) sinaliza ser a sedução pelo consumo, quase uma marca desta geração jovem através da expressão, que é muito comum escutarmos pela mídia impressa e televisiva: *Qual é o seu Estilo?* Cada um tem o seu, que constroi saberes, fixando signos e está expresso na vida cotidiana destes alunos.

Cabe destacar também, que nesta cultura onde a imagem é central, não só para a construção de si mesmo, mas também como o modo como eu leio o outro. Observe nas construções dos alunos que seguem:

Este estilo está relacionado às apropriações da sociedade com o meio que caracteriza o espaço geográfico, e se podem traduzir em atividades diárias, os locais onde vivem, como se pode observar nas Figuras 12 e 13, representadas através das

¹⁷ Estilo de vida, para Almeida (2004), é uma expressão moderna que se refere à estratificação da sociedade por meio de aspectos comportamentais, expressos geralmente sob a forma de padrões de consumo, rotinas, hábitos ou uma forma de vida adaptada ao dia-a-dia. Sua determinação, entretanto, não foge às regras da formação e diferenciação das culturas: a adaptação ao meio ambiente e aos outros homens. Estilo de vida é a forma pela qual uma pessoa ou um grupo de pessoas vivenciam o mundo e, em consequência, se comportam e fazem escolhas. Mas isso é só uma parte do que define um estilo de vida.

imagens que se repetem sobre significados da cidade e do campo, assim como dos movimentos de fuga.

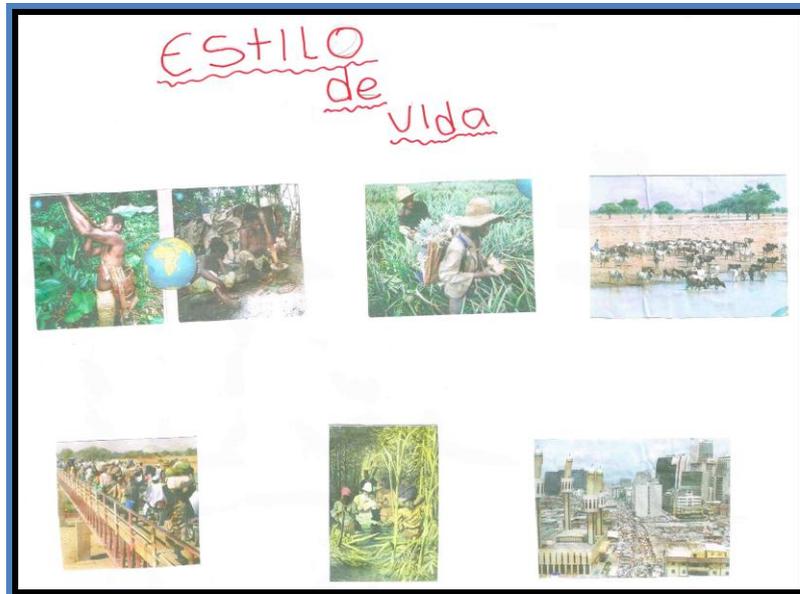


Figura 12 - Estilo de vida
Fonte: Humberto e Eduardo (2013).

Ou seja, são visibilidades recorrentes, desde o encontro colonial, de como, historicamente, aprende-se a ler a África. São estes ditos que vão construindo discursos que atravessam estes alunos e produzem saberes sobre o Estilo Africano de Sobreviver, o excerto que segue ilustra isto:

A sobrevivência deles é apropriável a colheita, a criação de gado, o abastecimento de água potável e o cuidado com as crianças, a casa é feita com coisas vegetais. O que sentimentos nestas imagens é a questão da sobrevivência no espaço que eles vivem (Laerte e Humberto, 2013).

Estes alunos referem que o seu sentimento, ao manusear e trabalhar com estas imagens (Figura 13), é a questão da sobrevivência¹⁸ⁱ do africano no espaço em que vivem. Outro item que chamo a atenção é sobre as imagens do livro que trazem o povo trabalhando em atividades nomeadas como primárias, moradias construídas com coisas vegetais que conota um povo tecnologicamente atrasado.

¹⁸ De acordo com o dicionário Houaiss (2011): sobreviver significa continuar a viver ou existir depois de um fato ruim, perda, morte, etc.



Figura 13 - Estilo de sobrevivência
Fonte: Laerte e Humberto (2013).

Evidencia-se a necessidade de trabalho como forma de sobreviver no espaço africano, que em certa medida, é o que o livro didático enuncia em diferentes momentos da abordagem à África e que constroi significados de como as pessoas vivem trabalham. Ou seja, segue a lógica discursiva capitalista onde não há valorização das diferentes formas de subsistência, ao contrário, classifica, através de dados científicos, índices de desenvolvimento, pois, assim, inclui os países que atingem estes números e exclui os que não alcançam estes dados.

Na esteira deste pensamento, estes povos são classificados como atrasados, tribais e aguardando um lugar na fila para entrarem no mercado capitalista com outras funções. Conforme Massey (2012) comenta no seu livro pelo espaço, que a globalização lida, como sequência histórica, com os discursos ocidentais, uma vez que estes não reconhecem a coexistência de outras histórias simultâneas com características distintas ao que hoje significa ser participante do mundo globalizado e economicamente desenvolvido.

Estes dizeres, conforme sinaliza Tonini (2004), fazem parte do imaginário ocidental, e são recorrentes nos mais variados artefatos que constroem saberes, seja na imprensa, na literatura, no cinema e, mais, nos livros didáticos de Geografia, que são materiais manuseados cotidianamente pelos alunos e professores. Todos

educam e direcionam o olhar dos alunos para uma única leitura: a África subdesenvolvida e pobre das precariedades.

Outra constatação que se pode evidenciar nas narrativas dos alunos e me chama a atenção é a preocupação com as crianças, uma imagem marcante é a da mãe com a criança no colo. Em quase todas as escritas os alunos fazem referência a esta geração.

Quanto às imagens das Figuras 12, 13 e 14, onde aparecem crianças ou adultos, trago as considerações de Tonini (2004) sobre como as práticas discursivas no livro didático, inscritas na linguagem cartográfica e imagética, indicam que toda a população está posicionada numa etapa das idades da vida biológica: “nessa perspectiva, não é permitido pertencer à outra etapa de vida que não corresponda à sua idade e comportamento que dela é esperado” (TONINI, 2004, p. 82-83). Esta leitura é identificada nas narrativas dos alunos ao referenciarem as crianças e os trabalhadores sobreviventes na África.

É dessa forma que as práticas discursivas os atravessam, subjetivam e constroem formas de leitura sobre a África. Foucault (2006, p. 148-149) explica isto ao comentar que “o poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi por meio de um conjunto de disciplinas militares e escolares”. É pelo poder da escolha de qual imagem vai construir a identidade africana que os saberes são instituídos.

Assim, chamo a atenção para as formas de pensar, voltadas para o desenvolvimento econômico e tecnológico, que permeiam o imaginário social e cultural nos dias de hoje, que interferem diretamente nas formas como os alunos vão ler a África, através dos seus costumes, independentemente do foco analítico que se inscreva.

Na Figura 14 e na narrativa que se segue, são referentes às suas construções para diferenciar culturas, ou seja, modos de viver e que no livro didático tem a mesma conotação dada pelos alunos:

O costume desse povo é baseado nas suas roupas, vestimentas, na forma de aprender e ensinar, de lutar pelo seu espaço e viver bem com seu estilo e formas de pensamentos. O que percebemos ao ver estas imagens é a alegria, e convivência deste povo em declarar a sua cultura através dos ensinamentos de seus antepassados (Laerte e Humberto, 2013).

Nestas considerações, os alunos comentam os modos de viver do povo através de características que sinalizam as diferentes maneiras da relação com o seu espaço, gerando formas de pensar para construir e reconstruir espacialidades.

Os alunos, ao perceberem as relações espaciais dos africanos, ao evocarem a tradição de aprenderem com os seus antepassados a construção de novas relações, apontam formas consideradas por Claval (2007), quando este se remete a identidade cultural como uma reprodução de comportamentos homogêneos, onde se refletem os mesmos pensamentos, e tradicionalmente, repassados e reproduzidos de geração em geração.

Diante da diversidade também sinalizada pelos alunos, trago ditos de Hernandez (2007, p. 32), quando diz que: “as representações visuais têm a ver com a constituição dos desejos, na medida em que ensinam a olhar e olhar-se, contribuindo para a construção de representações sobre si e sobre o mundo”.

Nas Figura 14 e 15, a imagem captura as pessoas sorridentes - as cores vibrantes das vestimentas sinalizam a alegria em grafar na sua forma de vestir, de lutar pelo seu espaço, mostram a sua cultura e ensinamentos que são deixados por seus ancestrais ao longo dos tempos e repassados de geração a geração:



Figura 14 - Costumes e vestimentas africanas

Fonte: Grupos Laerte e Humberto, 2013 e Ana Julia e Amauri (2013).

Neste contexto, evidencio que as cores vibrantes das diferentes formas de vestir e a alegria estampada através do sorriso da mulher de etnia Zulu¹⁹, direcionam

¹⁹ Termo utilizado pelo livro didático para nomear a imagem da mulher de etnia Zulu, que aparece sorridente nas imagens.

o olhar do aluno para as várias identidades étnicas africanas que compartilham as mesmas marcas culturais. Para pensar a recorrência nas escritas dos alunos, menciono Tonini (2004, p. 100), ao referir que “em cada discurso, existem determinados atributos que possibilitam construir uma identificação com determinada identidade étnica”. As falas dos alunos mostram isto:

Os grupos étnicos Africanos são diversos como, por exemplo: os tuaregues que vivem no deserto e se adaptam com suas roupas e jeito de viver, domesticando camelos e etc. Há também os pigmeus que vivem na mata caçando, pegando peixes e vivendo como nômades. Enfim, grupos étnicos Africanos são vários e cada um possui sua própria característica (Alice e Joel, 2013).

Mostra como há diferenças culturais, religiosas, costumes e que cada canto do continente Africano tem um jeito diferente de sobreviver (Paulo e Cleber, 2013).

Neste contexto, ao contrário do que a autora refere, os alunos não se identificam com nenhum destes grupos culturais, uma vez que eles veem estes grupos como diversos, dizem que existem diferenças culturais, que foram construídas no contexto da nossa sala de aula ao trabalharem em grupos com as etnias africanas, mas ainda causa estranhamentos. Como mudar este contexto? Faz parte da leitura do nosso mundo ocidental capitalista sobre os outros?

Nesta ocasião, cada grupo representado nas imagens possui suas próprias características, e ainda exemplificam através das relações que fazem utilizando os tuaregues e pigmeus²⁰.

²⁰ Durante a realização sobre as Etnias Africanas, foram os dois grupos que mais chamaram a atenção destes alunos: os Tuaregues pelo significado dos camelos para sua sobrevivência no deserto, e os Pigmeus, por viverem nas clareiras da floresta do Congo, retirarem daí o seu sustento, e por andarem nus.



Figura 15 - Grupos étnicos africanos
 Fonte: Alice e Joel, Tiago e Jeferson (2013).

Assim, as imagens da Figura 15, intitulada *Grupos Étnicos Africanos*, os alunos têm os pigmeus e tuaregues reconhecidos e por eles diferenciados. Nestas considerações, fica explícito quando referem que em cada canto do continente africano existe um jeito diferente de sobreviver, mas não se identificam com estes grupos, pois, de acordo com os discursos que os invadem, são culturas muito aquém do seu estilo de viver.

Assim, ter o entendimento de que: “para além de a imagem ser uma realidade em si mesma, ela nos faz mirar o mundo da maneira como ela o apresenta” (OLIVEIRA Jr., 2009, p. 18). Estas imagens são tomadas pelos alunos como verdades naturalmente construídas e fixam os significados do que é ser africano e viver neste continente. E ainda, constroem preconceitos, como os que nos deparamos em nosso cotidiano escolar, gerando a intolerância e a violência que hoje invadem a escola.

Nas imagens da Figura 15, aparece bem ao centro uma cidade onde não é possível visualizar as pessoas, apenas uma aglomeração urbana, como um local onde pessoas de grupos culturais distintos vivem. Neste contexto, há um deslocamento ao inferir que na África também existem grandes centros urbanos e há pessoas que lá vivem, que também possuem identidades próprias, cultura, religião, etc.

Entretanto, a imagem constroi uma contradição ao ser comparada às outras que compõem este cartaz, pois no livro didático, ou mesmo na rede, ao tratar de diferentes etnias, elas não referenciam a cidade como lugar de vivência.

Como se não fosse possível um Tuaregue ou um Pigmeu viver na cidade, isto o coloca em outra identidade étnica? Afinal, qual é a identidade das pessoas que vivem nas cidades em nossos dias? Para os alunos que montaram o cartaz não é uma contradição, uma identidade única e fixa.

Nesta mesma esteira de pensamentos, as imagens da Figura 16 e, principalmente, para o significado dado por estes alunos para os agrupamentos das imagens: *Plural de Pessoas* e *População Africana*, são expressões que sinalizam o respeito pela diversidade das pessoas. De acordo com Pereira (2014), aos potenciais modos de vida neste continente, agora não são apenas negros, são pessoas, as palavras utilizadas para dar significado ao cartaz também têm sentido heterogêneo.

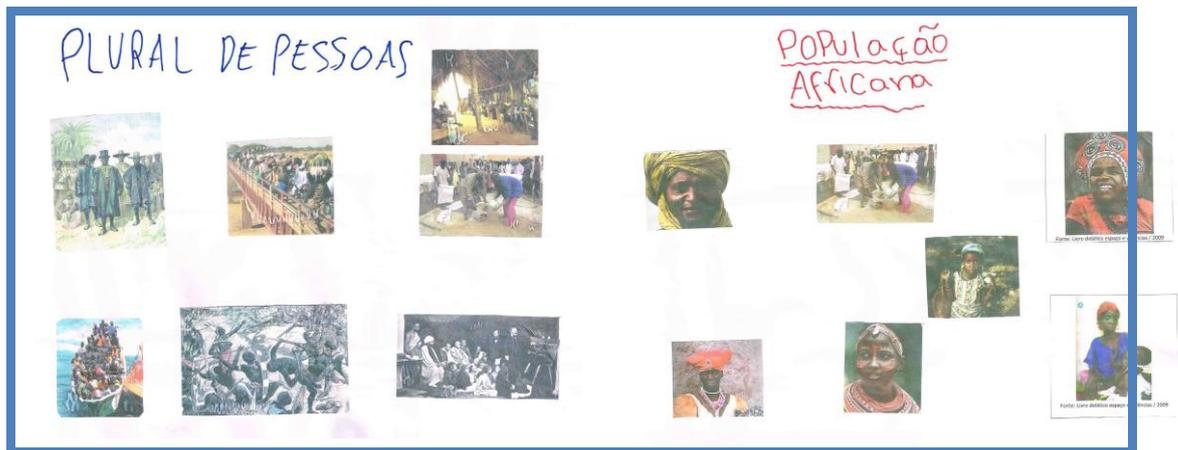


Figura 16 - Plural de pessoas e população africana
Fonte: Tiago e Jeferson (2013); Humberto e Eduardo (2013).

Assim, trago as considerações de Daryell (2007), quando chama a atenção para a necessidade de se olhar para estas juventudes, pois são capazes de apontar elementos para entenderem como os diferentes artefatos hoje, os subjetivam e formam identidades com as quais projetam as leituras do mundo em que vivem e suas relações com o outro, o desconhecido.

6.2.2 Dos modos de sustento

Neste eixo analítico, as imagens do livro didático sobre a África capturaram os alunos de forma a cooptar a tensionar significados a este espaço onde os alunos

fazem uma leitura entre setor econômico e questões de sobrevivência na África, como exemplifica o excerto:

A principal forma de sustento na África é a Agropecuária, o interessante nisso é a falta de comida na África, nós ficamos curiosos e achamos estranho o fato de que é um país forte em agropecuária o porquê disso? São os altos preços dos alimentos nas grandes cidades? (Alice e Joel, 2013).

Em suas considerações, os alunos evidenciaram que a agropecuária²¹ é a principal forma de sustento na África. Também se pode observar nas imagens da Figura 17 que faz parte das ações discursivas deste tipo de trabalho o pastoreio do gado e plantações, e apesar de a agropecuária ser forte, os alimentos têm preços altos nas grandes cidades. Isto que provocou certa curiosidade.

Verifica-se, pelo comentário dos alunos que perceberam uma fenda, mesmo que de curiosidade, como um local, onde a principal fonte de renda é a agropecuária, as pessoas passam fome e referem como causa os altos preços dos alimentos?

Estes discursos são recorrentes da nossa cultura ocidental, e, neste sentido, concordo com Hernandez (2005) ao sinalizar que a África vive prisioneira de um passado fictício, presa a um presente imposto pelo exterior e refém de interesses econômicos também de fora. Por isso, o africano é facilmente descrito e explicado, como se fosse uma coisa com uso determinado.

Entretanto, evidencio nas leituras das(os) alunas(os) questionamentos sobre alguns estereótipos, como pode se observar na Figura 17, onde novas reflexões são elaboradas pelos alunos:

²¹ De acordo com a lógica capitalista que se inscreve nos discursos do livro didático Espaço e Vivência (2014), os países desenvolvidos possuem tecnologias avançadas com grande nível de industrialização e com uma forte economia voltada ao 4º Setor, já os subdesenvolvidos são países de economias voltadas para o setor primário, mas ainda possuem um bom nível de industrialização e a África não. Ela apresenta baixo nível de industrialização e ainda funciona como colônia de exploração dos países emergentes quando referem altos níveis de exportação de matéria prima. Nestes discursos, a maioria dos países Africanos não são considerados nem subdesenvolvidos.

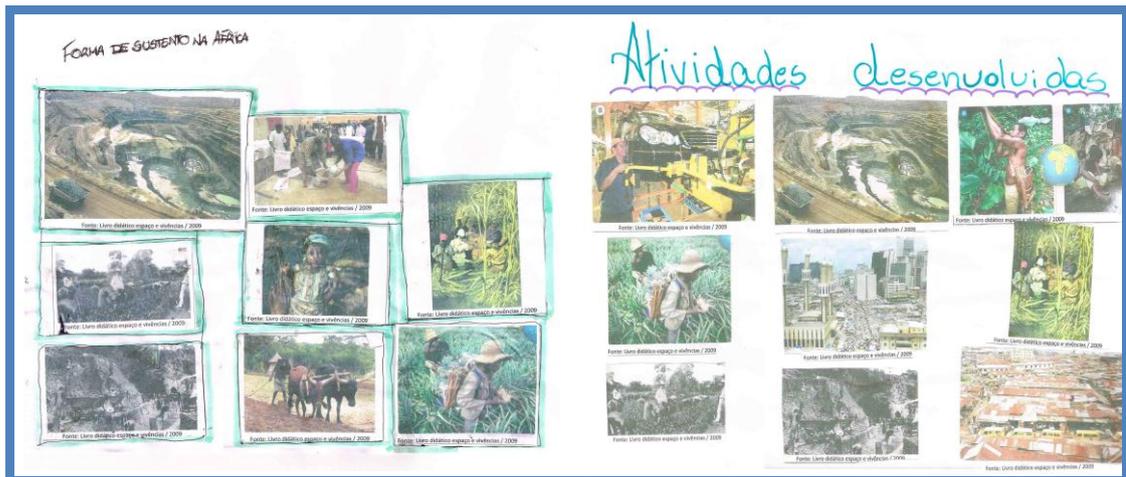


Figura 17 - Forma de sustento na África e atividades desenvolvidas
 Fonte: Alice e Joel (2013); Laerte e Humberto (2013).

Ao analisar as produções dos alunos, observa-se que seguem as narrativas do livro didático de Geografia, mas como as imagens escolhidas na Figura 17, mostram as diferentes atividades realizadas através do trabalho. Eles possuem interpretações próprias, como por exemplo, no excerto que segue. É um olhar carregado de respeito às pessoas, de sensibilidade à diversidade de culturas e às lutas que os povos travam para atender suas necessidades de consumo e um lugar para viver:

Os trabalhadores lutadores pela sobrevivência, se não existissem essas pessoas não existiria um mundo, seríamos todos nobres, passaríamos fome? Se não existissem trabalhadores não haveria sociedade. Nós colamos de acordo com o que agente achou certo, como este homem caçando o seu jantar. O menino trabalhando como adulto e sofrendo (Vitor e José, 2013) (grifos meus).

Esta mesma África, que talvez estes alunos nunca cheguem a conhecer fisicamente, mas que novas narrativas são possíveis, com formas de ser e estar nos diferentes lugares do mundo, olhando para as suas diversidades culturais com valorizações positivas. Para Hernandez (2005, p. 15), ao falar sobre a África, deve-se “evidenciar a complexidade e as múltiplas especificidades da história das várias áfricas, sem excluir os elementos que também fazem parte de uma totalidade, ainda que atuando em diferentes graus de intensidade”.

Concordo com a autora, pois mesmo após 10 anos de outorgada a Lei nº 10.639, evidencia-se a tendência de construções estereotipadas, preconceituosas,

centradas na visão economicista e em construções discursivas coloniais, de uma África aprisionada num passado fictício. E isto, ainda constato nas considerações dos alunos, como os significados construídos historicamente sobre a África os atravessam e possibilitam construir uma identificação deste espaço seguindo um mesmo curso na história.

Neste sentido, muitas destas construções que seguem perpassarão por este tipo de sentimento, mas, é nesta essência que estes alunos apreendem a diferença, ou seja, como vão caracterizar o Outro? Para Foucault (2006), não se separa o poder do saber, pois são os poderes que os atravessam por meio de práticas diárias e os subjetivam na construção dos saberes. Veja o excerto:

A África começou com vivência precária, a expansão da agropecuária e das terras foi irrelevante, depois de algumas guerras e conflitos houve uma recaída econômica que se abate sobre grande parte da África, inclusive nos centros de economia ou coisas do gênero... O período pós-guerra foi frio no modo econômico e a vivência foi difícil... Até hoje há dificuldade de viver na África há pouca comida, pouca água e pouca estrutura para viver.. A seca atinge muito os habitantes, a estimativa de vida é muito baixa e desde os tempos antigos acontecem coisas do tipo; e assim há emigrações e outros modos de “fugir” do país. Sendo assim dependendo do local fica difícil a vivência e até mesmo os modos de viver, como desenvolver atividades com a pecuária etc. (Maria e Ana Luiza, 2013).

As narrativas dos alunos mostram leituras sensíveis quanto às condições de vida dos africanos, ao trabalharem as imagens do cartaz que intitularam *A Expansão da África*, os alunos referenciam uma África, que desde sempre, apresenta vivência precária, pautados na análise da economia, que se apresenta desde o pós Guerra Fria. Eles destacam: dificuldades, pouca água e estrutura para viver, e, ainda, a estimativa de vida dos africanos, que de acordo com o livro didático, é muito baixa. Também reportam emigrações e modos de fugas para outros locais.

Estes dizeres evidenciam suas leituras de uma África com enfrentamentos naturais e sociais necessários para a sobrevivência, mesmo marcados por

direcionamentos advindos dos discursos coloniais²² ao elencarem elementos como originários desta condição, apontam problematizações, ainda que iniciais, aos saberes ainda construídos, não só na escola como pelos diferentes artefatos culturais.

E, neste sentido, nota-se nas significações sobre a África, circuladas nos diferentes locais, que elas expressam aquilo que de acordo com Hall (1997) e Foucault (2006), definem que determina diferenças no outro, pautadas na lógica cultural do nosso tempo. Existe uma resposta hegemônica, subjetivada na visão discursiva economicista, baseada na bipolaridade que classifica os diferentes locais do mundo em desenvolvido ou subdesenvolvido, conforme a capacidade de desenvolvimento tecnológico, distribuição de renda e índices de escolarização.

Nesta lógica, na África inexistem estrutura para viver, o que é recorrente nas imagens analisadas tiradas das narrativas do livro didático. A África não é um lugar interessante para se viver, tem uma série de problemas sociais e econômicos que não a tornam sedutora.

Muitos dos olhares dos alunos são fixos, com significados que são expressos através das dificuldades de viver e desenvolver atividades econômicas. Como esta África poderá se tornar atraente na visão destes alunos? Como estes modos de viver não causam estranhamentos, que levam a preconceitos sobre ser africano ou afrodescendente?

Se, ainda, os discursos sobre os estilos de vida ideal que invadem a contemporaneidade são voltados para o pensamento de tornar-se potência através da fama, sucesso e fortuna, veja o que diz Costa (2009, p. 23-24):

essa obsessão contemporânea por “potências” de todo tipo, que implica um descarte de tudo aquilo que estaria mais facilmente a nosso alcance. Enquanto almejamos “grandezas”, e as consideramos o supremo bem a ser alcançado, negligenciamos uma infinidade de opções e caminhos que poderiam nos oferecer, quem sabe, uma vida comum, com condições razoáveis de existência e muitas chances de encontrar nela realização pessoal, tranquilidade e a tão desejada felicidade.

²² O discurso colonial caracteriza-se por estabelecer relações de dominações que implicam uma política de discriminação e segregação em diversas ordens. Para a Geografia, esse discurso aciona a configuração geográfica dos países para subjugar suas economias (TONINI, 2004).

Estes discursos inventam estilos de vida para o africano, o asiático, o europeu, o estadunidense, e nesta lógica, são classificados pelas juventudes escolares como os lugares ideais para viver ou não. E como diz a autora, se negligencia outros caminhos e opções para viver, para conhecer.

No excerto a seguir, os alunos apontam a África como um continente rico em recursos naturais, e não problematizam ou relacionam com as precariedades por eles apontadas até então. Como pode uma grandeza territorial, com uma diversidade de recursos ainda estar na contramão da história? E a que história estamos nos referindo, a história construída pelo olhar ocidental?

A África é um continente rico em minérios de pedras, há uma grande quantia de ferro, cobre, carvão, ouro e diamante e também a África é muito rica em petróleo (Paulo e Cleber, 2013).

Nas considerações dos alunos, pode-se evidenciar o quanto eles ainda estão presos ao discurso de uma África colonial de riquezas naturais, da colonização por exploração que até hoje é tida como causa do subdesenvolvimento africano.

Nas trilhas deste pensamento, afirmo o quanto é utópico, para nós professores, a efetiva construção de um olhar crítico. Hernandez (2007) relata ainda, a necessidade de alfabetizar visualmente os alunos para lhes permitir uma aproximação das novas perspectivas de reconstrução das suas próprias referências culturais, que problematizem não só a sua própria vida cotidiana como o que lhes é contada como verdadeiro, quando o discurso popular, político e jornalístico fixam os saberes em uma única direção.

Nesta lógica, como contagiar, deslocar, fazer proliferar ideias e pensamentos em direções variadas ao se buscar múltiplas possibilidades de conversar com as imagens?. Nesta perspectiva, ainda constato os alunos engessados pelos discursos tradicionais e presos aos discursos recorrentes do livro didático. Conforme Tonini (2004, p. 42), a África colonial é pobre de agropecuária e tecnologias obsoletas, e ainda constroem identidades territoriais através do mito da origem:

os significados produzidos por estes discursos são os que estão ensinando aos estudantes que existem uma origem para justificar por que alguns países são “subdesenvolvidos” e outros não. A partir destes conhecimentos, os alunos e as alunas identificam facilmente os recortes espaciais territoriais, por meio de uma relação simplista, direta, entre a existência ou não de determinado acontecimento - eixo, sem estabelecer relações entre a produção e o contexto.

Então, é nesta mesma lógica que a maioria dos alunos leem as atividades desenvolvidas a respeito da África. Como trabalho para sustentarem e transformarem o espaço em que vivem, seguem as considerações dos alunos:

As atividades desenvolvidas são baseadas em atividades primárias, secundárias e terciárias. Pois plantam, criam gado. No centro a renda e compra do comércio. E a indústria desenvolvendo automóveis e a construção do espaço. Percebemos ao ver estas imagens, o quanto este povo trabalha e encara todos os dias (Laerte e Humberto, 2013).

Estas construções de atividades primárias, secundárias e terciárias não referenciam tecnologias de ponta, o que, na visão de Massey (2012), não permite uma leitura espacial complexa. Nestes termos, evidencia-se uma relação simplista onde citam e classificam estas atividades, impedindo o olhar para as multiplicidades e simultaneidades do espaço geográfico. E é a indústria que promove, nesta citação, a transformação do espaço geográfico. Entretanto, quando relacionam que o povo trabalha e encara “a vida” todos os dias, vejo um deslocamento ao reconhecer e valorizar esta característica do africano.

É um povo que tem capacidade de adaptação ao meio, como em qualquer outro local do mundo, veja nas considerações dos alunos e na Figura 18:

Isto mostra como os povos africanos se adaptaram no deserto e conseguiram plantar nos oásis para sobreviver (Alice e Joel, 2013).

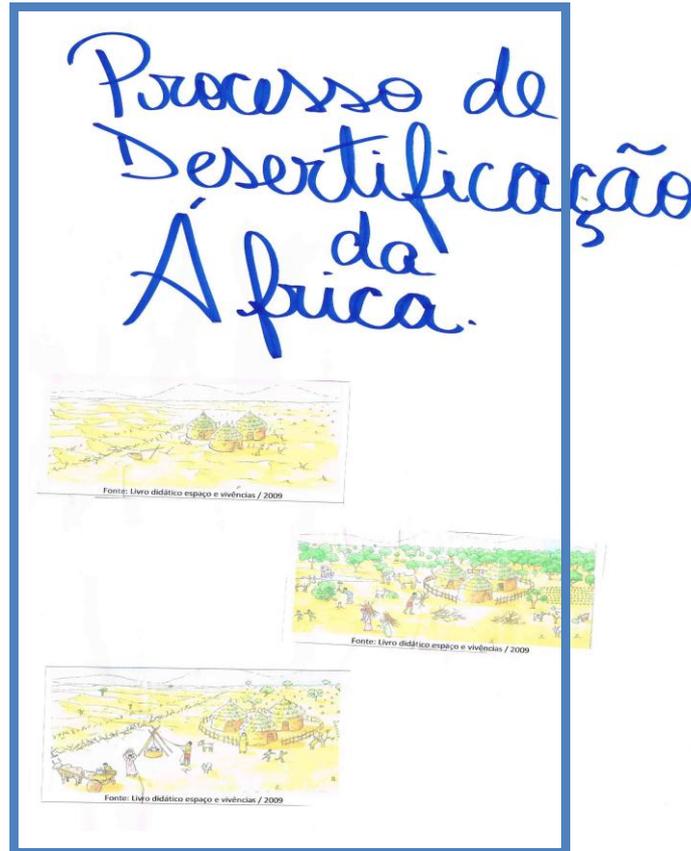


Figura 18 - Processo de desertificação da África
Fonte: Alice e Joel (2013).

Nestes exemplos, constatei que os alunos não conseguiram estabelecer olhares tensionadores do modo de apropriação da natureza, eles poderiam questionar o por que deste oásis da Figura 18 não ter uma indústria, por que a economia ainda está presa as atividades agrícolas rudimentares? Não existe o olhar alfabetizado dos alunos para além das imagens, apenas realizaram um corte-cola das imagens do livro didático.

A tendência é a generalização, o olhar destes alunos ainda não está educado para leituras complexas, atentas às especificidades de cada lugar. Estão suscetíveis ao que Tonini (2002, p. 110) chama a atenção:

as imagens trazidas pelos livros didáticos de geografia parecem sinalizar os africanos, os asiáticos e os latino-americanos desempenhando atividades que mostram valores culturais diferenciados dos ocidentais. Os primeiros aparecem, geralmente, em espaços rurais, cujas paisagens são inóspitas ao desenvolvimento econômico; encontram-se realizando atividades braçais, com poucas técnicas, em meios insalubres.

Neste contexto, observo o quanto ainda serão muitos os caminhos que se deve trilhar para a construção de práticas escolares que promovam o respeito à diversidade de culturas e uma convivência em sociedade menos desigual.

Ao considerar o que Santos (2011, p. 5) menciona referente à Lei 10.639: “nos coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas”, a partir do olhar das significações dos alunos, onde ponderam um continente rico em mineração por sua estrutura geológica e um povo com capacidade de se adaptar e sobreviver nas condições mais adversas, como no deserto. Ainda fazendo referências ao discurso colonial, desconstruir este olhar preconceituoso e estereotipado continua sendo um desafio para mim.

6.2.3 Das paisagens naturais

As imagens escolhidas pelos alunos para significar as paisagens africanas seguem a lógica do livro didático de Geografia²³, e é neste contexto que os alunos apreenderam. Veja as considerações que se seguem:

Nós organizamos as imagens e vimos que daria um bom cartaz. Nós organizamos de acordo com o clima de cada lugar, nos colocamos savanas, florestas tropicais, desertos, climas mais frios e mais quentes: como as savanas e o ártico. Na África podemos encontrar savanas e desertos, no Brasil podemos encontrar florestas e um clima subtropical (Vitor e José, 2013).

Nos significados das paisagens que se estendem pela África, evidencia-se no excerto que os alunos organizaram conforme o clima de cada lugar, o que se pode reafirmar na Figura 19. Neste excerto, os alunos fazem relações dos tipos climáticos mais frios e mais quentes da África e os relacionam com os do Brasil e do Ártico. Observo nas considerações dos alunos, segundo Berque (1998, p. 86) que:

²³ Em todos os livros didáticos que observei, e no utilizado cotidianamente pelos meus alunos, quando se trata de paisagens climatobotânicas, ou regiões morfoclimáticas, nas imagens se que seguem dificilmente aparecem ações ou marcas que evidenciam a presença da sociedade. Estes conceitos sempre são construídos e tratados antes das relações políticas sobre os diferentes continentes do mundo. No meu entendimento, estes discursos fixam significados de que as paisagens não são dinâmicas, e são transformadas somente pelas ações da natureza.

por um lado ela é vista por um olhar, apreendida por uma consciência, valorizada por uma experiência, julgada (e eventualmente produzida) por uma estética e uma moral, gerada por uma política, etc. e, por outro lado, ela é matriz, ou seja, determina em contrapartida, esse olhar, essa consciência, essa experiência, essa estética e essa moral, essa política etc.

Comparando o excerto dos alunos com as preposições do autor, as paisagens africanas são significadas através do olhar e reconhecidas como tais, através das imagens como se pode observar pelas escolhas dos alunos na Figura 19. Entretanto, estas imagens do livro didático trazem significados sempre seccionados e vem sempre antes das relações políticas que se inscrevem nas diferentes regiões africanas.

Fixam significados de uma natureza intacta, construindo uma visão de que as paisagens são intocadas pela sociedade. Como se os centros urbanizados não fizessem parte deste contexto. Como se inexistissem outras apropriações sobre estas paisagens que não sejam geradas pela natureza.

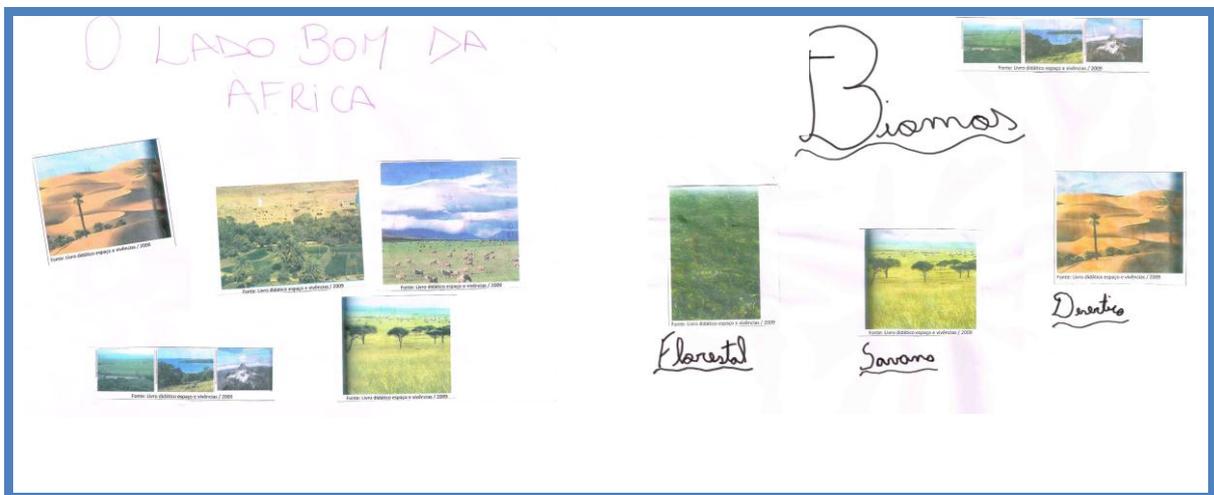


Figura 19 - O lado bom da África

Fonte: Vitor e José (2013); Ana Julia e Amauri (2013).

Eu entendi que a África tem diversos biomas, a floresta, a Savana e o deserto. A savana são grandes extensões de terras, o deserto é seco, não tem água e a floresta tem muitas arvores, flores etc. (Ana Julia e Amauri, 2013).

As imagens acima trazem as paisagens africanas quase que intocadas pela sociedade e são consideradas pelos alunos como o *Lado Bom da África*,

reafirmando e fixando as verdades do discurso colonialista sobre a África. Estas imagens, com este significado de natureza ainda não apropriado pela sociedade, levam a produzir saberes sobre a África, como diz Tonini (2011, p. 152): “as imagens dos livros didáticos podem ser entendidas como constituidoras de devires sobre o espaço geográfico”.

Neste contexto, entendo as imagens como um importante ícone de formação que fixam significados, relacionando a natureza como o lado bom da África sem argumentações ou tensionamentos. Assim, os alunos, através das suas produções, repetem as construções do discurso colonial hegemônico, reafirmando o preconceito sobre as formas de viver na África, atrasada nos tempos, sem possibilidades de evolução tecnológica, onde, na classificação capitalista nem subdesenvolvida, ela é ainda considerada.

Neste sentido, como já sinalizei, não construímos um olhar crítico, e mais uma vez concordo com Massey (2008), quando diz que nos discursos ocidentais não se reconhece a coexistência de outras histórias simultâneas com características distintas, ao que hoje significa ser participante do mundo globalizado e economicamente desenvolvido.

É preciso olhares que leiam as simultaneidades e complexidades do mundo, capazes de desconstruir os discursos hegemônicos que governam as subjetividades e os saberes e constroem identidades baseadas na lógica bipolar.

Percebo nas escritas dos meus alunos a reafirmação das leituras baseadas na lógica da bipolaridade, onde sempre existe um lado bom e um ruim, discursos naturalizados, que são repetidos, assim como diz Massey (2008), como um mantra. Sobre isto constato nas considerações dos alunos que complementam as imagens que dizem ser o lado bom da África:

Na África temos matas, muitos animais, desertos, temos muita coisa boa na África. A maioria da população Africana concentra-se no campo, atualmente, a maior parte dos trabalhadores do campo é assalariada, temporários, pessoas de baixa renda e sem proteção trabalhista (João e Carlos, 2013).

Noto as matas, animais, desertos como o lado bom da África, na sequência as considerações que os alunos fazem da concentração da população africana concentrada no campo, mal remunerados, sem proteção trabalhista. É esta a realidade de todo o continente? Neste sentido, ao examinar os trabalhos dos alunos, constato que os discursos hegemônicos, através dos diferentes artefatos utilizados na construção dos saberes, exercem estas marcas nos seus trabalhos e pouco olhar no multiculturalismo existente.

Percebo, ao trabalhar com discursos que fixam os saberes e transformam, nós ocidentais, em sujeitos socialmente preconceituosos, não só nas formas como lemos o outro, mas também em nossas práticas cotidianas de nos relacionarmos com o outro, que são questões urgentes a serem tratadas pela escola.

A Figura 20 exemplifica como os alunos estão receptivos as práticas escolares com olhares múltiplos e acolhedores para diferentes identidades, cujas marcas são culturais. Os desafios que enfrentamos no cotidiano possibilita ver a Geografia de um *jeito diferente*. Esta resposta me estimula e seduz a continuar a aprender práticas capazes de alfabetizar o olhar do meu aluno.

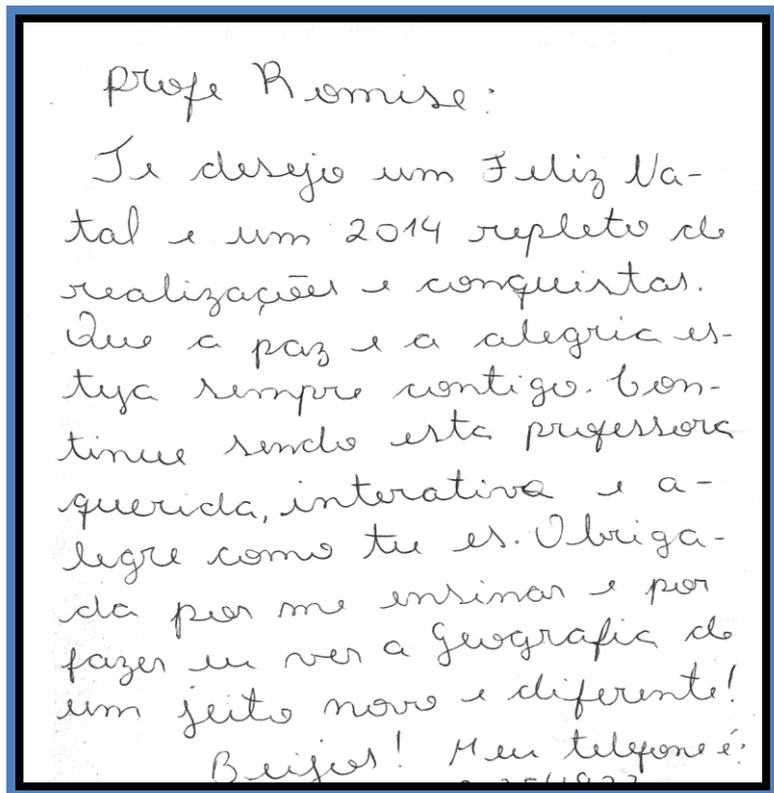


Figura 20 - Jeito novo e diferente
 Fonte: Alice (2013).

7 LER IMAGENS POSSIBILITA VER OUTROS MUNDOS

Ao refletir sobre a centralidade do poder que atua na produção dos saberes construindo verdades, lemos e entendemos o mundo em que vivemos. Verifico que há a recorrência da única narrativa voltada para práticas discursivas desenvolvimentistas e capitalistas, as quais se inscrevem nas narrativas dos diferentes artefatos escolares e nas imagens africanas do livro didático de Geografia.

É o que Chimamanda Adichie (2009) considera o perigo da história única, quando chama a atenção para as construções estereotipadas de pessoas, e/ou, lugares, numa perspectiva de construção cultural e distorção de identidades.

Nesta mesma esteira de pensamentos, Massey (2012) evidencia que esta cosmologia de única narrativa oblitera a leitura para a complexidade do espaço geográfico, e não nos permite ler este espaço como uma simultaneidade de histórias, enxergando assim, as especificidades de cada lugar nos diferentes tempos do curso desta história.

Não considero certo ou errado o que está posto, pois penso que para se ler o mundo contemporâneo, conseguir dimensionar e entender os poderes que engendram as estruturas de nossa sociedade e conseguir desenvolver um pensamento (saber) crítico, que me torne um sujeito ativo integrado em uma cultura preponderantemente marcada pela intensidade da homogeneização, não é um trabalho fácil. Mas não pode ser impossível. Deve ser o nosso desafio cotidiano.

Esta experiência de fazer uma pesquisa perpassou por muitos conflitos cotidianos, principalmente, por ter sido um ano que ocorreram muitas manifestações sociais. Entre elas, a falta de professores nas escolas públicas, o que já é uma marca constante no ensino do Rio Grande do Sul.

Grande parte dos meus alunos, cotidianamente, convive com problemas de todas as ordens, assim aprendem a se defender desde muito pequenos. Esta autodefesa, se expressa, muitas vezes, através de episódios de violência contra seus corpos. Neste contexto, percebo que o encontro com o outro também geram conflitos, os quais, muitas vezes, não são solucionados nem por familiares e tão pouco pela escola, pelo contrário, estas duas instâncias não conseguem se

posicionar e nem encontrar uma solução para os problemas, isto por estarem imersos nos efeitos discursivos pedagógicos/psicológicos: os alunos resolvem entre si.

Neste período, trabalhei muito próximo destes alunos, buscando sempre apurar o meu olhar para os seus modos de viver e de se relacionar, também a partir de episódios de violência, de rápida movimentação desses jovens através de acessos as redes sociais, e a organização rápida para defender interesses comuns. Como o que presenciei, por parte de todos os alunos e pelo quadro de professores, quando os alunos mobilizaram a comunidade para linchar um professor conhecido como esquisito. Ou ainda, quando tentei separar uma briga de minhas alunas e sobraram bofetadas para todo o lado, inclusive para mim, e o motivo?

As meninas se sentiram ofendidas no momento em que uma chamou a outra de macaca, uma vez que brigas em função de preconceitos faz parte do cotidiano desta escola. Como mudar tal situação? Neste contexto, evidencio que as políticas afirmativas que são propostas a partir da Lei nº 10.639/2004, ainda estão muito presas aos discursos das políticas públicas educacionais e acadêmicas. Ainda não são práticas no cotidiano da maioria das escolas brasileiras. Se fossem, acredito que os preconceitos que geram desrespeito nos pátios escolares, por este motivo, o evento anterior entre as alunas, já teria menor proporção. O que está acontecendo? Quanto tempo deverá passar para sentirmos a operacionalidade desta Lei? O que fazer para desconstruir este olhar preconceituoso e construir um olhar alfabetizado para ler o mundo? Os outros se ainda não lançam nem mesmo uma crítica do olhar?

Percebo na leitura dos alunos, durante a África imaginativa, a linearidade do olhar que tende a homogeneizar a África e suas gentes, não citam agrupamentos urbanos, e o que fica explícito é a precariedade, a população negra, uma sociedade primitiva e a presença histórica marcante do Egito, onde verifico a recorrência do único olhar que permeia o discurso popular, político e jornalístico.

Estas construções identitárias são recorrentes em nossa cultura, e são naturalizadas e cristalizadas em livros infantis, filmes, documentários, jornais, gerando permanências nos discursos contemporâneos, os quais aparecem nas imagens e produções dos alunos.

Na *África Capturada* existem sinais de olhares em deslocamentos, no sentido de observar as pessoas trabalhadoras evidenciando construções de respeito a estas pessoas.

Entretanto, em sua maioria, as produções repetem as construções do discurso colonial hegemônico, reafirmando o preconceito sobre as formas de viver na África, atrasada nos tempos, sem possibilidades de evolução tecnológica, onde, na classificação capitalista nem subdesenvolvida, ainda é considerada. O que se evidencia nos achados obtidos através dos focos de análises deste trabalho.

Dos *estilos africanos*, as imagens escolhidas e organizadas pelos alunos, bem como suas produções, evidenciam uma África também homogênea em termos de estética e costumes. Estes costumes causam estranhamentos, preconceitos, não se identificam com estes grupos, pois de acordo com os discursos que os invadem, são culturas muito aquém do seu estilo de viver ocidental.

Dos *modos de sustento*, as imagens selecionadas pelos alunos trazem significados direcionando para os modos de viver tradicional dos africanos, remete a uma África tecnologicamente atrasada e sem estrutura para viver, recorrente nas narrativas do livro didático através das imagens analisadas. A África não é um lugar interessante para viver, tem uma série de problemas sociais e econômicos que não a tornam sedutora.

Observo nas considerações dos alunos, quando referem as paisagens africanas, que de modo geral, a África continua bipartida, onde o seu lado bom é marcado pela sua grandiosa natureza, a qual remete a ideia de natureza (romântica) intocada sem a intervenção humana. E seu lado ruim é evidenciado por imagens de miséria, pobreza, fome, entre outras. Na esteira destas considerações, percebo que a linearidade nos discursos dos livros didáticos de Geografia, bem como dos diferentes artefatos culturais que constroem os saberes, tendem a homogeneizar o olhar impedindo a construção de uma crítica do olhar.

Sinalizo, então, que poderiam se pensar políticas efetivas de uma maior aproximação da academia com as escolas públicas e privadas, no sentido de colocar em prática as produções discursivas acadêmicas de um olhar voltado para o multiculturalismo, e principalmente, para o respeito à sociedade diversa e plural que

vivemos em nossos dias. Pois vejo uma maior aproximação à crítica do olhar ao me aproximar dos saberes e fazeres acadêmicos.

E neste contexto, vejo nas pedagogias culturais não apenas um desafio na formação dos saberes do ser humano. Este referencial teórico me inquieta e convoca a minha sensibilidade do olhar para os aparatos culturais que constroem identidades e formam valores com os quais os indivíduos leem o espaço geográfico e se relacionam com o outro.

Elas não apenas desafiam os saberes que se voltam para a formação do ser humano, como convocam nossas subjetivações para olhar que os diferentes aparatos culturais é que referenciam a formação de valores, percepções, de juízos, de relações humanas nos sujeitos históricos.

Penso que os efeitos do discurso escolar midiáticos ainda produzem um aluno pouco crítico. Esta recorrência é uma evidência de o quanto ainda é preciso trabalhar para deslocar este olhar.

E neste sentido, vejo a necessidade de uma educação ética e estética do sujeito, por meio da qual, ele possa ter sentimentos de pertença para posicionar e agir em meio a tais condições estetizantes, que se evidenciam na contemporaneidade.

As imagens, sejam elas do mundo físico, do livro didático de Geografia, das representações, do imaginário simbólico, da virtualidade, constroem modos de ver o mundo. Muitas vezes, as imagens possibilitam reflexões e a imaginação, outras vezes, formulam estereótipos e configuram uma sociedade preconceituosa.

Percebo que as práticas para o ver criativo e imaginativo ainda são escassas na escola, e neste contexto, sugiro como um desafio a todas as áreas do conhecimento a construção de um olhar crítico sobre as imagens das mais diferentes produções culturais.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

ALMEIDA, Naomar. Modelos de determinação social das doenças crônicas não-transmissíveis. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro: ABRASCO, v. 9, n. 4, p. 865-884, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n. 3 de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. O estágio continuado e a (re)construção do fazer pedagógico geográfico: O lugar da escola. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 461-478, 01 jul. 2011.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CLAVAL, Paul. **A Geografia cultural**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais em Educação - um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Canoas, 2005.

COSTELLA, Roselane Zordan. Competências e Habilidades no contexto da sala de aula: ensaiando diálogos com a teoria piagetiana. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 21-30, 2011.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHAFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Erechim: Edelbra, 2012.

DARYELL, J. A escola "faz" as juventudes? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 10-30, out. 2007.

_____. Boa parte dos professores tende a ver o jovem aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, corre o risco de analisá-lo de forma negativa, o que os impede de conhecer o jovem real que frequenta a escola. **Pátio do Ensino Médio**, ano 2, n. 5, p. 6-20, jun./ago. 2010.

_____. **Por uma pedagogia juvenil**. Disponível em: <www.aic.org.br/index.php/download_file/view/172>. Acesso em: 26 jun. 2014.

DORNELLES, Beatriz (Org.). **Mídia, imprensa e as novas tecnologias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ESTUDANTES DO Brasil são os que menos têm livros. **Zero Hora**, Porto Alegre, 02 abr. 2011. p. 8.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A terra e os desterrados: o negro em movimento – um estudo das ocupações em acampamentos e assentamentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST. In: SANTOS, Emerson Renato dos. (Org.). **Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. **A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de geografia no Brasil - 1890-2003**. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GARBIN, Elisabete Maria. **www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br em estudo de chats sobre música da internet**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23, p. 12-26, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a08.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional – Novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro: IPHAN, v. 5, n. 24, p. 68-75, 1996.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart; DUGAY, Paul (Eds.). **Questions of cultural identity**. London: Sage, 1997.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

- HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na Sala de Aula: visita à história Contemporânea.** São Paulo: Selo Negro, 2005.

HUTCHEON, Linda. **A poetics of postmodernism: history, theory, fiction.** New York & London: Routledge, 1988.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** 4. ed. Brasília: Ipea, 2011.

KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva. Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a 'ter' raça e/ou cor. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Org.). **Pedagogias sem fronteiras.** Canoas (RS), 2010.

KAERCHER, Nestor André. **Quando a geografia crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, mídias.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/9porto/nestor.htm>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno.** Bauru: EDUSC, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MEYER, Dagmar Estermann; MARKUCY, Alves Paraíso (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza, 2012.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África.** Tese (Doutorado em História) – Departamento de História - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado. Fotografias falam alto do que vem a ser o (nosso) mundo. O caso do encarte Megacidades. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, encarte especial, 13 ago. 2008.

_____. Dossiê: a educação pelas imagens e suas geografias. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a Geografias menores. **Proposições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 60, set./dez. 2009.

_____. **Fotografias, geografias e escola.** Faculdade de Educação/Unicamp. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem05/COLE_1364.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2010.

PENHA, Eli Alves. Relações **Brasil-África e Geopolítica do Atlântico Sul.** Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

PEREIRA, Paola Gomes. **O Ensino de Geografia e as representações sociais do continente Africano para os sujeitos alunos.** Dissertação (Mestrado em

Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib.; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Nuria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIZOMA. Disponível em:

<<http://arazoainadequada.wordpress.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

ROCKENBACH, Denise. **A geografia urbana no livro didático**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 10-26, out. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

SADER, Emir. **África: natureza e história**. Disponível em:

<<http://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/africa-natureza-e-historia/2/30745>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

SAHR, Cicilian Luiza Löwen. **Geograficidades quilombolas: estudo etnográfico da comunidade de São João**. Adrianópolis: Ponta Grossa, 2011.

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Fora do lugar: memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Representações do intelectual**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

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

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

_____. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Tamoios**, ano VII, n. 1, p. 1-17, 2011. ISSN 1980-4490.

SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André; GOULART, Lígia Beatriz; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Um globo em suas mãos: práticas para sala de aula**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SERPA, Angelo (Org.). **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações.** Salvador: EDUFBA, 2008.

SERRANO, Carlos. **Angola, nasce uma nação: um estudo sobre a construção da identidade nacional.** São Paulo. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. Notas sobre imagens para Ensinar Geografia. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-191, jul./dez. 2013.

TONINI, Ivaine Maria; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André; GOULART, Lígia Beatriz (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

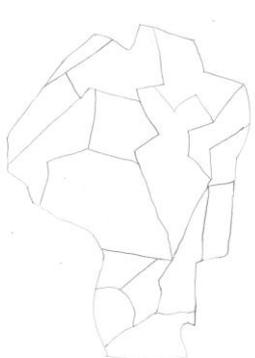
VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Cultura, culturas e educação.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. **Michel Foucault e os estudos culturais.** Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.html>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

ANEXO A - Oficina 1 – África Imaginativa

Aluno	Imagens e produções: África de meus alunos
<p>João</p>	<p>nome: Joana G. R. Joana J. S. S. S. Turma: 22 30/04/13 Guegnafa.</p>  <p>Ao norte encontramos o deserto do Saara e o Egito com suas pirâmides, pelo centro grande planície e animais ao sul uma grande numeração de habitantes.</p>
<p>Carlos</p>	<p>Nome: Sidney</p>  <p>Eu pensei no Egito por causa das pirâmides e do deserto.</p>

<p>3 Laerte</p>	<p>Linhas de Fuzos 3:22.</p> <p>Pensei não, tinha certeza de que era um continente - que tinha areia, areia, areia... Animais selvagens, clima desertico e negros etc.</p> <p>que tinha: animais selvagens, clima desertico, negros, etc.</p>
<p>Romário</p>	<p>VITORIA LUGAR 1:22 4</p> <p>Quando chego pelo norte encontro mais pessoas do que nos outros lugares.</p>

Everton



Tinha pessoas bebendo água suja e pessoas pelas ruas, tomando banho em água podre e carregando coisas na cabeça.

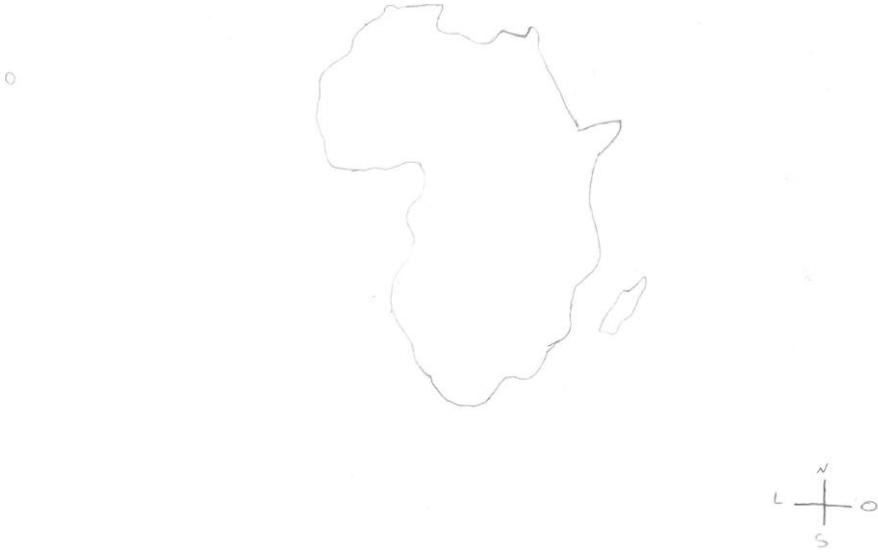
Maria	<p data-bbox="411 293 448 315">6</p>  <p data-bbox="411 1010 1437 1348">Norte – nós encontramos vários tipos de tribos, bastante vegetação, em algumas partes também no norte da África encontramos o deserto. Sul – encontramos alguns tipos de praias, alguns tipos de vegetação bem variadas e tribos. Leste – No leste da África encontramos alguns tipos de comércio, algumas cidades e algumas tribos e fauna. Ao Oeste – encontramos praias, vegetações diversificadas e algumas tribos. Centro- oeste – no centro encontramos bastante comércio e também fauna e bastante vegetação.</p>
-------	--

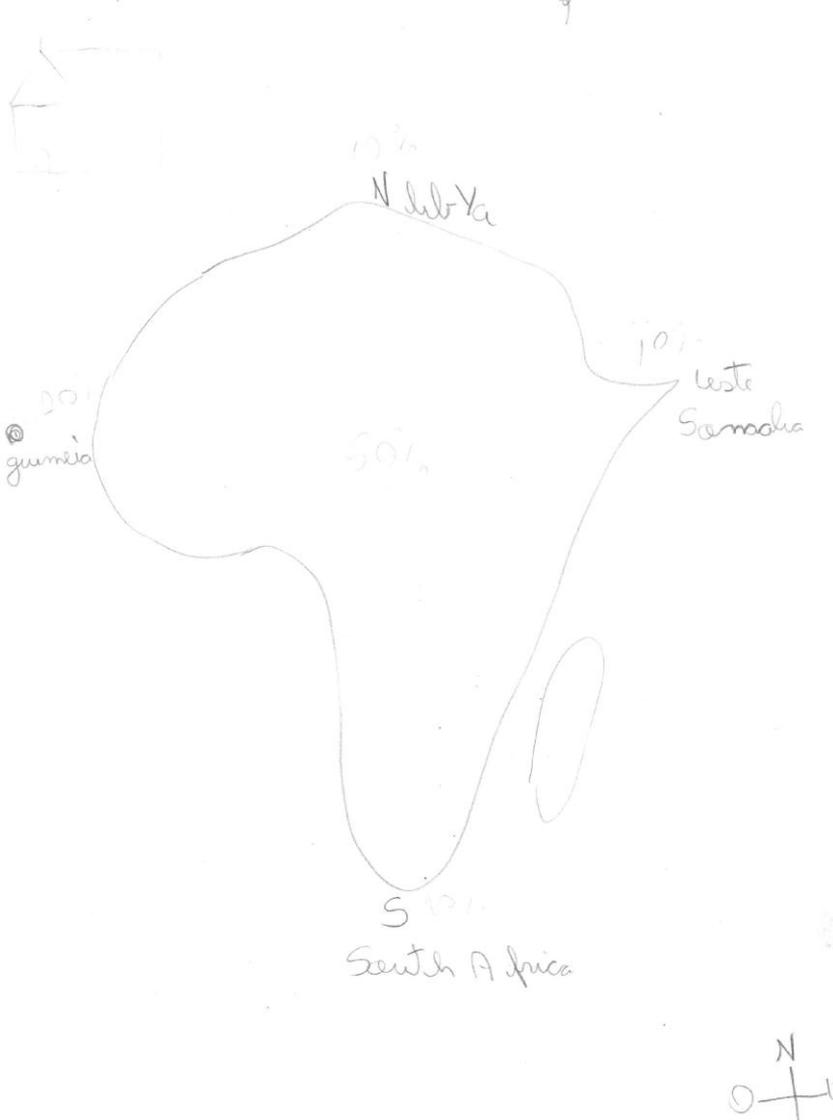
Ana Luiza

N: poucas E. T: 82



Imaginei um mapa.

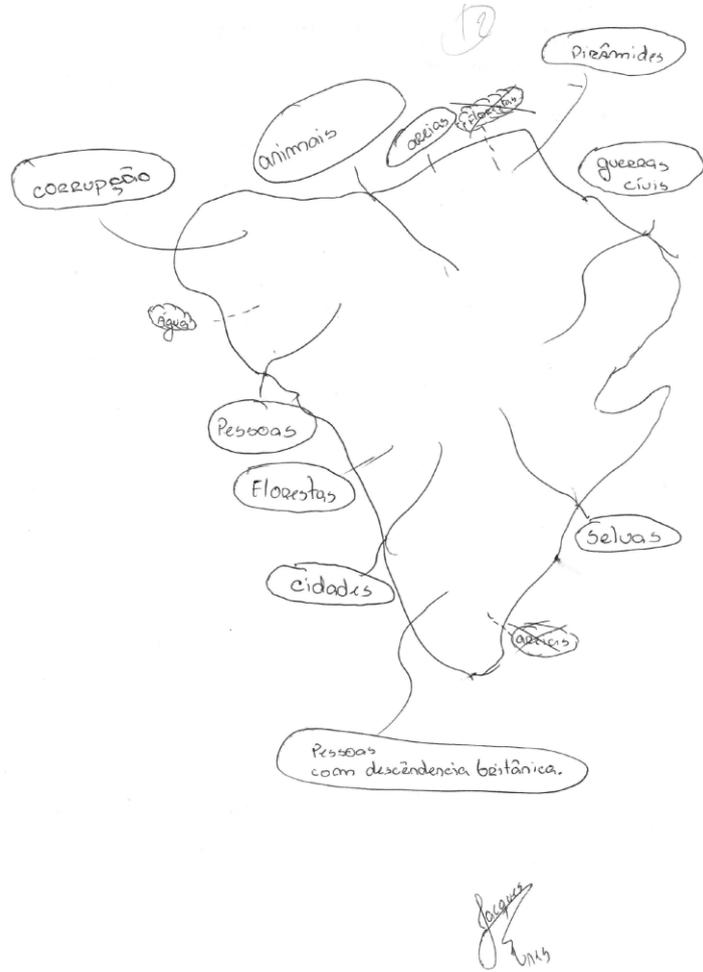
Ana Julia	<p>Pietro Sum Gang</p> <p>Turma 62</p> <p>DATA: 30/08/13</p>  <p>Norte – tem pirâmide, deserto e camelo. Sul – pessoas de descendência britânica, tem porto para barco. Leste – florestas, animais, caçadores. Oeste – guerras, soldados, terroristas e aviões</p> <p>Norte – tem pirâmide, deserto e camelo. Sul – pessoas de descendência britânica, tem porto para barco. Leste – florestas, animais, caçadores. Oeste – guerras, soldados, terroristas e aviões.</p>
-----------	--

Amauri	<p data-bbox="411 230 635 257">1. Delimitar território</p>  <p data-bbox="411 1534 1236 1747"> Quando chego pelo norte eu encontro 10% da população. Quando chego pelo oeste encontro 20% da população. Quando chego pelo sul encontro 10% da população. Quando chego pelo leste encontro 10% da população. Quando eu chego no meio da África eu encontro 50% da população. </p>
--------	---

Humberto



Eduardo

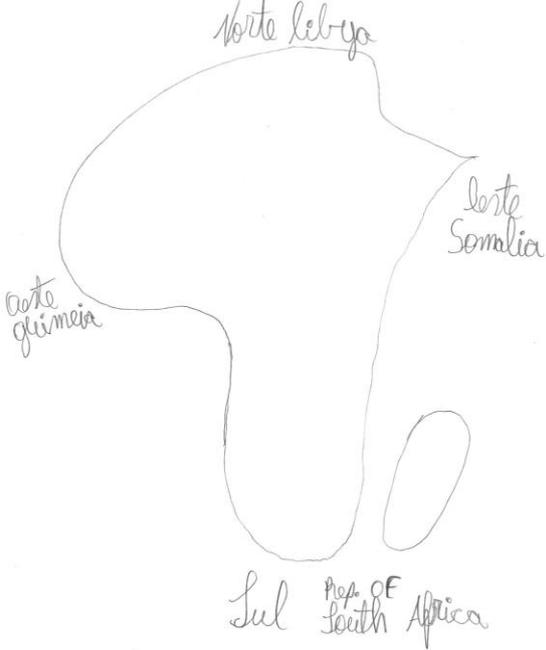


BS. Algumas características são generalizadas então a posição que elas se encontram no mapa não tem importância.

Vitor



	<p>Desenhou o território do continente africano sem divisões</p> <p>Sul – vou encontrara a África do Sul</p> <p>Oeste – guiné equatorial</p> <p>Norte – a líbia onde tem gente pobre</p> <p>Leste – tem a tanzania</p> <p>O que sei sobre a áfrica é que tem gente muito pobre, que toma água suja e a educação é precária</p>
José	 <p>Norte – egito e piramides.</p> <p>Leste – floresta.</p> <p>Sul pessoas da áfrica do sul tem origem britanica.</p>

Tiago	<p>deam Dd</p> <p>15</p>  <p>Norte Libia</p> <p>Oeste Guiné</p> <p>Leste Somalia</p> <p>Sul Rep. of South Africa</p> <p>Norte – libia, oeste guiné, sul – africa do sul leste somalia. Quando entrei ao norte vi o deserto do Saara, as pirâmides e a esfinge.</p>
-------	--

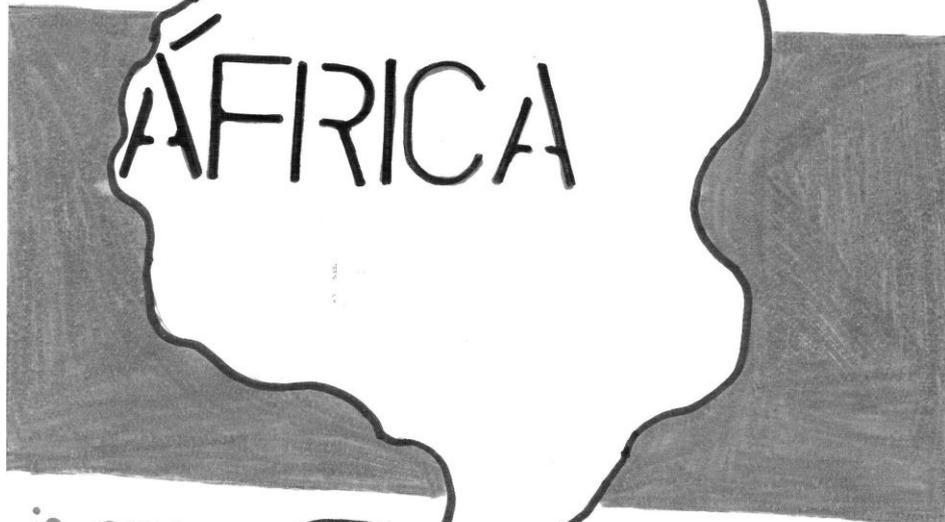
Jeferson



Pelo norte encontramos o Egito, o deserto do Saara, pelo centro encontramos planícies com os animais. E no sul grande concentração populacional.

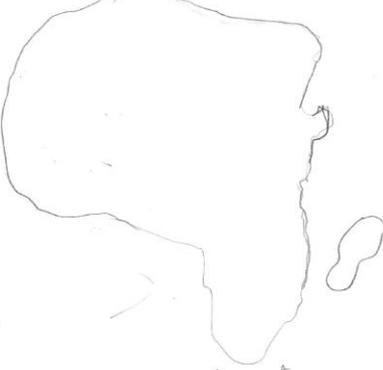
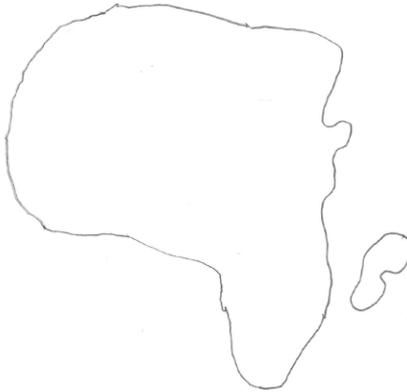
Alice

ÁFRICA, um lugar pobre,
 com miséria e muitas
 pessoas mortas.



ia encon-
 e idosos do-
 TRIDOS, PASSAN-
 nescesida-
 LIAR, IRIA ENCONTAR A gente MORTA.

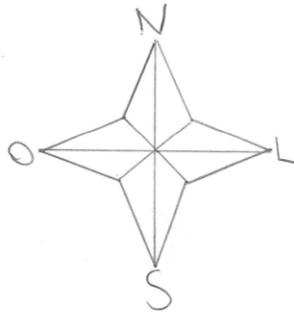
TRAR CRIANÇAS
 entes e destru-
 do FOME, FRIO e
 des, do TIPO FAMI-
 LIAR, IRIA ENCONTAR A gente MORTA.

<p>18 Joel</p>	<p>Nome: Pedrogo turma: 87</p> <p>18</p>  <p>Pelo norte eu vi o deserto do Saara, o Egito, as Pirâmides e a esfinge</p> <p>Pelo norte eu vi o deserto do Saara, o egito, pirâmides e a esfinge.</p>
<p>19 Cezar</p>	<p>Sergio 14</p> <p>32</p> <p>19</p>  <p>Pelo norte eu vi o deserto do Saara, o Egito, as Pirâmides e a Esfinge</p> <p>Pelo norte eu vi o deserto do Saara, o egito, pirâmides e a esfinge.</p>

Paulo



Pelo Norte eu vi muitas casas tipo, pessoas diferentes, o Egito e o deserto mais grande do mundo (deserto do Saara)
 Pelo Sul vi pessoas com culturas um pouco diferentes e também vi o estádio da Copa de 2010.



ANDREW 82

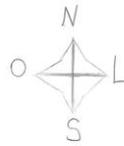
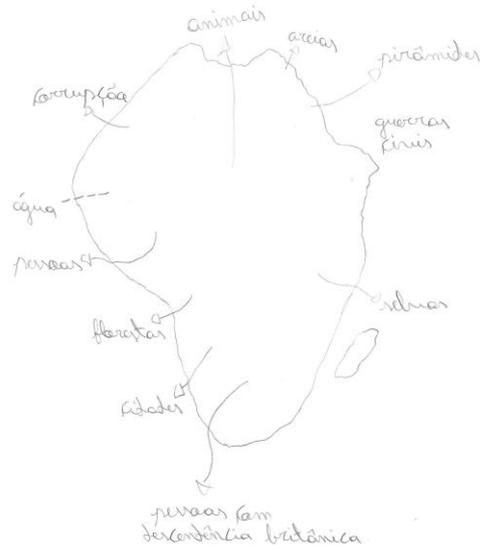
Pelo norte eu vi muitas casas, pessoas diferentes, o Egito e o deserto mais grande do mundo (deserto do Saara).

Pelo sul vi pessoas com culturas um pouco diferentes e também vi o estádio da copa de 2010.

Cleber

nome que vem
Sumo 82

21



Pelo norte nós encontramos o egito, o deserto do Saara e pelo centro as planícies.

Jorge

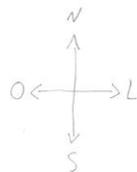
Luiza Pariz T. 82

1/2

OCEANO ATLÂNTICO



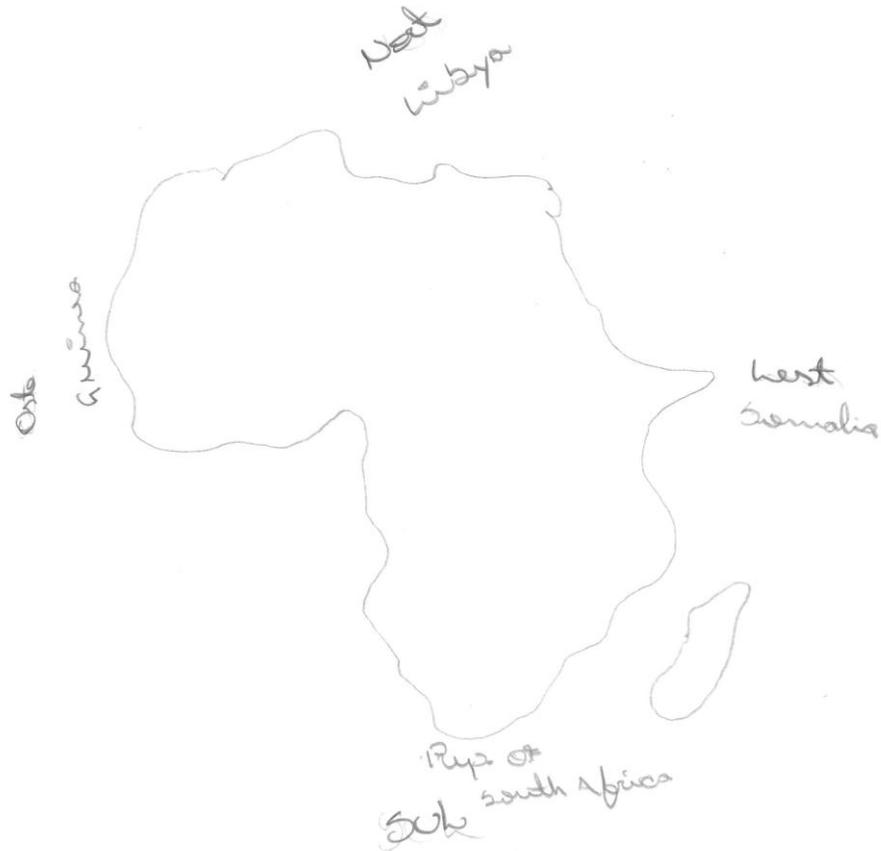
OCEANO INDICO



Cristiane

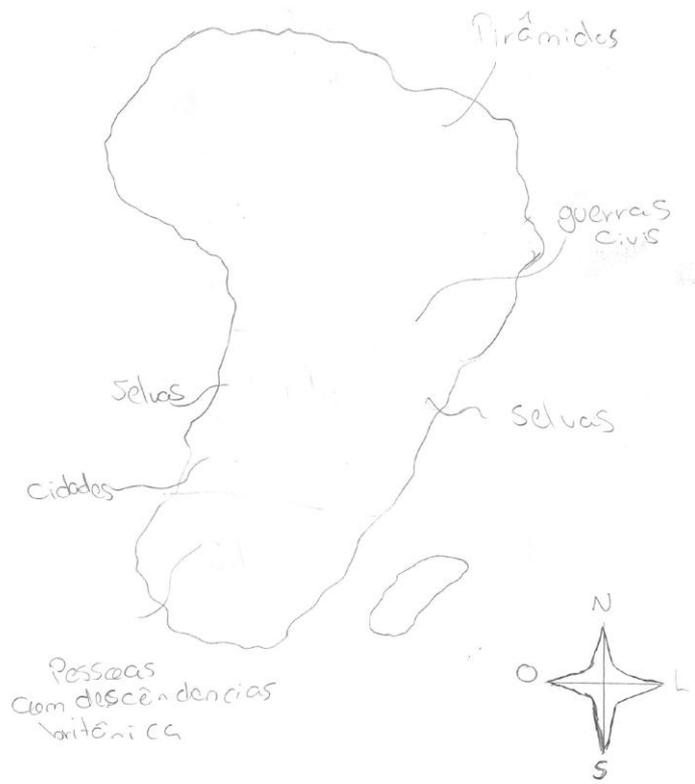
Nome: _____

23



Eu imaginei um mapa.

Nome: [faded]
Data: 02/04/2020
Turma: 82



ANEXO B - Oficina 2 – África Capturada

Oficina 2 – África Capturada

Agrupamento de imagens e título	Significado das imagens para os alunos
Processo migratório Grupo 01 João e Carlos	<p>É a migração dos povos, estão saindo de seu lugar de origem para outro lugar. E se dá por diversos fatores como, por exemplo: pessoas saem de seu Estado de origem por falta de água, moradia, assistência do Estado (educação, saúde e lazer) etc. Mas o maior motivo para as migrações é a falta de emprego, presença da fome e as guerras civis nos lugares em que as pessoas saem.</p>
Etnia Grupo 01 João e Carlos	<p>Uma Etnia é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas e culturais. Estas comunidades geralmente reivindicam para si uma estrutura social, política e um território. A diferença entre raça e etnia reside no fato de que etnia compreende fatores culturais como a religião, a língua, hábitos gastronômicos, hábitos de vestuários e outras tradições. Enquanto raça compreende apenas fatores morfológicos como: cor da pele, constituição física, estatura, traço facial.</p>
Diferença social Grupo 01 João e Carlos	<p>A desigualdade social refere-se a processos relacionais na sociedade que têm o efeito de limitar ou prejudicar determinado grupo, classe ou círculo social. As áreas de desigualdade social incluem o acesso aos direitos de voto, a liberdade de expressão e de reunião, a extensão do direito a propriedade e de acesso a educação, saúde e qualidade de vida. Ter transporte, férias e outros bens e serviços sociais.</p>
O Lado Bom da África Grupo 01 João e Carlos	<p>Na África temos matas, muitos animais, desertos, temos muita coisa boa na África. A maioria da população Africana concentra-se no campo, atualmente, a maior parte dos trabalhadores do campo é assalariada, temporários, pessoas de baixa renda e sem proteção trabalhista.</p>
Estilo de Sobrevivência Grupo 02 Laerte e Humberto	<p>A sobrevivência deles é apropriável a colheita, a criação de gado, o abastecimento de água potável e o cuidado com as crianças, a casa é feita com coisas vegetais. O que sentimentos nestas imagens é a questão da sobrevivência no espaço que eles vivem.</p>
Costumes Grupo 02 Laerte e Humberto	<p>O costume desse povo é baseado nas suas roupas, vestimentas, m a forma de aprender e ensinar, de lutar pelo seu espaço e viver bem com seu estilo e formas de pensamentos. O que percebemos ao ver estas imagens é a alegria, e convivência deste povo em declarar a sua cultura através dos ensinamentos de seus antepassados.</p>

<p>Vegetação Grupo 02 Laerte e Humberto</p>	<p>A vegetação é enriquecida graças as áreas verdes, as montanhas, aos rios e lagos, ao deserto e árvores altas. Ao ver as vegetações sentimos a beleza e as características de cada espaço.</p>
<p>Atividades desenvolvidas Grupo 02 Laerte e Humberto</p>	<p>As atividades desenvolvidas são baseadas em atividades primárias, secundárias e terciárias. Pois plantam, criam gado. No centro a renda e compra do comércio. E a indústria desenvolvendo automóveis e a construção do espaço, Percebemos ao ver estas imagens, o quanto este povo trabalha e encara todos os dias.</p>
<p>A Expansão da África Grupo 03 Maria e Ana Luiza</p>	<p>A África começou com vivência precária, a expansão da agropecuária e das terras foi irrelevante, depois de algumas guerras e conflitos houve uma recaída econômica que se abate sobre grande parte da África, inclusive os centros de economia ou coisas do gênero...</p> <p>O período pós-guerra foi frio no modo econômico e a vivência foi difícil... Até hoje há dificuldade de viver na África há pouca comida, pouca água e pouca estrutura para viver. A seca atinge muito os habitantes, a expectativa de vida é muito baixa e desde os tempos antigos acontecem coisas do tipo; e assim há emigrações e outros modos de "fugir" do país. Sendo assim dependendo do local fica difícil a vivência e até mesmo os modos de viver, como desenvolver atividades com a pecuária etc.</p>
<p>População Grupo 04 Ana Julia e Amauri</p>	<p>Eu entendi que a população da África sofre muito, por causa de ter uma grande concentração de pessoas e as condições de vida precárias. Os empregos são muitos, mas o dinheiro é muito pouco e a comida é seca. As escolas tentam ao máximo tirar as crianças da rua e tentam combater o analfabetismo, apesar das condições de vida ser precária.</p>
<p>Vestimentas Africanas Grupo 04 Ana Julia e Amauri</p>	<p>Eu entendi que as suas roupas têm a ver com a sua cultura, eles costumam usar trajes, pinturas são usadas em cerimônias, usam tecidos e adornos para exibir o estilo de sua tribo.</p>
<p>Biomás Grupo 04 Ana Julia e Amauri</p>	<p>Eu entendi que a África tem diversos biomas, a floresta, a Savana e o deserto. A savana são grandes extensões de terras, o deserto é seco, não tem água e a floresta tem muitas árvores, flores etc.</p>
<p>Desenvolvimento Africano Grupo 04 Ana Julia e Amauri</p>	<p>Eu entendi que apesar da dificuldade os africanos conseguiram se desenvolver, plantar e colher para sua sobrevivência</p>
<p>Estilo de vida Grupo 05 Eduardo</p>	<p>O estilo de vida dos africanos é o que eles fazem.</p>
<p>África Grupo 05 Eduardo</p>	<p>Algumas tribos da África e os lugares onde elas ficam.</p>

<p>Paisagens Grupo 05 Eduardo</p>	<p>A África é dona de uma belíssima paisagem até nas areias mais secas, a paisagem é linda a vegetação verde apesar da falta de água.</p>
<p>População Africana Grupo 05 Eduardo</p>	<p>A África é um dos países mais pobres, Portanto, as pessoas da África vivem com pouca comida e água para sobreviver.</p>
<p>Rumo à Modernidade Grupo 06 Vitor e Jose</p>	<p>A gente fez rumo à modernidade porque o mundo está em constante mudança e desenvolvimento e isso nos deu inspiração para fazer este tema. Nós botamos figuras de pessoas trabalhando nas pedreiras do passado e nas pedreiras de agora. E também as fábricas de carros modernas, e também as pequenas metrópoles com pessoas simples e pobres de pouca renda, também uma grande metrópole com um centro financeiro grande, bastante lojas e pessoas com maior poder aquisitivo.</p>
<p>Vegetação e clima Grupo 06 Vitor e Jose</p>	<p>Nós organizamos as imagens e vimos que daria um bom cartaz. Nós organizamos de acordo com o clima de cada lugar, nos colocamos savanas, florestas tropicais, desertos, climas mais frios e mais quentes: como as savanas e o ártico. Na África podemos encontrar savanas e desertos, no Brasil podemos encontrar florestas e um clima subtropical.</p>
<p>Trabalhadores Grupo 06 Vitor e Jose</p>	<p>Os trabalhadores lutadores pela sobrevivência, se não existissem essas pessoas não existiria um mundo, seríamos todos nobres, passaríamos fome. Se não existissem trabalhadores não haveria sociedade. Nós colamos de acordo com o que agente achou certo, como este homem caçando o seu jantar. O menino trabalhando como adulto e sofrendo.</p>
<p>Diferentes Etnias Renda com o Gado Desmatamento Transportes e suas crianças Grupo 07 Tiago e Jeferson</p>	<p>Seu transporte é feito em barco, e depois uma longa caminhada, nos mercados, não existe muitas vezes pagamento, apenas troca de alimentos. Suas crianças estão cada vez mais desnutridas e sem escola, mas com o esforço de todos isso está sendo controlado e cada vez menos crianças morrem por doenças ou desnutrição. As pequenas florestas estão sendo derrubadas por eles mesmos, derrubando árvores para a venda de madeira até não sobrar deixando cada vez menos verde e cada vez mais deserto. O gado é a sua renda mais importante, pois não há muita área fértil para plantar e as que são férteis estão de posse de fazendeiros que vendem toda sua colheita em feiras. Na África, existem diferentes etnias que habitam diversos lugares da África, muitos abandonam suas terras e vão para as cidades e acabam morrendo de fome e ficam sem casa, os levando a miséria, poucos voltam para a pouca mata e conseguem sobreviver por um tempo. Na África ainda existe muita fome, miséria e</p>

	dor pelas crianças que morrem desnutridas, e as que vivem muitas sem escola para aprender e crescer.
Paisagem Africana Plural de pessoas Africanos Grupo 08 Cleber e Jorge	Vendo as imagens, observei um deserto, uma floresta e várias outras paisagens e associei com a África. Escolhi fotos com muitas pessoas Escolhi aleatoriamente.
Processo de desertificação na África Grupo 09 Alice e Joel	O processo de desertificação na África ocorre quando a população sem terra para morar ocupam lugares inadequados para morar com isso eles cortam as árvores para criar moradias e etc. Com isso eles produzem a criação de bovinos e caprinos que consomem os arbustos que se encontram por aí, conseqüentemente o solo se a terra não é fértil e eles ficam incapacitados de morar lá.
Formas de sustento na África/ Escassez de comida na África Grupo 09 Alice e Joel	A principal forma de sustento na África é a Agropecuária, o interessante nisso é a falta de comida na África, nós ficamos curiosos e achamos estranho o fato de que é um país forte em agropecuária o porquê disso? São os altos preços dos alimentos nas grandes cidades?
Grupos Étnicos Africanos Grupo 09 Vitor e Jose	Os grupos étnicos Africanos são diversos como, por exemplo: os tuaregues que vivem no deserto e se adaptam com suas roupas e jeito de viver, domesticando camelos e etc. Há também os pigmeus que vivem na mata caçando, pegando peixes e vivendo como nômades. Enfim, grupos étnicos Africanos são vários e cada um possui sua própria característica.
Biomass Africanas Grupo 09 Vitor e Jose	Os biomas africanos são diversos, existe o de desértico até tropical, os climas desérticos existem grandes desertos e etc. O clima tropical por outro lado é povoado por diversos animais. Há também as savanas onde se encontram os leões, elefantes e muitas tribos africanas.
Processo de desertificação na África Grupo 10 Paulo e Cleber	Isto mostra como os povos africanos se adaptaram no deserto e conseguiram plantar nos oásis para sobreviver.
Guerra civil Grupo 10 Paulo e Cleber	Lembra-nos como os povos africanos competiam entre si por terem maior domínio da Terra.
Etnias Africanas Grupo 10 Paulo e Cleber	Mostra como há diferenças culturais, religiosas, costumes e que cada canto do continente Africano tem um jeito diferente de sobreviver.
Agricultura na África Islâmica e África Subsaariana Grupo 10 Paulo e Cleber	A África Islâmica é praticada a agricultura tradicional, utilizando recursos técnicos rudimentares e apresentando baixa produtividade. A África subsaariana são utilizados agrotóxicos e fertilizantes, estas atividades são árduas e muito mal remuneradas.
Emigração Grupo 10	Por causa da falta de infraestrutura a população acaba saindo do seu local de

Paulo e Cleber	origem, para conseguir emprego, mas acabam encontrando empregos mal remunerados.
Extrativismo Mineral, vegetal e fósfil. Grupo 10 Paulo e Cleber	A África é um continente rico em minérios de pedras, há uma grande quantia de ferro, cobre, carvão, ouro e diamante e também a África é muito rica em petróleo.
Diferentes etnias Clima e terrenos Diferentes vestimentas Grupo 11 Jorge e Cristiane	As etnias são diferentes modos de vida, culturas e serviços como nas imagens acima dois homens que vivem no continente Africano de maneiras distintas: Figura A – mostra um homem que vive do plantio; figura B – mostra um homem que vive do trabalho em uma montadora. Relaciona as figuras seguintes a desertos, savanas, floresta, lago, baía, montanha a vulcão

ANEXO C - Carta de Autorização do Colégio



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Para: Claudete Freitas Camargo,
Diretora da Escola Estadual de 1º e 2º Graus, Instituto Gema Angelina Belia

Ao cumprimentá-la, venho por meio desta, solicitar permissão a essa direção, alunos/as e familiares das turmas 81 e 82, 8ª séries do ensino fundamental do turno da tarde, para efetuar atividades práticas com alunos/as, bem como efetuar observações dessas atividades, durante o primeiro e o segundo semestres letivos de 2013.

A pesquisa tem como tema a África, com a finalidade de estabelecer leituras de imagens, a partir de uma alfabetização visual nas práticas escolares da Geografia.

Trata-se de pesquisa científica intitulada Na Sala de aula de aula: a África de meus alunos, sob orientação e supervisão da Professora Ivaine Maria Tonini. Seu objetivo é obter resultados para fins científicos, deste modo, os/as jovens serão observados e eventualmente fotografados e/ou filmados dentro do espaço escolar.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente todas as atividades. Em anexo segue um formulário, no qual cada aluno ou mesmo familiar deverá firmar seu acordo e permissão.

Na certeza de poder contar com o apoio dessa Instituição e de sua comunidade de alunos/as, pais e educadores/as, antecipadamente agradeço.

Assinatura da pesquisadora

Email: romiselima@terra.com.br

Telefones: 51 3315 9800

51 8151 6787

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho está sendo convidado a participar de uma pesquisa de cunho científico do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada: Na Sala de aula de aula: a África de meus alunos como objetivo principal estabelecer leituras de imagens, a partir de uma alfabetização visual sobre a África. O tema escolhido se justifica pelo fato de, embora sejam inúmeros os desafios e problemas enfrentados pelo educador, a convivência escolar possibilita desconstruir o já dado e permite que as experiências escolares se conectem com sua vida. Através da orientação e tencionamentos dos os recursos didáticos utilizados para ensinar Geografia. No sentido de trabalhar não só o interessante para o aluno como também orientar para o convívio com o outro, o diferente, e atentar-se aos livros didáticos e demais recursos que são utilizados no cotidiano da sala de aula, com propósito de perceber que ali estão se produzindo identidades e subjetividades. O trabalho está sendo realizado pela mestrandia Romise Inez de Lima sob a supervisão e orientação da Professora Dra. Ivaine Maria Tonini.

Para alcançar os objetivos do estudo serão realizadas atividades didáticas, sem gravação em áudio, haverá a produção de trabalhos em sala de aula. Os dados de identificação serão confidenciais e os nomes reservados. Sobre as imagens, serão preservados detalhes que possam identificar o sujeito.

Os dados obtidos serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pela pesquisadora sob a supervisão de sua orientadora principal durante 5 (cinco) anos e após totalmente destruídos (conforme preconiza a Resolução 196/96).

EU _____, recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo que meu filho _____ participe do estudo.

Declaro que também fui informado (a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa.

- De que sua participação é voluntária e que terá a liberdade de retirar este consentimento, a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo para a sua vida pessoal e nem para o atendimento prestado a ele.
- Da garantia que não será identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações serão utilizadas somente para os fins científicos da presente pesquisa.
- Sobre a pesquisa e a forma como será conduzida e que em caso de dúvida ou novas perguntas poderei entrar em contato com a pesquisadora: *Romise Inez de Lima*, telefones (51) 3315 98 00, (51) 8151 6787, e-mail: romiselima@terra.com.br e endereço: Rua Moacir Santana, nº 60/102 Bairro Partenon – Porto Alegre - RS.
- Também que, se houverem dúvidas quanto a questões éticas, poderei entrar em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da instituição em que será desenvolvida a pesquisa, pelo telefone 51 3308 3738, endereço Av. Paulo Gama, nº 110, 2º andar. Bairro: Centro Porto Alegre/RS.

Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando outra via com a pesquisadora.

Porto Alegre, 29 de março de 2013.

Assinatura do responsável pelo sujeito de pesquisa

Nome:

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Nome: