



**COMPOSIÇÕES E AFETOS COM FOTOÁFRICAS
EXERCÍCIOS DE PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA**

ARQUES
E TELFE

Cairo □
EGITO

tão, As
um ho
domo

BURKINA FASO
MACO
GOSTA DO GANAI
MARRIM
ERIA

velhas e os co-
mas que ouvi,
ando peças em

(ANG) Maladi
LUANDA Uige
Lobito Benguela
ANGOLA
Namibe Lubango

o caso
ado. Faz uns

Berberes

que q.
vai ter jeito
o menos
na. Era ut

hao
hav
em a
em Kolo.
uma

HUMB

MAR MEDITERRÂNEO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

RAPHAELA DE TOLEDO DESIDERIO

COMPOSIÇÕES E AFETOS COM FOTOÁFRICAS

EXERCÍCIOS DE PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

PORTO ALEGRE

2017

RAPHAELA DE TOLEDO DESIDERIO

COMPOSIÇÕES E AFETOS COM FOTOÁFRICAS
EXERCÍCIOS DE PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Geografia. Área de concentração: Geografia, Ambiente e Território, linha de pesquisa: Ensino de Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini

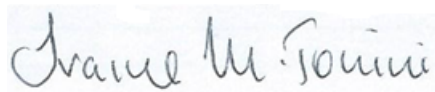
PORTO ALEGRE

2017

RAPHAELA DE TOLEDO DESIDERIO

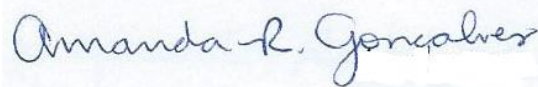
COMPOSIÇÕES E AFETOS COM FOTOÁFRICAS
EXERCÍCIOS DE PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Banca Examinadora:

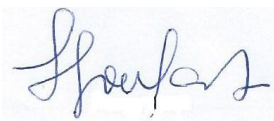


Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini

(POSGEA/UFRGS) – Presidente

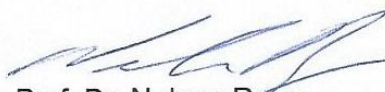


Profa. Dra. Amanda Regina Gonçalves - UFTM

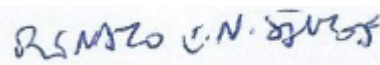


Profa. Dra. Ligia Beatriz Goulart

(POSGEA – UFRGS)



Prof. Dr. Nelson Rego
(POSGEA/UFRGS)



Prof. Dr. Renato Emerson dos Santos – UERJ

Porto Alegre, 13 de novembro de 2017.

CIP - Catalogação na Publicação

Desiderio, Raphaela de Toledo
Composições e afetos com fotoáfricas: exercícios de
pensamento na educação geográfica / Raphaela de
Toledo Desiderio. -- 2017.
157 f.
Orientadora: Ivaine Maria Tonini.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de
Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Educação Geográfica. 2. África. 3. Fotografia .
4. Livro Didático. 5. Experimentação. I. Tonini,
Ivaine Maria, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida, aos encontros e (des)encontros que ela torna possível. Aos encontros com pessoas, com paisagens, com sons e sensações que nos afetam enquanto um curso de doutorado nos atravessa. Agradeço à cidade, Porto Alegre, aos trajetos semanais que faziam com que eu me deslocasse para encontrar outras pessoas, leituras e histórias. Agradeço aos (des)encontros, pois são eles que, ao mesmo tempo, nos desestabilizam e nos mobilizam a buscar outras possibilidades de inventar a vida. As dúvidas, as inseguranças, o sofrimento, a perda foram capazes de (des)manchar várias coisas em mim. Esses encontros e desencontros muitas vezes não tem nome, não podem ser classificados, só podemos experimentá-los, sentir a potência que fazem pulsar em nós.

Agradeço também a algumas pessoas: Ivaine Maria Tonini, que a todo o momento foi compreensiva, paciente, e deixou que a pesquisa acontecesse. Por ser inspiração como mulher e pesquisadora. Agradeço ao povo do polo sul “Geografias de Experiência”, um dos polos que compõem a Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”, com eles estudei e experimentei a educação pelas imagens e suas geografias. Cláudia Mortari, não tenho palavras para agradecer o acolhimento, o seu e o do AYA – Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais da Universidade do Estado de Santa Catarina, obrigada! A professora Dra. Amanda Regina Gonçalves (UFTM) por um parecer tão bonito e comprometido com o aprimoramento da pesquisa.

Vivi sensações bastante intensas durante essa escrita. Fernando, obrigada por ser meu parceiro de mochila pelas paisagens mais incríveis que já senti. Ana e Karina, pela amizade, pelo carinho, por serem inspiração na caminhada acadêmica e, principalmente, na vida. Fernanda, Patrícias, Janaina, Lilian, Paola, Michele por serem tão parceiras, amigas sempre e para sempre. Juliana Tonietto, minha quase doutora preferida, por valorizar a pesquisa. Maria, Andrea, Patricia e José Roberto Desiderio, por me oferecerem o afeto familiar. Cora e Valentina, Iasmim e Gael, crianças que fazem meus olhos brilhar. Rodrigo, pelo acolhimento e aconchego na Cidade Baixa, uma bela amizade surgiu. Raphael, por me mostrar um jeito de viver junto, destrambelhado, “abestalhado” e inesperado.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – CAPES por financiar essa pesquisa, e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio

Grande do Sul. A Banca Examinadora. Aos que participaram das experimentações que propus, vocês foram fundamentais para meus exercícios de pensamento com as imagens da África. Obrigada vó, pelo gosto das geleias de jabuticaba, e por uma infância no sítio, você jamais imaginaria que a sua passagem virasse silêncio e criação em mim. Ana G. muito obrigada! Uma escrita desabrochou!

- O que acontece se você fizer força, muita força para se lembrar de seu passado? E se olhar para uma fotografia?

- Só recordo coisas distorcidas. São memórias de outros.

Ondjaki (2014)

Não se trata aqui de construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas. [...] é tempo de modificar o discurso.

Joseph Ki-Zerbo (2010)

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa-experimentação. Experimentação como pensamento, como criação, como potência de subjetivação. Um pensamento com e pelas imagens na educação geográfica. Uma pesquisa que Intenciona problematizar fotografias didáticas do continente africano presentes em livros didáticos de Geografia, procurando pelos enunciados e formações discursivas que nos fazem ver a África a partir do estereótipo e da alteridade. Trata-se de exercícios de pensamento que objetivam deslocar o já dado do continente pela via das imagens. Intenta-se compreender, num primeiro momento, qual ideia de África está presente em livros didáticos de Geografia, e suas implicações para a construção de saberes sobre o continente numa abordagem geográfica da questão racial. A pesquisa toma como referência o diálogo entre a educação geográfica e os campos dos Estudos Africanos e Pós-Coloniais explorando os elementos que constituem o discurso colonial. Considera a colonialidade do poder, a diferença colonial, e o inconsciente colonial-capitalístico como noções centrais, pois são intrínsecas à formação do sistema mundo moderno/colonial e, portanto, do capitalismo. Nessa perspectiva, a invenção da raça torna possível, dois grandes eventos modernos: o tráfico de africanos e a colonização. Já num segundo momento, a escrita se volta para o exercício de criar modos de deslocar a fotografia de seu lugar de representação, evidência, documento, arrastando-a para exercícios de pensamento capazes de possibilitar práticas de subjetivação com e pelas imagens na educação geográfica, a fim de enfrentar as questões étnico-raciais e a educação pelas imagens na Educação Básica. Problematiza, portanto, a espacialidade da questão racial, encaminhando a análise para a compreensão das invenções, efabulações a respeito da África e sua gente. Os exercícios de pensamento com e pelas imagens procuraram desestabilizar, desarranjar, desorganizar, escapar a uma sequência estabelecida para o estudo do continente africano nos livros didáticos. A técnica da colagem foi utilizada para criar composições de fotoáfricas, algo da ordem da criação do pensamento, algo capaz de fazer a África escapar do lugar que ocupa nas páginas do livro didático. Trata-se de arrastar o pensamento a outras paragens para permitir-se afetar por outras Áfricas, uma África de afetos, uma Geografia de afetos. Percebeu-se que o exercício de desmanchar a África em nós é da ordem da sensibilidade, sendo preciso atuar nessa dimensão para que outros modos de ver, sentir e ouvir Áfricas possa aparecer em nossas práticas com as imagens na educação geográfica e na vida. Experimentar é, portanto, da ordem da criação pela sensibilidade. Os exercícios oportunizaram espaços de discussão sobre a África que nos fazem ver na educação geográfica, mostraram a tensão entre a força das fotografias didáticas, que operam na ordem do clichê, que validam e reproduzem discursos hegemônicos eurocêntricos, e o descompasso em relação às diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais. Ao mesmo tempo, proporcionaram encontros com e pelas fotografias, colocando-nos em movimento, mobilizando o pensamento para a presença das imagens como potência, como possibilidade de fazer ver e sentir outras Áfricas, Áfricas que surgem de encontros com a literatura, por exemplo, mas que surgem muito mais pela vida que pulsa, pelo desejo de mudar a ordem das coisas.

Palavras-chave: Educação Geográfica. Livro Didático. África. Fotografia. Experimentação.

RESUMEN

Se trata de una investigación experimental. Experimento como pensamiento, como creación, como potencia de subjetivación. Un pensamiento con y por las imágenes en la educación geográfica. Tiene la intención de problematizar fotografías didácticas del continente africano presentes en libros didácticos de Geografía, buscando por enunciados e informaciones discursivas que nos hacen ver África desde el estereotipo y la austeridad. Se trata de ejercicios de pensamiento con el objetivo de desplazar lo ya dado del continente por la vía de las imágenes. Se intenta en un primer momento comprender cual idea de África está presente en los libros didácticos de Geografía y sus implicaciones para la construcción de saberes sobre el continente en un abordaje geográfica de la cuestión racial. La investigación tiene como referencia el diálogo entre la educación geográfica y los campos de los Estudios Africanos y poscoloniales explorando los elementos que constituyen el discurso colonial. Considera la colonialidad del poder, la diferencia colonial, y el inconsciente colonial capitalista como nociones centrales, ya que son intrínsecas a la formación del sistema mundo moderno/colonial y, por lo tanto, del capitalismo. En esa perspectiva, la invención de raza posibilita dos grandes eventos modernos: el tráfico de africanos y la colonización. En un segundo momento, la escritura se vuelve al ejercicio de criar modos de desplazar la fotografía de su lugar de representación, evidencia, documento, llevándola para ejercicios de pensamientos capaces de posibilitar prácticas de subjetivación con y por las imágenes en la educación geográfica, a fin de enfrentar las cuestiones étnico-raciales y la educación por las imágenes en la Educación Básica. Problematisa, por lo tanto, la espacialidad de la cuestión racial, encaminando el análisis para la comprensión de las invenciones, ficciones a cerca de África y su gente. Los ejercicios de pensamiento con y por las imágenes buscan desestabilizar, desordenar, desarreglar, huir de una secuencia establecida para el estudio del continente africano en los libros didácticos. La técnica de collage fue utilizada para crear composiciones de foto-áfricas, algo del orden de la creación del pensamiento, algo capaz de hacer con que África huya del lugar que ocupa en las páginas del libro didáctico. Se trata de arrastrar el pensamiento a otros parajes para permitir sensibilizarse por otras Áfricas, un África de afectos, una geografía de afectos. Se percibió que el ejercicio de deshacer el África en nosotros es del orden de la sensibilidad, es necesario actuar en esa dimensión para que otras maneras de ver, sentir y oír Áfricas pueda aparecer en nuestras prácticas con las imágenes en la educación geográfica y en la vida. Experimentar es, por lo tanto, del orden de la creación por la sensibilidad. Los ejercicios posibilitaran espacios de discusión sobre África que nos permiten ver en la educación geográfica, mostraron la tensión entre la fuerza de las fotografías didácticas, que operan en el orden del cliché, que validan y reproducen discursos hegemónicos eurocéntricos, y un descompaso en relación a las directrices para la Educación de las Relaciones Étnico-raciales. Simultáneamente, proporcionaron encuentros con y por las fotografías, nos poniendo en movimiento, movilizandó el pensamiento para la presencia de las imágenes como potencia, como posibilidad de ver y sentir otras Áfricas, que surgen de encuentros con la literatura, por ejemplo, pero que surgen mucho más por la vida que pulsa, por el deseo de cambiar el orden de las cosas.

Palabras-chave: Educación Geográfica. Libro Didáctico. África. Fotografías. Experimentación.

ABSTRACT

This is an experimentation-research. A research that is understood as an experimentation happening as thought, as creation, as a subjectivation power. A *thought-experimentation with and through* images that takes place in Geographic Education. This research intends to problematize didactic photographs of the African continent in didactic geography books and tries to find statements and discursive formations which show Africa as a stereotype and as a land of otherness. It is a set of *practices of the thought* which aim to displace the imaginary created around the continent using images to that end. It first tries to comprehend what is the idea of Africa in Geography didactic books and which are their implications to the construction of the continent imaginary, adopting for this purpose a geographic approach of the racial question. In this regard, it takes as reference the dialogue between the geographic education and the field of African and Postcolonial/Culture Studies, hence exploring the elements of the colonial discourse. It also considers the coloniality of the power, the colonial difference and the colonial-capitalistic unconscious as central notions, inasmuch as they are intrinsic to the formation of the modern/colonial world-system and so to the capitalism. In that perspective it finally ponders the invention of race as the responsible for the enabling of two big modern events: the African trade and the colonization. After this first *movement of thought*, the research secondly turns to the practice of creating modes to displace the African continent photographs of their places of representation, documentation and still evidence, moving them to practices of the thought which are able to allow subjectivations *with and through* these images in the Geographic Education, thus intending to face the ethnical-racial questions and the *education through images* in Basic Education. Hence, it problematizes the spatiality of the racial question, turning the analysis to the comprehension of the inversions and fabrications surrounding Africa and its peoples. These *practices of the thought with and through* images tried to disturb, destabilize, disrupt and disarrange the established sequence of study that the African continent has in didactic books, thus using a collage technique to create “photo-africas” compositions which could, by the ability of creation of the thought, give Africa a chance to escape from the usual place the continent has on the their pages. These experimentations intend thereby to drag the thought to other places, giving it a chance to be affected by “other Africas”, *Africas* of affections, Geography of affectations. As a result of this research, it was seen that the practice of *dismantling Africa in us* it's from the order of the sensible, therefore being urgent to act on this dimension in order to create in our practices with images, both in Geographic Education as in life in general, another modes of *seeing, feeling and hearing Africas*. Experimenting is thus from the order of the *creation through sensibility*, and so the practices with the images made possible the emergence of an environment of discussions about Africa which have shown, in the Geographic Education, the tension between the strength of the didactic photographs, which act as clichés, authenticating, validating and reproducing hegemonic eurocentric discourses, and their mismatch in relation to the guidelines to the Education to Ethnical-Racial Relations. At the same time, these practices provided encounters *with and through* photographs, opening new possibilities and mobilizing the thought to the known of images as more than representations, to their presence as powers and possibilities of seeing and feeling *another Africas*, *Africas* that can emerge from encounters with literature, for instance, but which substantially and certainly emerge strongest through the life that pulses and though the desire of changing the order of the established things.

Key words: Geographic Education. Didact Book. Africa. Photographs. Experimentation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fotoáfricas I.	2
Figura 2 – Fotoáfricas II.	20
Figura 3 – Habitantes de Gana, 1979.	32
Figura 4 – Descolonizar o pensamento.	37
Figura 5 – Fotoáfricas III.	55
Figura 6 – Composição de Fotoáfricas I.	56
Figura 7 – <i>Untitled (Prologue II)</i> .	85
Figura 8 – Composição de Fotoáfricas II.	88
Figura 9 – #Nigeria#dress to kill#selfish.	102
Figura 10 – <i>Senegal Christmas decorations</i> .	102
Figura 11 – Kehinde and Lateef are brothers in Ikate Surulere.	103
Figura 12 – <i>Imagem sem África</i> .	105
Figura 13 – Experimentação I.	116
Figura 14 – Experimentação II.	117
Figura 15 – Experimentação III.	121
Figura 16 – Fotoáfricas IV.	123
Figura 17 – Experimentações.	130
Figura 18 - Composição de Fotoáfricas III.	131
Figura 19 – <i>Untitled</i> .	132

LISTA DE SIGLAS

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

MEC – Ministério da Educação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 ENTRE EFABULAÇÕES E AFETOS: UM CONVITE AO ENCONTRO COM ÁFRICAS	2
2 DO(S) ENCONTRO(S) COM EXERCÍCIOS DE PENSAMENTO	9
3 DOS CAMINHOS POR ONDE ANDEI: PASSAGENS E PARAGENS NO TRAJETO POR ÁFRICAS.....	18
3.1 A cartografia como experimentação – um modo de pesquisar	20
3.2 Imagens-que-dizem-da-África: a pesquisa com e pelas fotografias	26
3.3 Passagens e paragens no trajeto para Áfricas	36
3.4 As efabulações da questão racial pelo viés do discurso colonial.....	46
COMPOSIÇÃO DE FOTOÁFRICAS I.....	56
.....	57
4. A ÁFRICA EM FOTOGRAFIAS DIDÁTICAS: UMA ESCRITA DO VISÍVEL ...	58
4.1 As duas Áfricas: a invenção de um continente partido.....	59
4.2 “Dinâmicas” naturais em África	67
4.3 Uma Geografia Colonial do começo ao fim	71
4.4 Para completar essa África.....	82
COMPOSIÇÃO DE FOTOÁFRICAS II.....	88
5 EXPERIMENTAÇÕES	89
5.1 Momento I: da dificuldade de abandonar o contorno	90
5.1.1 Episódio I – Cadernos, rascunhos de escritas, inícios.....	90
5.1.2 Episódio II – “fotografias dizem do (nosso) mundo”: um encontro com outras imagens.....	94
5.1.3 Episódio III – África todo dia: tentativas de mobilizar pensamentos em curso... ..	99
5.1.4 Episódio IV – Imagem sem África.....	105
5.2 Momento II: experiências com intervenções fotográficas.....	110
5.2.1 Quando um mundo acaba: Áfricas em nós.....	112
5.2.2 Um bloco de sensações: desmanchar África em mim.....	123
COMPOSIÇÕESFOTOÁFRICAS III.....	131
6. UM CONTINENTE À PROCURA DA SUA PRÓPRIA IMAGEM?.....	132
7. REFERÊNCIAS	137
8. FILMOGRAFIA.....	144

1 ENTRE EFABULAÇÕES E AFETOS: UM CONVITE AO ENCONTRO COM ÁFRICAS



Figura 1 – Fotoáfricas I.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A África extrapola o contorno de um continente, extrapola os limites estabelecidos do que é para ser África, e espalha-se pelo mundo. Espalha-se ora como cultura subalterna, ora como espaço de diversidade, ora com os corpos dos africanos que se movem, e experimentam mundos fora do lugar que lhes foi estabelecido. A África é beleza, é urbana, é pobreza, é delicadeza, é vida e morte, é branca, é negra, mas também é africana, asiática, europeia, americana. A África esbarra, mais do que em outros continentes, numa avalanche de invenções e estereótipos inerentes ao discurso colonial. Aos africanos, cabe uma localização geográfica, e uma cor de pele, são negros e habitam o território africano.

Assim como qualquer lugar no mundo, a África é uma “coleção de trajetórias” (MASSEY, 2008, p. 190), mas essa coleção de trajetórias é achatada incessantemente por um punhado de clichês, pelo regime visual de nosso tempo que está a serviço de ficcionar, forjar o espaço em imagens que o tomam apenas como superfície: “lá está a África” (o dedo indica um limite no mapa). “Elas perguntaram onde você tinha aprendido a falar inglês, se havia casas de verdade na África e se você já tinha visto um carro antes de vir para os Estados Unidos” (ADICHIE, 2017, p. 126). Em pleno século XXI, é no mínimo lamentável que pessoas que vivem na “maior potência econômica do mundo”, em um país “desenvolvido”, tenham essa África presente em seus discursos e imaginário.

Essa é a imagem da África que é para ser vista pelo ocidente, uma série de imagens que paralisam o pensamento, que nos subjetivam, que nos fazem acreditar no continente como um espaço homogêneo; um espaço onde sempre é dia; um espaço não animado por pessoas, mas por grandes mamíferos habitando parques ou reservas; um território partido pela cor da pele, e por isso adjetivado/estereotipado; um espaço onde só há história com a chegada dos europeus, e que mais tarde torna-se incapaz de participar da história do mundo, já que a “descolonização” dos países foi e é um fracasso para o continente, que desde então é palco de guerras civis intermináveis; espaço que não é urbano (com exceção do Egito e da África do Sul); um espaço que não é industrializado, somente produtor e exportador de matérias-primas; o espaço das grandes reservas minerais; o espaço que não cabe na dinâmica da globalização; o espaço quintal de produção; o espaço-imagem; o espaço cartesiano de algumas coordenadas geográficas, isto é, daquelas que precisam ser vistas e consumidas somente como imagens. Não é a África como acontecimento, como vida.

África cuja origem da palavra passa, segundo Ki-Zerbo (2010), por algumas possibilidades: *Afrig*, nome do povo berbere que vivia ao sul de Cartago; nas línguas sânscritas e hindi, *áfrica* significa algo como “o que vem depois”, isto é, o Ocidente; termo fenício ligado à fertilidade; originado da palavra *faraga* (diáspora) que tem mesma grafia e sentido no fenício antigo, e na língua africana bambara; a palavra África seria derivada do latim *apricao* (ensolarado) ou do grego *apriké* (sem frio).

Das mesmas grafias no fenício antigo e na língua bambara, *faraga* expressa uma importante característica dos povos do continente: o movimento. *Faraga* - diáspora, dispersão, separação, um tipo de viagem para fora do lugar habitual, seja de modo cíclico ou definitivo, por interesses pessoais ou alheios. Para Mbembe (2014b, p. 24), “África deixou de

ser um espaço limitado, cuja localização se pode definir “[...] é um lugar que se desenvolve por um modelo nômada, de transição, de errância [...]”. Essa ideia ganha força diante do desejo de arrancar a África das imagens didáticas, para fora do seu lugar habitual, do seu lugar de evidência, ilustração, de representação; da África como superfície para uma África como coleção de estórias e trajetórias. A África é movimento, deslocamento, não um espaço fixo, aprisionado nas imagens didáticas que, ao contrário, provocam em nós uma apatia, uma mesmice, um tédio.

Parti de considerações como estas para, nesta pesquisa, problematizar a África na educação geográfica pelo viés das imagens, através de exercícios de pensamento sempre colados aos processos de subjetivação dos sujeitos, de suas experiências individuais e com o/no mundo. Em tempos de avanços das tecnologias de informação e comunicação, “a subjetividade é incessantemente bombardeada por imagens do mundo e narrativas que tornam seus contornos caducos e lhe impõem a exigência de se recompor” (ROLNIK, 2016, p. 21). Por estar reduzida à dimensão do sujeito, desconectada das subjetividades que são acionadas de fora, do mundo, do “saber-do-corpo”, a potência “[...] do desejo é desviada de seu entorno criador para se transformar em potência reativa de submissão [...]” (ROLNIK, 2016, p. 23). É a partir dessa desconexão com o “saber-do-corpo” que assistimos meio que anestesiados a profusão de imagens que-dizem-do mundo (OLIVEIRA, JR., 2009), sem que essas nos afetem, nos contagiem. Para Rolnik (2016, p. 25), é nessa “[...] desconexão com o saber-do-corpo que se dá essa instalação mundial do capitalismo financeirizado”. Assim, as experiências singulares, variadas e variantes que seriam construídas a partir desse saber-corpo, são sufocadas pelo discurso único, o discurso “ocidêntico” (SANTOS apud ROLNIK, 2016, p. 25) que se impõe. O discurso “ocidêntico” é capaz de nos aprisionar, de criar barreiras à vida que pulsa de nossas experiências com o mundo, a ponto de anestesiarmos a sensibilidade para esse turbilhão de imagens que a tudo recobrem.

Para o que trago em minha pesquisa, parece-me que o “ocidêntico” nos toma com tamanha força que somos, por vezes, incapazes de pensarmos a vida do outro. Vidas como imagens estereotipadas, e não como experiências com o mundo. É na sensibilidade da vida arrastada pela ficção da raça e sua espacialidade que essa pesquisa pretende atuar. O convite ao encontro com Áfricas é construído, portanto, a partir de um arranjo que não escapa à experiência daquele que escreve, das subjetividades ativadas durante o caminho da pesquisa.

Acredito que é preciso experimentar com e pelas imagens, propor exercícios em que o pensamento possa ser mobilizado a encontrar outras paragens e passagens para ver Áfricas que escapem desse desejo de didatizar os espaços em imagens, de pedagogizar modos de ver.

Nessa perspectiva, pensar a imagem na interface com a educação geográfica demanda atuar na subjetividade, na sensibilidade que pode brotar do encontro com diferentes formas de apreender a multiplicidade de trajetórias e estórias de um continente em movimento. Trata-se de atuar na dimensão da vida que pulsa pela experiência, pela experiência como pensamento, não como vontade de mostrar uma África, a mesma África, mas deixar-se afetar, contagiar por outros modos de ver Áfricas. Parti dessas considerações para traçar os seguintes objetivos específicos:

- identificar as formações discursivas inscritas nas imagens (texto, fotografias e mapas) do continente africano em livros didáticos de Geografia;
- problematizar as formações discursivas inscritas nas imagens de livros didáticos de Geografia em diálogo com os campos dos estudos Africanos e Pós-Coloniais;
- problematizar a espacialidade da questão racial nas imagens de livros didáticos de Geografia a partir das noções de estereótipo e alteridade;
- mobilizar o pensamento para práticas experimentais com e pelas imagens na educação geográfica;
- propor exercícios de pensamento com imagens do continente africano capazes de atuar na dimensão da sensibilidade, deslocando a África do já dado pela fotografia didática.

Assim, em *Do(s) Encontro(s) com exercícios de pensamento*, apresento as minhas aproximações com o tema de pesquisa, minha trajetória acadêmica e profissional, inquietações que me colocaram em movimento de pesquisa com as imagens da África no âmbito da educação geográfica. Movimentos que reverberam de encontros.

Em *Dos caminhos por onde andei: passagens e paragens no trajeto por Áfricas* – subdivido em quatro seções, inicio minha escrita pela cartografia como um modo de fazer pesquisa. A experimentação, o exercício do pensamento, inerentes ao método cartográfico de Deleuze e Guattari (2010) aparecem como um grande alicerce à construção da pesquisa. Na

perspectiva dos autores, a cartografia é uma forma de produzir pensamento a partir da criação, e não como vontade de verdade; aparece como uma possibilidade de dialogar na interface entre geografias, imagens e educação; uma maneira de pôr à mostra o percurso do pesquisador, assim como sua escrita, que é resultado da própria experiência e não alheia a ela. Trata-se também de tomar o espaço como simultaneidade de trajetórias e histórias e não como superfície, como propõe a geógrafa britânica Doreen Massey (2008). Conceber o espaço dessa maneira implica considerar todo tipo de experiência que é inerente ao sujeito, não somente os modos pelos quais apreende o mundo, mas como as subjetividades são construídas a partir de uma tensão permanente entre a experiência individual e a que se dá fora do sujeito, a partir de seu entorno, da dimensão viva do mundo – o que Rolnik (2016, p. 11) chama de “saber-do-corpo”.

A pesquisa com e pelas imagens didáticas encontradas em livros didáticos de Geografia convoca a pensar a força do regime imagético na construção de nossas imaginações a respeito do espaço, neste caso, do continente africano, e compreender de que maneira estão arranjadas, organizadas, distribuídas nas páginas de livros didático de Geografia como o que é para ser visto sobre a África na educação geográfica. Procuro deslocar as imagens do lugar que costumam ocupar nesses materiais: o de verdade visual, de representação, de evidência, de documento, de prova do existente, para pensar com e a partir dessas imagens. As imagens, nessa pesquisa são imagens para pensar. As experimentações que apresento ao longo do trabalho são resultado desse exercício de deslocamento e da busca pela potência da imagem na educação geográfica.

A pesquisa priorizou as perspectivas apresentadas pelas Geografias pós-coloniais pela via da educação geográfica, em diálogo com o campo dos Estudos Africanos e Pós-Coloniais, buscando a compreensão da espacialidade da questão racial a partir de elementos do discurso colonial. O estereótipo e a alteridade são categorias fundamentais na trajetória do que Mignolo (2005) denominou de formação do mundo moderno/colonial, considerando os aspectos da colonialidade do poder, da diferença colonial, e da noção de inconsciente colonial-capitalístico (ROLNIK, 2016). Trata-se de compreender os discursos e enunciados atribuídos à África na educação geográfica pela via das imagens considerando o eurocentrismo constitutivo da geografia e história do capitalismo.

Ao longo do trabalho, espalhadas pelo texto, o leitor encontrará experimentações em fotoáfricas, uma série de colagens que produzi em meu processo de pesquisa com e pelas

imagens. Em *Composição de Fotoáfricas I*, estão as fotografias didáticas do continente africano como aparecem nos livros didáticos de Geografia utilizados na pesquisa. Essa composição abre o capítulo 4, uma escrita do visível da África com e pelas imagens didáticas. Optei por organizá-las dessa maneira numa tentativa de escapar da repetição das imagens como ilustração no texto, colocando o leitor diante do exercício de acessar as imagens de modo a pensar com e a partir delas. A *Composição de Fotoáfricas II* é uma das colagens que produzi como exercício de pensamento. A série de experimentações em fotoáfricas é resultado de encontros com as leituras e com um conjunto de exercícios realizados em aulas e oficinas com licenciandos de cursos de Geografia e Pedagogia.

Em *A África em fotografias didáticas: uma escrita do visível* - debruço-me sobre as imagens didáticas da África movida pela vontade de conhecer o que essas imagens “dizem” do continente africano, carregando comigo a seguinte pergunta: que África os livros didáticos querem que eu veja? Observo o arranjo, a organização da sequência didática, a forma como os conteúdos estão dispostos, e a que servem as fotografias. O capítulo está organizado de modo a dialogar com os temas selecionados pelos livros didáticos. Há uma África nas páginas dos livros didáticos, uma África acachapante. Ao me debruçar sobre tais fotografias, percebo que elas não podem ser pensadas descoladas das imagens-texto e imagens-mapa, todas elas fazem um coro com o que é para ser visto sobre a África. Observo essas imagens e ao mesmo tempo, dialogo com minhas referências, num exercício de problematizar o modo como essas imagens recobrem qualquer possibilidade de pensar Áfricas. Percebo o discurso colonial e “ocidêntico” recobrando as imagens, paralisando nosso pensamento diante da insistência em mostrar a mesmice em relação à África. As imagens do livro didático são da ordem do espaço como superfície, como reprodução de discursos modernos que já não mais contribuem para desmancharmos uma série de estereótipos presentes em nosso imaginário. A África nos livros didáticos é a África colonial, das ambivalências, das oposições, é o lugar dos negros no mundo, é a materialização da alteridade tomada como diversidade.

Por fim, em *Experimentações*, minha escrita é uma escrita de experiência com e pelas imagens da África. O capítulo é composto de registros individuais e coletivos que se organizam em dois momentos. O primeiro é tecido por uma série de experimentações que chamo de episódios. As experimentações do momento I são marcadas pela tentativa de deslocar a imagem do lugar que ela ocupa nos livros didáticos, e com elas pensar em estratégias de liberar as potências do pensamento, da criação. No momento I, aparece à

dificuldade em sair do registro da imagem como evidência/representação, como decalque, contorno; esbarra-se constantemente no clichê do regime visual da África.

No momento II, há uma intensidade em meus exercícios de tentar desmanchar uma África em mim a partir de encontros. Busquei operar na ordem da sensibilidade, da vida que é capaz de pulsar com e pelas imagens, pelas potências inventivas, por uma geografia de afetos com a África. Nesse momento, encontrei na literatura alguns modos de fazer algo fugir, escapar, e me contaminar por outras Áfricas capazes de serem mostradas, vistas e sentidas, mas foi mais por um movimento intenso de vida, que de fato, experimentei, inventei com as imagens. Como disse, escrevo a partir da experiência com o pensamento, não pela vontade de verdade ou de prescrever um modo de fazer pesquisa, escrevo sobre afetos que não tem localização geográfica, afetos que não desejam ser explicados, mas sentidos, afetos que não distinguem a África, mas uma experiência com a África.

No momento II, as correntes de ar aparecem sutilmente e com mais força em meus exercícios de desmanchar África em mim. Procurei pela vida que pulsa nas e pelas imagens, busquei uma geografia de afetos com a África. Se as encontrei? Creio que encontrei alguns modos de fazer algo fugir, escapar em mim, me contaminar e contagiar os que comigo estavam. Como dizem Deleuze e Guattari (2010), só se pensa experimentando, “pensar é experimentar”, mas pensar, como já foi dito, como criação e não como vontade de verdade.

Dessas pequenas brechas que se abriram na imagem e no pensamento, criei com as fotografias alguns modos de ver Áfricas. Modos de ver, sentir, ouvir, acionados por encontros com as leituras, com os estudantes, e em grande medida, pela vontade de problematizar as forças que habitam o imaginário e o discurso sobre a África. Percebi e senti essa força presente na educação geográfica, em nossos corpos escolarizados e formatados para ver e aprender determinadas coisas e não outras.

2 DO(S) ENCONTRO(S) COM EXERCÍCIOS DE PENSAMENTO

É importante que você, conheça um pouco de minha trajetória acadêmica e profissional, e como ela me fez preparar um roteiro de viagem a um território “aparentemente” conhecido. Desde meu processo de formação inicial, num curso de Licenciatura em Geografia, tenho me debruçado sobre questões relacionadas à educação geográfica.

A participação em projetos de extensão universitária na graduação e a possibilidade de experimentar exercícios de pensamento em aulas de Geografia em escolas públicas despertaram-me o interesse pela pesquisa na área. Fui compreendendo a importância de uma formação inicial que contemplava a tríade: ensino-pesquisa-extensão e, a partir de minhas práticas, fui me fazendo uma professora pesquisadora.

No desenrolar desse processo de formação, presenciei um avanço significativo no campo das pesquisas em educação geográfica e tive a oportunidade de dar continuidade aos estudos na área quando ingressei no curso de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal de Santa Catarina. Fui uma das primeiras estudantes do curso de mestrado na linha de pesquisa - Geografia em Processos Educativos - que acabava de ser inaugurada pelo programa.

Durante o meu percurso de formação, surgiu o interesse pela pesquisa em livros didáticos de Geografia. Percebia, pelas experimentações e observações em aulas, a importância e o significado desse artefato cultural em todas as etapas de construção do conhecimento geográfico escolar, e interessava-me, assim como ainda interessa-me, refletir sobre a força dos enunciados e discursos na abordagem de conteúdos nesse material.

O livro didático, especificamente, instiga-me pelo fato de ser presença constante nas aulas de Geografia, já que faz parte de uma política pública do Estado e, portanto, envolve relações de poder e saber em torno daquilo que “oficialmente” chamamos de Geografia Escolar. É um retrato do que o Ministério da Educação, através do Programa Nacional do Livro Didático a partir de diferentes frentes de atuação e atores envolvidos, disponibilizam como saber geográfico às escolas públicas brasileiras, estabelecendo uma sequência didática para o que se aprende ao longo dos anos, um arranjo e uma série de conteúdos classificados

como geográficos, ou seja, define o que é, e o que não é para circular como conhecimento geográfico escolarizado.

As ideias que apresento nessa tese são tecidas a partir de uma longa trajetória que reverberam de meus encontros, e de minhas leituras geográficas do mundo. É consenso entre os pesquisadores da área que à educação geográfica cabe criar possibilidades de ver, ler e pensar o mundo, a organização espacial, a partir de seus contrastes e contradições históricas/culturais/econômicas/sociais numa perspectiva crítica e plural. Essa criação de possibilidades de ver, ler e pensar o mundo foi me levando pelos ventos da pesquisa das diferentes linguagens. O ver, ler e pensar o mundo pode se dar de inúmeras formas, uma delas pode ser pelo livro didático.

Foi também a partir dessas intenções e encontros que ingressei no curso de doutorado, mais uma vez com uma proposta de pesquisa voltada para os livros didáticos. Porém, dessa vez meu interesse voltou-se para as fotografias didáticas numa tentativa de criação, de mobilização de pensamento que as arrastasse para outro lugar que não o da representação, da ilustração, da evidência daquilo que nos fazem ver.

Desde que ingressei no curso de doutorado, sou membro da Rede de Pesquisa Internacional: Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações¹ como integrante do Polo Sul - *Geografia de Experiências*. A intenção do grupo e de seus polos, distribuídos em diferentes universidades brasileiras e do exterior, é pensar a imagem como potência mobilizadora de pensamentos na educação. Este também era o meu desejo.

Você encontrará aqui um texto que jamais expressa a minha transformação como ser humano e pesquisadora, mas apresenta fragmentos de um complexo exercício ao qual me propus: pensar o continente africano a partir das imagens pelo viés da educação geográfica. Mas por que África? Um encontro.

¹ O projeto da Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação” surgiu como perspectiva de adensamento das conversas, escritos e pesquisas desenvolvidas nos últimos anos por vários pesquisadores da interface Imagens, Geografia e Educação, que vem apontando a questão da linguagem como um dos alinhavos (sem dúvida, tenso) entre estes três campos do conhecimento. Trata-se da constituição/consolidação de uma rede de pesquisas por meio da integração de laboratórios e grupos de pesquisas que compartilham ideias e posturas produzidas a partir da crítica, instaurada nos meios científicos, decorrente da chamada crise paradigmática, em grande medida associada à questão da linguagem. Partindo da importância assumida pelas imagens no mundo contemporâneo, o projeto buscou, inicialmente, a consolidação de seis núcleos acadêmicos – Campinas [UNICAMP/USP/ UNIFESP], Dourados [UFGD/UNESP - Presidente Prudente], Vitória [UFES], Florianópolis [UDESC/Colégio de Aplicação - UFSC], Natal [UFRN] e Crato [URCA] – de estudo e criação visual e audiovisual de obras que atuam ou venham potencializar novas maneiras de imaginar o espaço (Massey, 2008) tendo em vista a constituição de uma nova política da espacialidade. Atualmente, conta com dois polos internacionais: Argentina e Colômbia. Para conhecer mais acessar <http://www.geoimagens.net/>.

Um encontro: eu, professora num curso de licenciatura em Geografia, especificamente na disciplina de *Estágio Supervisionado: Práticas de Ensino de Geografia* e a África nas aulas de Geografia, nas escolas campo de estágio onde os estudantes ministraram suas aulas durante o período do estágio. Foi assim que encontramos a África, eu e os estagiários. África como um conteúdo escolar, como algo dado pelo professor responsável na escola campo de estágio e a ser “ensinado” nas aulas dos estagiários para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, e também como legislação educacional, já que desde a promulgação da Lei 10.639 em 2003, incluiu-se no currículo da Educação Básica, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira e africana”. Nesse momento, diante da necessidade de orientar os estagiários na preparação de suas aulas, percebi ausências de Áfricas em mim.

Notei que tinha poucas referências e conhecimentos sobre essa porção do planeta tão logo minha mente foi tomada por uma série daquelas imagens da África: a de grandes mamíferos nas savanas, nos safáris, a do imenso deserto do Saara, de crianças e mulheres negras em situação de miséria, fome e até de imagens fílmicas mais recentes que trataram de problematizar algumas questões complexas como o comércio de diamantes, de armas e medicamentos no continente. Essas ausências de Áfricas em mim eram uma questão importante naquele momento.

Em conversas com as duplas de estagiários que teriam que ensinar algo sobre Geografia da África, essas imagens também eram recorrentes, e nos incomodava igualmente perceber que, já ao final de um curso de formação inicial de professores, a África continuava a povoar o nosso imaginário de uma forma bastante rasa e estereotipada. Esses estudantes se deram conta de que pouco ou nada havia se passado em seu processo de formação que pudesse mobilizá-los ou fazer pensar algo a respeito desses estereótipos, de alguma forma de desmanchá-los em nossos corpos.

Essas ausências de Áfricas em mim e nos estagiários, resultado da falta de leituras e discussões sobre o continente na organização curricular do curso, arrastou-me para um processo de pesquisa que tinha como ponto partida compreender qual era a África presente na educação geográfica.

Partimos dos livros didáticos, já que os professores das escolas campo de estágio os utilizavam como material de trabalho em sala de aula, seguindo, inclusive, a ordem/sequência dos conteúdos por eles estabelecidos. Seguir essa sequência significava que nenhuma dupla de

estágio com as quais eu trabalhava teria oportunidade de saber como o professor de cada turma abordaria esse tema. Digo isso, pois, antes do período do estágio supervisionado, momento em que os estudantes planejam e ministram suas aulas, geralmente no segundo semestre do ano letivo, eles passam por um período de observação de aulas na turma em que farão seus estágios. Em nenhuma das turmas onde os dois períodos do estágio foram realizados houve, por parte do professor responsável, alguma ação envolvendo a inversão da ordem estabelecida pelo livro didático, ou seja, a África sempre seria abordada em sala de aula depois que os sujeitos estudassem as Geografias da Europa, da Ásia e do Oriente Médio, em outras palavras, ao continente africano, com sorte, restaria algum tempo no final do ano letivo.

O primeiro exercício que propus aos estagiários: abrir o livro didático utilizado pelo professor na escola campo de estágio e observar a sequência estabelecida, o arranjo, a composição das imagens e começar a passear o olhar pelas fotografias didáticas presentes neste artefato. Desses olhares, inicialmente surgiram ideias para a abordagem da África nas aulas de Geografia.

Um desenho em papel tamanho cartolina colado no quadro, que a cada aula ia sendo preenchido com as características físicas do continente, igualmente preenchido pelos estudantes no mesmo desenho reduzido em papel tamanho A4. Uma linha do tempo com “os principais acontecimentos” dos séculos XV ao XIX, a confecção de uma história em quadrinhos, a exibição de um filme e de imagens encontradas na *internet* foram algumas estratégias utilizadas por uma das duplas de estagiários. A imagem-mapa, a linha do tempo e a imagem-fílmica desempenhavam o mesmo papel do livro didático, estabelecendo uma ordem, uma sequência para o conjunto de temas que compunham um continente “escolarizado” pela Geografia. Trataram igualmente de apresentar, num primeiro momento, as características físicas do continente (assim como no livro didático), que eram preenchidas a partir do contorno do continente num pedaço de papel tamanho cartolina, copiado pelos estudantes, identicamente, no contorno em tamanho A4, ou pela exibição de um filme² que trazia para dentro da sala de aula questões referentes à guerra civil em Ruanda, ou seja, não saiam do registro dos assuntos que nos fazem ver o continente africano nos livros didáticos.

A dificuldade em sair, abandonar, ou mesmo deixar de lado, por alguns momentos, esse contorno da África escolarizada é algo que mobilizou intensamente essa pesquisa. Uma

² Trata-se do filme *Hotel Ruanda*.

dificuldade que é, em grande medida, resultado daquelas ausências que tínhamos percebido diante da tarefa de ensinar algo sobre um lugar desconhecido por muitos de nós. Mesmo depois das conversas de orientação em que eu dizia que a forma/linguagem não permitia a abertura de frestas ou brechas para pensar Áfricas nas aulas, percebia que o corpo do professor também já está formatado para o espaço escolar, além disso, pouco sabíamos sobre a África - talvez nada muito além do que sabiam os estudantes do 9º ano.

Conhecíamos características do clima, do relevo, os grandes mamíferos, as formações vegetais, a partilha do continente pelos europeus, o neocolonialismo. Sabíamos sobre as doenças, as guerras civis, sobre a política do *apartheid* no sul do continente, e também algo sobre os refugiados, mas pouco ou nada sobre as pessoas e as territorialidades que habitam esse espaço. Sabíamos repetir o já dado, aquilo que é didaticamente estabelecido como saber geográfico sobre a África, a partir de imagens-fotografias, imagens da mídia ou imagens-fílmicas incessantemente exibidas, e, portanto, coladas em nosso corpo.

O projeto da tese surgiu, então, dessa inquietação em conhecer, em compreender um pouco mais da África, a partir da problematização das imagens didáticas. Qual era afinal a África daqueles livros didáticos de Geografia³ que foram nosso ponto de partida? Qual ideia de África circulava na educação geográfica nas escolas campo de estágio onde o livro didático era presença obrigatória tanto nas aulas da professora, quanto como “exigência” para a preparação das aulas dos estagiários? - considerando que mais de uma década se passou desde a promulgação da Lei nº 10.639 de 2013, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileiras e africanas no âmbito de todo currículo escolar da Educação Básica. Saber que África era essa demandava tempo e pesquisa, era preciso inventar modos de entender com que contornos e nuances se desenhava um continente que só ganhava existência para nós, e para os estudantes do 9º ano porque estava presente no livro didático.

Santos (2013, p. 21) chama atenção para o pouco interesse de geógrafos em refletir a respeito “[...] da produção de uma (re)leitura de dimensões espaciais das relações raciais na

³ Os livros didáticos tomados como objetos desta pesquisa são os livros que, eram adotados pelas escolas campos de estágios do curso de Licenciatura em Geografia entre os anos de 2013 e 2015. É importante destacar que esses livros também foram aprovados pelo PNLD 2017, que vale para o triênio de 2017/ 2018/2019. A coleção Expedições Geográficas de Melhem Adas e Sérgio Adas, foi a mais distribuída pelo PNLD 2017. Segundo dados do FNDE/PNLD (2017), disponível em: <file:///C:/Users/Raphaela/Downloads/PNLD%202017%20-%20Colees%20mais%20distribudas%20por%20componente%20curricular%20-%20Sries%20finais%20Ensino%20Fundamental.pdf>, foram distribuídos 3.381.582 exemplares. A coleção Geografia, Homem & Espaço, de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco, foi a 4ª mais distribuída pelo Programa, foram distribuídos 1.081.468 exemplares. Os dois livros também estavam na lista de aprovados pelo PNLD 2014. Os arranjos, as sequências, e as imagens são praticamente as mesmas nos dois triênios.

sociedade brasileira”. Essa (re)leitura também se aplica, e se amplia em direção ao ensino de Geografia da África. De fato, temos pouco conhecimento a respeito das pessoas que participaram ativamente do processo de formação territorial de nosso país, e cujos descendentes representam hoje mais da metade da população brasileira. Observei, que nas pesquisas que abordam o continente africano no âmbito da educação geográfica, apesar de trabalhos como o de Ferracini (2012), intitulado *A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia do Brasil – 1890 - 2003*; Lima (2014) intitulado *Na sala de aula: A África de meus alunos* abordarem questões referentes à representação da África em livros didáticos, em nenhum deles encontrei a problematização da espacialidade da questão racial nas imagens dos livros didáticos, a partir das noções de estereótipo e alteridade, e da raça como invenção. São pesquisas pertinentes ao enfrentamento do tema na educação geográfica, mas apresentam um outro tipo de abordagem, assim como, o trabalho de Novaes (2014), intitulado *Resistência e Proliferação: conversas com imagens de África(s) e professores de Geografia*. A pesquisa de doutorado de Novaes apresenta uma conversa com imagens da África que não circulam nos livros didáticos. São imagens de artistas africanos que possibilitaram ampliar a percepção de professores de Geografia e estudantes da Educação Básica, alargando a discussão em torno do regime de imagens do continente. Em minha pesquisa, há uma preocupação de colocar as imagens didáticas em diálogo com os campos dos estudos Africanos e Pós-Coloniais, problematizando a forma com as quais as noções de estereótipo e alteridade, intrínsecas ao discurso colonial, aparecem nas imagens dos livros didáticos, para com e a partir delas, experimentar.

Parto dessa constatação de que as relações raciais são pouco exploradas na leitura das espacialidades/territorialidades na educação geográfica para propor uma discussão que seja capaz de problematizar e ampliar essas (re)leituras às quais se refere Santos (2013). Nesse ponto, retorno ao exercício de pensamento, uma vez que problematizar é também, nessa tese, provocar no leitor uma possibilidade de experimentar exercícios de pensamento para a educação geográfica, e para a vida. De fato, minha escrita está carregada dessa tentativa, portanto, não poderia ser de outro modo. Aqui estão reunidos fragmentos desses exercícios que me permitiram a criação de vãos, de fissuras, de pequenos espaços vazios no que está posto sobre a África, num árduo esforço de criar modos de desmanchá-la em mim e acessar Áfricas possíveis de serem vistas, ouvidas e pensadas, expandindo a potência da educação pelas imagens.

Trata-se o tempo todo de desorganizar, de desfazer, de montar, de deslocar, remontar, pensar, (des)pensar e (re)pensar muitas e muitas vezes. E nesse processo criar outras formas de perceber o mundo. Trata-se de um processo que me coloca a caminhar intensamente, e enquanto caminho, dou-me conta de que algumas coisas já não servem mais e de que o caminhar é o próprio modo de criar, de inventar outras possibilidades para os tantos contornos estabelecidos. Em meu processo de pesquisa, marcado por angústias, dúvidas, inseguranças, incertezas e solidão, esses vãos, fissuras e espaços vazios sobre o continente africano foram sendo preenchidos por encontros: encontros com autores e pesquisadores dos campos dos Estudos Africanos e Pós-Coloniais, encontros com estudantes/licenciandos em Geografia e Pedagogia, encontros comigo mesma, e passo então a me deslocar, a experimentar Áfricas pelo viés da colonialidade do saber e da historiografia africana.

Alguns desses encontros com autores e pesquisadores foram realizados através da minha participação no grupo de estudos e leituras realizados no AYA – Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Essas leituras me colocaram e me colocam constantemente diante da possibilidade de desconstruir muitas ideias, de pensar nas invenções sobre a África reproduzidas violentamente, de criações que tornam o outro objeto e não sujeito de sua estória/História, de visões e expressões estereotipadas que perfazem nosso imaginário. Nesse aspecto, é necessário tomar alguma distância da tradição eurocêntrica. Todavia, como assinala Santos (2010, p.20)

[...] tomar distancia no significa descartar o echar a la basura de la historia toda esta tradición tan rica, y mucho menos ignorar las posibilidades históricas de emancipación social de la modernidad occidental. Significa asumir nuestro tiempo [...], como um tiempo que revela uma característica transicional inédita que podemos formular de la siguiente manera: tenemos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas. Los problemas modernos de la igualdad, de la libertad y da la fraternidade persisten com nosotros.

Tomar distância da tradição eurocêntrica significa apropriar-se de outros modos de olhar, de perceber o mundo a partir de referências distintas daquelas as quais somos submetidos em nosso processo de escolarização e de relação com o mundo. Nesse caso, trata-se também de um exercício do olhar.

[...] - o olhar é um instrumento poderoso... - disse-me o monge careca. - Desculpe? Olhei para ele. - O olhar. O modo como olhamos os outros. - Ou deixamos que nos olhem. Há sempre duas vias num olhar [...] (ONDJAKI, 2014, p. 25).

O meu olhar sobre os modos com os quais nos fazem ver um continente que “[...] é gente de verdade” (ACHEBE, 2012, p.158) une-se ao olhar dos autores dos livros didáticos, das equipes de avaliação desses livros, dos currículos escolares, das editoras, dos professores, dos estudantes, e se transforma numa questão de pesquisa, ou melhor, se transforma em muitas questões capazes de mobilizar alguém a se colocar diante de um árduo processo de (des)construção do conhecimento.

Alguém que se dispõe a viajar dispondo de apenas algumas informações veiculadas com grande frequência – um roteiro comum – cujos objetos contidos na bagagem vão sendo substituídos a cada parada do pensamento, a cada exercício sobre um outro modo de andar, e já não mais reconhecer aquelas primeiras informações sobre determinado espaço. As informações vão abrindo brechas para as experiências, pelos afetos encontrados no caminho, substituindo as certezas que se tinha quando do início da caminhada.

Esclareço que a escrita desta tese demarca dois espaços de enunciação: o de professora pesquisadora e o da branquitude. O de professora pesquisadora reflete ao mesmo tempo a aproximação e o distanciamento de um complexo, mas necessário, estudo no âmbito da educação geográfica, e da formação inicial de professores de Geografia que atuarão na Educação Básica, e conseqüentemente na construção de mudanças socioculturais em relação à abordagem e a compreensão das questões étnico-raciais.

Também não posso deixar de esclarecer que o meu lugar de fala é o da branquitude. Isso significa que ser branco é uma definição política que expressa às relações de poder, e os privilégios históricos, políticos e sociais de um determinado grupo, em detrimento de outro. Nessa perspectiva, branco/a não é cor, mas é uma posição no mundo que implica a consciência de que é impossível escapar da branquitude, e do que ela representa histórica e geograficamente.

Escrevo esse texto na primeira pessoa do singular, pois compreendo que a ciência é fruto de subjetividades, e não a expressão de uma pretensa objetividade que separa a pesquisa de quem a constrói. Veiga-Neto (2014, p.65) acredita que “[...] para maior clareza, para evitar as falsas modéstias e para não cair nos sonhos do objetivismo positivista, quando há apenas um(a) autor(a) que fala ou escreve, a construção pertinente é feita com os pronomes na 1ª pessoa do singular [...]”.

Essa opção exclui a escrita através de um sujeito indeterminado, e a presença de certa neutralidade. Pelo contrário, é produto de escolhas epistemológicas e políticas que fiz ao elaborar reflexões sobre o outro enquanto sujeito da História, que ocupa um território que não é homogêneo e estereotipado da maneira como querem nos fazer ver através das imagens e enunciados presentes nos livros didáticos de Geografia.

3 DOS CAMINHOS POR ONDE ANDEI: PASSAGENS E PARAGENS NO TRAJETO POR ÁFRICAS

É preciso dizer que nesses caminhos de passagens e paragens pelo continente africano há um importante fio condutor que expressa uma conexão entre pessoas e lugares que, entre suas passagens e paragens, se aproximaram de nós, e nós delas. Esta é uma pesquisa que se dá a partir de uma conexão afro-americana e mundial. Afro-americana em dois sentidos: um deles é geográfico, e se expressa pelas relações entre dois continentes, uma relação cheia de especificidades entre africanos e americanos, e o segundo é marcado pelo violento processo que os trouxe até aqui “[...] como a atual denominação dada a pessoas nascidas do maior crime do homem contra o homem – o tráfico de escravos” (ACHEBE, 2012, p.61).

Vidas arrastadas por um oceano, arrancadas de suas terras, de suas línguas, de suas tradições, de seus modos de lidar com o mundo. Vidas que se transformaram numa cor de pele capaz de classificá-las, de “torná-las” inferiores, selvagens, incivilizadas, através de um processo discursivo de caráter biológico, e posteriormente, de caráter social – o negro, atribuindo-lhes adjetivos bastante variados. A África era então o lugar dos negros e a eles fora destinado um posto, o de escravos nas colônias americanas.

Na travessia de um oceano rumo ao Rio de Janeiro, no Brasil, onde se localizava o maior porto escravagista da história da humanidade⁴, os africanos que sobreviveram passaram a fazer parte da formação territorial/social de nosso país e de toda a América. Portanto, essa conexão afro-americana está marcada em nós, e não há como negá-la. Ao considerar essa conexão, e sua importância na compreensão das relações raciais e sua espacialidade na interface com as imagens didáticas, procurei por uma ideia de espaço capaz de abarcar essas diferentes trajetórias humanas.

A concepção apresentada pela geógrafa britânica Doreen Massey em sua obra *Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade* (2008), propõe uma outra perspectiva de espaço, uma abordagem que escapa de uma imaginação de espaço como superfície, para toma-lo como uma “[...] simultaneidade de histórias-até-então”, em que os lugares “são, portanto, coleções dessas histórias [...]” (MASSEY, 2008, p. 190).

⁴ O Cais do Valongo, no Rio de Janeiro, foi declarado pela Unesco, em junho de 2017, Patrimônio da Humanidade.

Essa noção de espaço reconhece-o como produto de relações que se dão em diferentes escalas geográficas, e que está em constante transformação, compreendendo-o como esfera de possibilidade de existências múltiplas a partir da pluralidade contemporânea onde coexistem distintas trajetórias. Para Massey (2008, p.30) “O espaço não existe antes de identidades/entidades e de suas relações”, por isso é da ordem de um entendimento relacional do mundo e de uma política que responda a isso. Reconhecer o espaço dessa maneira exige imaginá-lo como em constante processo, abandonando a ideia de uma linearidade histórica, característica da Modernidade, como as narrativas de sucessão de modos de produção que propõem cenários nos quais as condições e as direções gerais da história já estão dadas e conhecidas – como na ideia da globalização enquanto uma narrativa única, definindo os que estão mais ou menos próximos dessa condição, como se isso fosse possível.

As trajetórias e histórias enfatizam, segundo a geógrafa, o processo de mudança de determinado fenômeno. São termos temporais, mas também espaciais na medida em que definem a posição de trajetórias e histórias umas em relação às outras. O espaço é sempre aberto, “[...] há sempre conexões ainda por serem feitas, justaposições ainda a desabrochar em interação (ou não, pois nem todas as conexões potenciais têm de ser estabelecidas), relações que podem ou não ser realizadas” (MASSEY, 2008, p. 32). Trata-se de uma perspectiva de espaço que se aproxima da cartografia deleuziana, já que conceber o espaço como uma simultaneidade de trajetórias e histórias implica considerar todo tipo de experiência inerente ao sujeito, em que “[...] vários outros modos de apreender o mundo operam simultaneamente, constituindo a experiência complexa a que chamamos de subjetividade” (ROLNIK, 2016, p. 10).

Os blocos que compõem esse trabalho são, portanto, incessantemente, atravessados por esses processos de produção de subjetividade, por uma tensão entre a experiência do sujeito, e aquela que se faz a partir de seu entorno. Há um embate entre a cultura vigente, por exemplo, a dos livros didáticos, e os processos de subjetivação que perfazem uma cultura subalterna, que considera a colonialidade, a diferença colonial e o “inconsciente colonial-capitalístico” (ROLNIK, 2016) como processos intrínsecos à formação do circuito comercial do Atlântico, e todas as suas implicações.

Nas próximas páginas, você se encontrará com um arranjo que estabeleci para pensar Áfricas, uma composição, uma coleção de diálogos que travei teoricamente para inventar um modo de fazer pesquisa.

3.1 A cartografia como experimentação – um modo de pesquisar

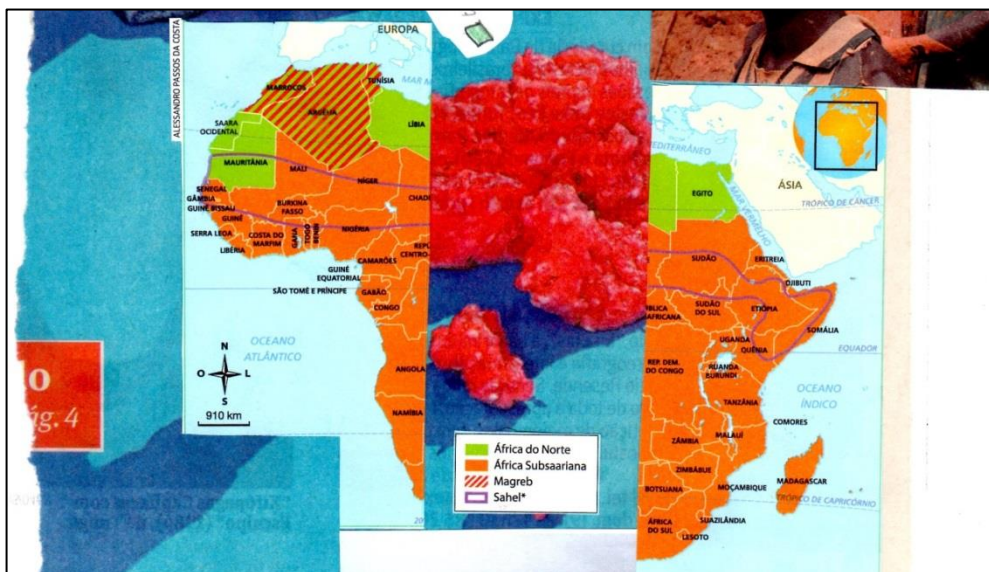


Figura 2 – Fotoáfricas II.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Uma pesquisa experimentação. Uma pesquisa como exercício de pensamento. Pensar é experimentar, e o pensar surge do encontro com o impensável. O exercício de pensamento é a própria experimentação e nessa perspectiva, pensamento é criação, não vontade de verdade, já que a verdade é somente o que o pensamento cria. Deleuze e Guattari (2010) afirmam que o pensamento se faz antes na relação entre o território e a terra do que na aproximação do sujeito e do objeto, já que para os filósofos “pensar não é um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 103).

Os caminhos, rotas, passagens e paragens que compõem um trajeto de pesquisa são tecidos a todo tempo. A todo tempo há movimentos em curso, já que o ato de pensar se faz a partir de deslocamentos, e não de fixidez. Por isso, uma das escolhas que fiz é deixar esse processo de deslocamento à mostra para que você possa acessar o movimento de meu pensamento, esse que é composto de um tanto de vida que pulsa durante a elaboração de uma tese de doutorado. “O trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem” (DELEUZE, 1997, p. 73).

Ao longo do percurso, alguns caminhos se desmancharam, outros ganharam força no incessante movimento do pensamento de deixar-me afetar por cada África que me atravessava. Na busca por Áfricas⁵, deixei o meio me contaminar, me contagiar, me arrastar. Chinua Achebe no ensaio *A educação de uma criança sob o protetorado britânico* (2012), conta sobre a sua infância na Nigéria em tempos de colonização britânica. Em uma passagem de sua escrita dialoga a respeito da cultura *igbo*, e do significado do terreno do meio como o do lugar mais feliz.

Para os *igbos*, o meio não é a origem das coisas, tampouco das últimas coisas, mas “[...] é a morada da dúvida e da indecisão, da suspensão da descrença, do faz de conta, da brincadeira, do imprevisível, da ironia” (ACHEBE, 2012, p. 15). Transitei por esse terreno do meio para encontrar-me com Áfricas possíveis, e a certa altura, me dei conta da dificuldade em desmanchar coisas em nós. Era preciso inventar outros modos de mobilizar o já dado, a informação das fotografias, o regime de verdades visuais presente nos livros didáticos.

O método cartográfico apareceu como possibilidade de trilhar um percurso de pesquisa como experimentação, um modo de mobilizar o pensamento diante de um arranjo de fotografias didáticas, dispostas de uma determinada maneira, e do desejo de arrastá-las de seu lugar de evidência, de documento, de representação de algo, de prova visual, para com elas experimentar. Na filosofia de Deleuze e Guattari (2010) encontrei alguns elementos capazes de captar a intenção, a criação e a intensidade do exercício do pensamento, e expressá-los através de uma escrita capaz de deixar à mostra o processo do pesquisador.

Escrever de dentro da experiência, sobre a experiência, observar como as pessoas agem diante de uma solicitação, a velocidade de seus pensamentos, as estratégias que utilizam para resolver uma questão posta. Uma escrita que implica o acompanhamento de um processo em que os contornos de uma certa configuração da subjetividade é posto em jogo. É preciso estar atento a esses modos de fazer. A própria escrita já é um processo de experimentação. “Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que está se fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 133).

⁵ Refiro-me a Áfricas, no plural, pois são inúmeras as possibilidades para pensá-la enquanto uma “simultaneidade/multiplicidade de estórias” (MASSEY, 2008), enquanto um espaço dinâmico e heterogêneo, cuja subjetividade do sujeito, mas também a “extra-pessoal” (ROLNIK, 2016) são ativadas no exercício de pensamento com e pelo continente.

Escreve-se e fala-se de dentro da experiência, e não de fora dela, e o pensamento é solicitado menos a representar do que a acompanhar o engendramento daquilo que o sujeito pensa. Esse é o sentido da cartografia de Deleuze e Guattari (2010). Segundo Kastrup (2009, p. 32) “A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto”. A representação de objetos é característico da ciência moderna, ou seja, a existência de práticas de produção do conhecimento que fazem desaparecer a inventividade do processo de pesquisa, para que assim ela possa ser classificada como científica (BARROS; KASTRUP, 2009).

No método cartográfico ocorre uma reversão metodológica, a própria pesquisa é definida como caminho. Essa reversão “[...] consiste numa aposta da experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2009, p. 10).

Fala-se então em produção, não em coleta e análise de dados, informações. A produção acontece a todo tempo, segue antes aquilo que mobiliza o pensamento, os afetos e intensidades que aparecem no caminho, razão pela qual a cartografia é composta de múltiplas entradas. Na cartografia, a realidade é tomada como plano de experiência, já que é um método de pesquisa-intervenção que se realiza na imersão da experiência que coloca no mesmo plano de produção, sujeito e objeto, teoria e prática. Esse é o plano da experiência (PASSOS; BARROS, 2009, p. 18). Nesse sentido, só se pode conhecer a realidade imergindo no plano da experiência, isto é, atento ao que se passa quando entramos em contato com as coisas – textos, ideias, pessoas, imagens, invenções. “O plano não pode ser definido senão por [...] “aquilo em cuja direção o pensamento se volta” [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 50).

A cartografia me arrastou intensamente para dentro do processo de pesquisa com as fotografias, e com a África. Ao mesmo tempo em que percebia a forma como estavam dispostas, organizadas de modo a ilustrar a imagem-texto ou a imagem-mapa nos livros didáticos, o pensamento me arrastava para exercícios de embaralhar essa disposição, suprimir informações, desorganizar um modo de aprender escolarizado, de fora da experiência do sujeito, e de sua experiência com o mundo. O contorno do continente somente ganhava vida quando atravessado pelos encontros com outros modos de pensar África, um modo que passa a não caber mais naquele arranjo didático, numa disposição de fotografias que paralisam o pensamento, que são convocadas somente a representar uma determinada grafia do espaço, uma grafia que exclui a vida, o movimento, as pessoas.

Eu só encontrava Áfricas, no plural, quando pensava nesse arranjo, sobre as palavras de ordem que dizem do continente, quando questionava os enunciados discursivos imbuída da ideia de efabulação, de ficção, de uma geografia inventada, não inventiva. Aprendi sobre essas “invenções” lendo obras de autores africanos. Quando olhava para as imagens, procurava mobilizar meu pensamento conectando-o às leituras, ao que via nas fotografias, e percebia que já não era mais possível descolar o que eu observava nas fotografias das imagens-texto e das imagens-mapas que compunham todo aquele arranjo da África.

Percebi a cartografia como método, a pesquisa que, também é feita desse exercício de atenção para com o próprio caminho que, pouco a pouco, vai se desmanchando, se desfazendo diante de outros trajetos, afetos e estórias com e pelas imagens da África, compondo um mapa aberto e móvel. Uma cartografia que

[...] que não se reduz ao mapa representacional da geografia, ela é antes um mapa de relações que constituem uma topografia das forças invisíveis que o animam, forças que imantam a própria geografia (GODOY, 2013, p.210).

Um mapa assim como o definem Deleuze e Guattari (1995, p.22) que se opõe ao decalque, e que “[...] pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagem de qualquer natureza, se preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social”. De posse desse mapa aberto, móvel, percorri o terreno do meio, aquele que para cultura *igbo*, é o caminho da dúvida, da indecisão, do imprevisível, da brincadeira, daquele em que as verdades e realidades vão se dissolvendo diante de uma África dividida, homogênea, fixa no livro didático. Lancei-me então a experimentar modos de habitar este território. Colava minha atenção aos clichês e estereótipos das imagens, e totalmente imersa neles, voltava meu pensamento a um complexo jogo de forças, forças capazes de esgarçar as fotografias na tentativa de criar vacúolos, pequenas passagens de ar, linhas de fuga para os contornos da África. Tracei um plano de composição de/entre geografias, arte, literatura e Áfricas. Esse plano

[...] é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos. O plano não tem outras regiões senão as tribos que o povoam e nele se deslocam (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 47).

Não é superfície, mas horizonte de acontecimentos, vazio, é a fluidez do meio para os acontecimentos. O plano também não é um conceito, é imagem do pensamento “[...] a

imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 47).

Ao me apropriar da cartografia como método de pesquisa deparei-me com a arte como um atravessamento capaz de tornar o pensamento criação. A pesquisa com as fotografias didáticas se desdobraram em um encontro com a arte. Encontro que surgiu no jogo, da necessidade de inventar um modo de acionar outros arranjos e disposições para as fotografias da África. Algo que possibilitasse o diálogo a respeito da moldura, de uma grande moldura cultural repleta de clichês e estereótipos que operam pela via da evidência. Precisava inventar modos de esburacar certas evidências. A busca por essas passagens de ar, pela vontade de fazer algo fugir, vazar, me levou até a arte como possibilidade de criação. A arte como um “bloco de sensações”, um conjunto de *perceptos* e *afectos* (DELEUZE, GUATTARI, 2010).

Os *perceptos* operam para além das percepções, não é mais isso, do que senão o estado daqueles que os experimentam, assim como os *afectos* escapam aos sentimentos, “[...] transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194). Os blocos, como um conjunto dessas forças precisam de bolsões de ar e de vazios, já que para os filósofos a composição se faz com o vazio, o vazio é uma sensação. “Pintamos, esculpimos, escrevemos com sensações” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 196).

Para Deleuze e Guattari (2010, p.198) se há algo capaz de conservar alguma coisa no mundo, essa coisa é a arte. Ela conserva os blocos de sensações. Por isso acreditam que

[...] o objetivo da arte [...] é arrancar o *percepto* das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o *afecto* das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. Para isso, é preciso um método que varie com cada autor e que faça parte da obra [...] nos quais a pesquisa do ser, inventa procedimentos diferentes.

O artista é esse criador, inventor de *afectos*, e a arte é a linguagem das sensações. Aproximo-me dessas referências para criar, inventar possibilidades com as fotografias didáticas da África, experimentar com e partir delas. “Experiência é o conjunto daquilo que aparece e, enquanto tal, puro movimento, puro devir” (GALINA, 2007, p. 129). Já a experimentação é um acontecimento a partir do qual se supõe algo que ainda não está dado. Ultrapassar o dado coloca o sujeito diante da experimentação. O dado é o que aparece, o que está posto.

Jorge Larrosa (2014) arrasta essa noção de experiência para o campo da educação. Propõe pensá-la a partir do par experiência/sentido, e afirma que é a experiência, e não a verdade, o que dá sentido à educação. Nessa perspectiva, a educação é concebida como transformação do conhecimento e do sujeito e não transmissão de informações, do já sabido.

Já a experiência não é a realidade, mas uma coisa, um fato. O autor ressalta a dificuldade em defini-la, identificá-la, distingui-la, e toma a experiência como uma possibilidade de escrita em educação, uma escrita que permita que nos desfaçamos de verdades pelas quais educamos. Para o autor,

[...] a experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão e, que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade. Outras vezes são cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada. Outras são cantos elegíacos, fúnebres, cantos de despedida, de ausência ou de perda. E às vezes são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores, desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde (LARROSA, 2014, p. 10).

Ao refletir sobre o ressoar desses cantos de experiência no campo da educação, o autor aproxima sua escrita da arte (no plano teórico) quando afirma que pensar a educação a partir da experiência “[...] se converte em algo mais parecido com a arte do que com uma técnica ou uma prática” (LARROSA, 2014, p. 12), já que não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem produzir a experiência.

Nesse sentido, tanto a arte como a educação se dão no plano do desejo, da vontade “[...] de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando [...] porque é justamente isso é o que faz com que educação seja educação, com que arte seja arte [...]” (LARROSA, 2014, p. 13).

Ao explorar possibilidades de um pensamento em educação geográfica pela via da imagem, elaborado a partir da experiência, me aproximo da escrita de Larrosa (2014) que, mesmo não mencionando a cartografia de Deleuze e Guattari, parece fazer coro com o pensamento que se dá pela experiência.

As experimentações que compõem esta pesquisa não tratam de prescrever modos de pensar pelas imagens via educação geográfica, tampouco estabelecer uma forma de experimentar com as imagens, mas de mostrar possibilidades de promover encontros entre a educação, a imagem e as geografias. São resultados, portanto, de um processo de pesquisa marcado por intensos exercícios de mobilização do pensamento.

3.2 Imagens-que-dizem-da-África: a pesquisa com e pelas fotografias

Na contemporaneidade sabe-se da presença massiva e constante das imagens no cotidiano das pessoas tanto em suas experiências individuais quanto coletivas com e no mundo. Vivemos um tempo solapado “[...] por um dilúvio anestésico de imagens [...]” (FONTES FILHO, 2007, p. 74) que nos impede de pensar. Para Godoy (2013, p. 216)

Aprisionados na imagem, como projeção do vivido sobre as probabilidades de sua repetição, somos igualmente prisioneiros de um esquema perceptivo, mas também da moldura cultural que ele efetua na relação com um regime imagético. Operando nessa clausura, a educação e também a geografia são tão somente funções formalizadas com relação aos dispositivos escolar e comunicacional, ocupando-se do que deve ser visto, dito, sentido, percebido, produzindo concretamente sobre os corpos as marcas das ideias curriculares e de governo.

Ao sermos atravessados pelas fotografias presentes no cotidiano, inventamos modos de aprender e conhecer sobre os lugares do mundo que não podemos ver ou experimentar com nossos próprios corpos. Nesse sentido, as fotografias são capazes de criar verdades e realidades sobre os lugares, de participar da construção de nossa imaginação do mundo contemporâneo, e, portanto, interferirem na maneira como concebemos o espaço geográfico.

É fundamental pensar a respeito desse regime imagético na construção de memórias, na imaginação de lugares, e no quanto a prática com as imagens possibilita-nos ver e pensar o mundo. É importante ressaltar que em um tempo, e “[...] em situações em que a maioria das pessoas usa as fotos, seu valor como informação é da mesma ordem que da ficção” (SONTAG, 2004, p. 32). Fotografias aparecem em nossas práticas ora como informação ora como ficção, ilustração ou documento, por isso são capazes de dizer sobre o mundo.

Ao discutir a credibilidade das imagens, Oliveira Jr afirma que, além de dizerem sobre o nosso mundo, essas imagens também são capazes de nos educar a ler o mundo. As “imagens-que-dizem-do mundo”, conforme coloca o pesquisador, querem ser vistas como o

próprio mundo diante de nós. “Desejam ser tomadas como informações-em-imagens passíveis de serem localizadas no mundo além da imagem” (OLIVEIRA JR., 2009, p. 21).

Essas informações-em-imagens se tornaram parte integrante de um repertório de imagens de que nos valemos para nos movimentar no mundo, para pensá-lo. Essa presença e recorrência configuram uma *educação visual* (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2012), já que as fotografias são naturalizadas, como se somente determinada imagem fosse possível. A repetição dos ângulos, tipos de enquadramento, formas de iluminação e captura das imagens são características fotográficas que “[...] ratificam a memória visual já constituída” (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2012, p. 123). Já não duvidamos da imagem, mas das fontes e informações que as tornam visíveis para o mundo.

As imagens ocupam um lugar na produção da realidade e participam de nossa imaginação sobre as grafias do espaço, suas territorialidades, ou seja, fazem-nos ver o mundo, por isso nos educam. E “esse modo de imaginar o espaço gera uma maneira de agir no território, de produzir territórios, de criar geografias para o mundo” (OLIVEIRA JR., 2009, p. 24).

Nessa coleção de “imagens-que-dizem-do-mundo” interessa-me saber como o continente africano participa, é posicionado nessa grafia do espaço através da fotografia e como criar experiências com e pelas imagens quando a realidade substituiu o pensamento pela informação. Parece-me que é preciso esgarçá-las, deslocá-las desse lugar de evidência/informação, de representação através de exercícios de experimentação.

Debruço-me, inicialmente, sobre as fotografias didáticas da África movida pelo desejo de conhecer o que essas imagens “dizem” do continente africano, ou seja, que África os livros didáticos querem que eu veja. O moçambicano Mia Couto, em um texto de opinião intitulado *As vozes da foto* (2005) diz que, para ele, outros sentidos são convocados diante de uma fotografia. “Eu não apenas vejo. Eu ouço a fotografia” (COUTO, 2005, p. 75). Que vozes posso ouvir das fotografias didáticas? E dos exercícios de experimentação?

A pesquisa com e pelas fotografias se deu através de miradas em livros didáticos de Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental, e exercícios de experimentação. A opção pela pesquisa em fotografias presentes em livros didáticos, faz-me compreendê-lo como um artefato cultural, um aparato educacional de massa (LARROSA, 2004) responsável pela produção e organização de uma série de informações espaciais. Nesse sentido, reconheço-o como um material capaz de produzir, reproduzir e dissolver realidades.

A ideia de realidade é tomada por mim de Jorge Larrosa (2004), e faz pensar na contemporaneidade do mundo em movimento. A realidade, nesse caso, é movediça, é constantemente inventada e também reproduzida de diversas maneiras, e em diferentes contextos. Larrosa (2004) afirma que não haveria diferença alguma se substituíssemos a palavra “realidade” por “objetividade”, “certeza”. Diz que em nosso tempo, a conversão da realidade em real e das coisas em objetos plenamente objetivos não permite mais que o real possa ser algo que se coloque em discussão, algo com o qual se abre uma discussão, ao contrário. O apelo a uma realidade da realidade e à objetividade das coisas funciona como o que fecha a discussão, ou seja, “[...] quando é a realidade que fala nós devemos nos calar” (LARROSA, 2004, p. 60).

Ao longo da pesquisa questionei essa realidade que quando fala é tomada como verdade sobre as coisas, essa verdade/realidade que está na mesma ordem da efabulação, da invenção, da ficção, e que, portanto, pode ser problematizada. A “realidade” passa a ser uma questão, algo passível de problematização já que se está diante de um constante movimento de produção e reprodução de imagens que dizem-do-mundo. Os livros didáticos estão, em sua maioria, a fazer circular mais dessa realidade, daquela de nosso tempo, daquilo que não é discutido, problematizado, posto em questão, daquilo que tomamos como dado, como informação.

Ao longo do processo de pesquisa, percebo que as fotografias didáticas ocupam um lugar bastante específico no arranjo, na sequência de informações presentes nos livros de Geografia. Estabeleço então, um movimento de pensamento que se desloca entre essas palavras de ordem e a criação de frestas, pequenas fissuras, passagens de ar com essas mesmas fotografias. Trata-se de um exercício de pensamento que se deu através da intervenção nas imagens (fotografia, texto e mapa) a partir de uma pergunta inicial.

Que África o livro didático quer nos fazer ver? Essa pergunta inicial permitiu-me investigar de que forma, a dimensão de alteridade e a invenção das estereotípias a respeito do continente africano aparecem nas fotografias, assim como, refletir a respeito das categorias que participam da construção de uma geografia do espaço africano. A partir dela fui arrastada para exercícios de pensamento de Áfricas outras.

Para Tonini (2011, p. 153), as imagens presentes nos livros didáticos são produtoras de significados e esses “[...] podem ser questionados, pois foram construídos no interior de uma determinada cultura, a partir de jogos de linguagem e de sistemas de classificação que os

colocam em permanente deslocamento”. Interesse-me mais pela possibilidade de problematizar essas imagens e os elementos que as colocam em permanente deslocamento, do que pelos seus significados, já que a fotografia tem marcado presença nos livros didáticos de forma significativa. Conforme Oliveira Jr.; Soares (2012, p. 115), “as fotografias atualmente constituem cerca da metade do material impresso nos livros didáticos de Geografia, sendo em maior número do que qualquer outra imagem, inclusive mapas”.

Apesar de aparecem em abundância não promovem experiências com o espaço, ao contrário, paralisam o pensamento, pois servem apenas de prova visual. Folheando as páginas dos livros didáticos percebo que as fotografias parecem se repetir tamanha semelhança entre elas. São homogêneas no que querem mostrar e na forma como querem ser vistas. Talvez porque só operam a partir de duas possibilidades – “para contar” ou “para descobrir” (NOVAES, 2011).

Para o autor podemos pensar as imagens no contexto da educação geográfica a partir dessas duas possibilidades. Ambas estão associadas às ambiguidades da representação. A imagem “para contar” está vinculada à ideia de registro. Registro de uma paisagem para contar sobre suas características, fazendo com que a fotografia adquira status de verdade sobre essa paisagem, por exemplo. Já a imagem “para descobrir” está atrelada à discussão de significados, à interpretação da coisa fotografada. Essas duas possibilidades coexistem na difusão do conhecimento geográfico nas escolas contemporâneas. Para Novaes (2011, p. 13),

Ao mostrar uma foto ou um mapa de uma determinada região, o professor geralmente “sugere sua presença” na sala de aula, contando como “é” o nordeste, a China ou o Oriente Médio. Dificilmente essas imagens são utilizadas “para descobrir” as seletividades existentes na sua produção ou na sua recepção pelos alunos.

O autor ressalta que os professores não se preocupam com o que os estudantes veem na imagem, além daquilo que querem mostrar. Nesse sentido, Novaes (2011) propõe a construção de metodologias de transmissão do conhecimento geográfico capazes de, em suas palavras, incorporar de forma mais ativa a interpretação das imagens.

Apesar de não sair do registro da imagem como representação e do desejo de interpretá-las, o autor dialoga apresentando exemplos de uso da imagem que considera da ordem de “[...] um estímulo para o uso mais crítico das imagens nas aulas de Geografia, buscando “descobrir” seletividades no processo de produção e recepção das representações” (NOVAES, 2011, p. 13).

Para exemplificar o que considera um estímulo para um uso mais crítico das imagens na educação geográfica usa trechos de um livro didático produzido no Brasil, e de um “*handbook for Geography Teachers*” elaborado para professores de Geografia nas escolas inglesas e norte-americanas⁶. Considera que o que há de comum nessas duas publicações, além do estímulo ao uso mais crítico das imagens nas aulas de Geografia é a busca pela “descoberta” de seletividades nos processos de produção e recepção das representações.

Do livro didático produzido no Brasil, ele destaca a preocupação dos autores com o estímulo à “leitura de imagens” quando, por exemplo, usam comandos/enunciados que “solicitam” aos estudantes que descrevam o que veem nas imagens ou quando os conduzem a pensar as fotografias “[...] enquanto linguagem que media a sua relação com os lugares [...]” (NOVAES, 2011, p. 13). Assim, além de conhecer uma paisagem através da imagem textual, o estudante tem a oportunidade de conhecê-la indiretamente por meio das imagens. Já o processo de seletividade mencionado pelo autor é da ordem das escolhas diante das quais determinada paisagem será representada, ou seja, os momentos distintos de sua produção, como, por exemplo, se a fotografia será no inverno ou verão, de uma pessoa feliz ou triste ou qualquer outro critério que deseja tomar para representar algo, alguém ou algum lugar.

Novaes acredita que, mesmo pontualmente, esses autores parecem incorporar novas tendências de uso das imagens no âmbito, principalmente, da Geografia Cultural anglo-saxã, tendência que influenciou o material produzido para os professores de Geografia nos países de língua inglesa. Algo me chama atenção nessa passagem. Ao mencionar o trabalho de um professor, cuja obra⁷ pretende oferecer “[...] proposições metodológicas para se apropriar da fotografia com o intuito de ‘quebrar generalizações simplistas e estereótipos grosseiros’ (NOVAES, 2011, p. 14), o autor refere-se ao trabalho de Robinson com a fotografia de países africanos, desconhecidos para a maioria dos ingleses, como Gana, nesse exemplo. Novaes (2011) traz a fotografia intitulada *Habitantes de Gana, 1979* (Figura 2), cuja referência é o trabalho de Robinson.

Na fotografia há três homens negros, já idosos. Parecem estar sentados na calçada, à frente de uma casa. O homem da esquerda, sentado na calçada, tem ao seu lado um rádio, veste roupas compridas e parece sorrir para o fotógrafo. O homem que ocupa o centro da fotografia está sentado numa cadeira, está descalço, seus chinelos estão à frente do homem da esquerda. Este olha para a esquerda gesticulando com seu companheiro que tem um rádio. O

⁶ Novaes (2011) usa como exemplo o livro *Trilhas da Geografia* (2000) de autoria de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira, material didático produzido para o sexto ano do Ensino Fundamental e, o livro *Handbook for Geography Teachers* (1988), organizado por David Boardman.

⁷ Novaes (2011) usa como referência a obra de Roger Robinson, “*Discussing Photographs*” (1988).

“habitante de Gana” que ocupa a fotografia da direita está com as pernas cruzadas, parece observar a conversa dos outros dois, também está descalço e veste roupas largas, mas que deixam partes do seu corpo à mostra como pernas e braços, diferente do homem da esquerda cujas vestes são largas e cobrem todo o seu corpo. Ao seu lado há um graveto de madeira, e acima posso ver uma janela. É com essa fotografia que Robinson discute questões relativas à alteridade.

Segundo a sugestão do autor, ao mostrar uma foto para discutir uma determinada região ou país, o professor de geografia não deve necessariamente construir uma narrativa coerente sobre as condições sociais ou o modo de vida local. É possível também trabalhar com a recepção dos alunos, solicitando que legendem a foto e construam histórias dos seus personagens (NOVAES, 2011, p.15).

Os ingleses discutem ou tem como uma das referências para professores de Geografia abordar questões referentes à alteridade com os estudantes, fotografias de países africanos, como de Gana, por exemplo, ex-colônia britânica na África Ocidental. Nesse caso, deveria haver a possibilidade da imagem para pensar, já que me parece, que dentre tantas maneiras de dialogar sobre fotografias na educação geográfica, seja essa considerada como um estímulo ao uso mais crítico das imagens nas aulas de Geografia (NOVAES, 2011). Há, sim, nesse caso, tamanho processo de seletividade diante da escolha da fotografia para discutir a noção de alteridade.

Mesmo que os estudantes possam legendar suas imagens, criar histórias para os personagens, que possam se expressar como se estivessem na cena representada ou a pensar a relação do fotógrafo e as pessoas fotografadas, colocando em evidência seus saberes prévios - pontos que Novaes (2011) chama a atenção no uso da imagem por Robinson - a questão da alteridade e os estereótipos permanecem intocados pela própria seletividade da escolha da fotografia.

Há no texto de Novaes (2011) citações de falas de estudantes extraídas da obra de Robinson que se referem ao processo de recepção das imagens pelos estudantes, um processo que me parece interessante, mas que não problematiza as imagens, não há a possibilidade da “imagem para pensar”, ou seja, da experiência com e pela imagem. Alguns dizem se tratar de “um chefe tribal recebendo visitantes” ou de “um encontro relaxado entre chefe e aldeãos”. Um dos estudantes percebe que “o aldeão tem um relógio de pulso”, e diz achar que ele não teria dinheiro suficiente para visitar lojas que vendam relógios. Parece-me que são apenas três pessoas sentadas conversando.

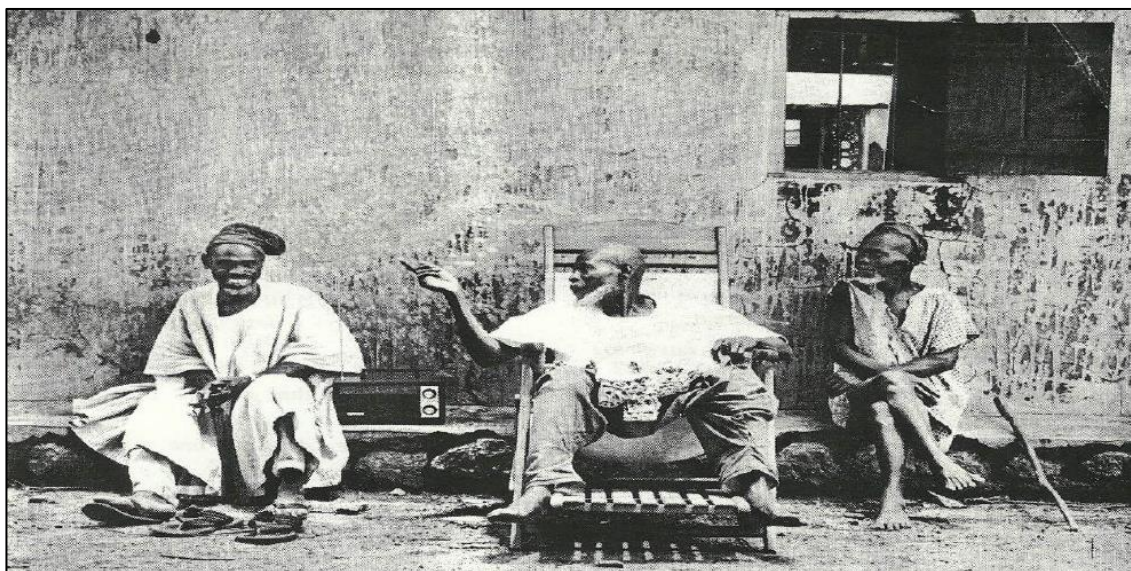


Figura 3 – Habitantes de Gana, 1979.

Fonte: Robinson (1988 *apud* Novaes, 2011).

Em nenhum momento o autor questionou a sua própria referência? Ou será que focou apenas na discussão de metodologias capazes de utilizar a imagem “para descobrir”? Considera crítica uma “leitura” de imagem em que ingleses discutem alteridade a partir da fotografia de ganenses em aulas de Geografia?

A imagem para *ver* e para *pensar* não aparece nos materiais didáticos, já que essas desejam nos arrancar da imagem como representação, nos fazer pensar em suas seletividades, mas a partir de problematizações, e não como uma possibilidade metodológica para “ler” imagens. Parece-me que se trata de pedagogizar tudo na educação. Não lemos imagens, mas as vemos, as sentimos, as ouvimos, as experimentamos de acordo com nossos encontros de vida. Numa perspectiva que opera nessa mesma ordem do regime imagético, Eustáquio de Sene, autor de livros didáticos no Brasil desde o final da década de 1980, em entrevista realizada por Wenceslao Machado de Oliveira Jr e Elaine dos Santos Soares⁸, deixa claro que o mais importante para compor as obras didáticas é o conteúdo da fotografia, e “[...] a mensagem que a foto vai transmitir e de forma atrelada ao texto também, porque a gente procura fazer a imagem atrelada ao texto. Uso muito o recurso da legenda. Uso muito a legenda externa”. (SENE in OLIVEIRA JR.; SOARES, 2013, p.195). A fotografia é chamada a exemplificar determinado conteúdo.

⁸ Entrevista realizada no dia 16 de abril de 2012, no contexto da pesquisa “Devires imaginativos das fotografias didáticas”, a partir de roteiro prévio elaborado pela entrevistadora, á época sob orientação do entrevistador.

Ao longo da entrevista, Sene vai mostrando os critérios que determinada fotografia precisa ter para ocupar páginas de livros didáticos. Na maioria são de grandes planos, panorâmicas, principalmente em áreas urbanas. Em determinado momento, os autores questionam Sene sobre a ausência de fotografias do continente africano quando o conteúdo é, por exemplo, urbanização,

[...] notamos que quase não tem (quando tem, em alguma coleção) foto de urbanização que seja na África. É um grande vazio. É como se, pelo conjunto, pelo percurso visual, a África não tivesse cidades [...] (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2013, p. 198).

Ele diz que em geral, os bancos de dados de algumas cidades, são mais vastos, por isso, é mais comum encontrarmos fotografias das maiores cidades quando o conteúdo é urbanização. No caso do Brasil, a maioria está concentrada no Sudeste. Além do banco de dados mais vasto, os autores e as editoras também se concentram nessas cidades. No caso do continente africano, o fato da África aparecer pouco é justificado pelo autor, pela falta de opções de material “[...] não é só material iconográfico, material de pesquisa mesmo [...]” (SENE in OLIVEIRA JR.; SOARES, 2013, p. 199), além disso, essa dinâmica faz parte da própria lógica da globalização, já que para Sene, a África é um continente relativamente marginalizado.

O próprio autor de livros didáticos considera a África um continente marginalizado no jogo estabelecido pelo mundo global, ou seja, segue o discurso da “narrativa única da globalização” (MASSEY, 2008). Num mundo marcado pela avalanche de imagens de toda ordem, o autor insiste nesse discurso simplista. Há muitas imagens, assim como, material de pesquisa sobre a África, o que não há, me parece, é um desejo de mostrar África de outro modo nesses materiais, quando o próprio autor a rotula como um “continente marginalizado”.

Em outro trecho da entrevista, Sene refere-se ao uso da imagem como um recurso capaz de levantar o conhecimento prévio do estudante e explorar a relação entre os conceitos do cotidiano – perspectiva igualmente apresentada acima por Novaes (2011) -, e a introdução dos conceitos científicos da Geografia. O autor de livro didático disse

Nesse caso coloquei uma foto de um país da África na abertura, era uma foto mostrando miséria. E aí a gente coloca algumas questões para o aluno observar a foto e pensar algumas coisas. É uma das coisas que proponho que ele pense é se aquilo representa África. Porque é muito perigoso, a foto é sempre parcial. Você mostra uma foto com uma miséria desgraçada e o aluno tende a achar que aquilo é “a” África (SENE in OLIVEIRA JR.; SOARES, 2013, p. 201).

Ele continua, dizendo que fez a mesma coisa com a Europa, colocou uma foto de abertura mostrando uma foto “[...] bonita de algum lugar da Europa e o aluno pensa que aquilo é “a” Europa” (SENE in OLIVEIRA JR; SOARES, 2013, p. 201). Por que não inverter essa ordem? Se os livros nos mostram a mesma fotografia por muitos anos, é lógico que vamos “pensar” que aquilo é “a” coisa, o lugar que ser mostrado dessa forma, é para ser visto dessa maneira e não de outra. Wenceslao Machado de Oliveira Junior questiona esse ponto de vista do autor, e pergunta: porque não inverter essa ordem? Sene respondeu afirmando que o contrário faria com que não houvesse tanta reflexão porque romperia de cara com o senso comum. A reflexão só se dá a partir do senso comum?

Percebo que não há um interesse nem por parte do autor de livros, das editoras, e também da comissão técnica (elaboradora do Edital de avaliação das obras didáticas) de mudar a lógica, a ordem, a forma como os conteúdos estão postos nos livros didáticos, já que se trata de um mercado bastante importante no Brasil. O mercado das editoras movimenta bilhões através do PNLD, e também coloca em jogo grandes grupos empresariais atuando na educação, aos quais muito interessa manter a ordem das coisas⁹. Além disso, fica clara a função do processo de escolarização no Brasil.

Talvez seja por isso que as fotografias de África sejam tão parecidas, estejam arranjadas de forma a seguir um certo padrão, uma organização que se repete nos livros didáticos de Geografia, portanto, não desorganizam a imagem do pensamento, não desejam desorganizar, haja vista, a incessante reprodução da África através da miséria, e da Europa como “lugar bonito”, da passividade diante de um modo de aprender que seria muito radical se não partisse do senso comum, como menciona Sene.

Gonçalves (2013) apresenta uma discussão desse regime de verdades visuais que transforma pessoas em população, que através da imagem congela um tanto de vida, transforma pessoas em porcentagens, em setas, em retas ou gráficos. A pesquisadora dialoga com o autor a partir de reflexões tomadas sobre a imagem cartográfica para problematizar a fixidez das informações representadas em mapas temáticos, por exemplo. Nos livros didáticos, todas as imagens servem a esse regime de verdades visuais, dessas que paralisam o pensamento e operam a partir da redundância, de uma

⁹ Na tese de Gisele Neves Maciel, intitulada “Livros didáticos de Geografia (PNLD 1999-2014): Editoras, avaliação e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina” (2015) é possível acompanhar o processo de crescimento do mercado editorial de livros didáticos, que por sinal, é o maior nicho de mercado das editoras. A pesquisadora traz, em seu estudo, um panorama detalhado dos gastos do governo com a política de distribuição de livros didáticos para as escolas públicas e as relações de poder envolvendo grandes grupos empresariais, seu interesse pelo mercado dos livros didáticos no Brasil, assim como a evolução das políticas públicas envolvendo o livro didático.

[...] babilônia demente de imagens, que a tudo recobrem como um firmamento, e que pretendem responder aos problemas estabelecendo um ordenamento de práticas: este que nos diz como devemos perceber e conhecer, mas sobretudo o que há para ser percebido e conhecido. Ordenamento que nada mais é que a repetição regulada de nossos hábitos e costumes, que rouba à imaginação sua potência: a de ultrapassá-los (GODOY, 2013, p. 212).

Agarrei todos esses diálogos estabelecidos para compor um mapa como colagem. A esta altura, lembrei-me de um trecho do ensaio de Chinua Achebe – *A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico* (2011). Neste, o autor conta das coisas que aprendia com as imagens penduradas por seu pai na parede de sua casa. Diz ele:

Meu pai cobria nossas paredes com os mais diversos materiais de ensino. Havia o almanaque anual da Sociedade Missionária da Igreja, com fotos e bispos e outros dignitários. O mais interessante, porém, eram as grandes colagens que me pai criava. Ele encomendou a um carpinteiro da aldeia várias molduras de madeira branca, grandes, mas leves, as quais forrava com papel pardo ou preto. Nesse papel ele colava todo tipo de ilustrações em cores vivas, tiradas de revistas velhas [...] Havia também um homenzinho dando uma passada enorme. Chamava-se Johnnie Walker. Havia nascido em 1820, segundo a imagem, e ainda continuava forte. Quando fiquei sabendo, muitos anos depois, que aquele homem extraordinário era apenas um anúncio de uísque escocês, tive uma enorme sensação de perda pessoal. Havia ainda um anúncio da Rede Ferroviária da Nigéria em que os grandes “N” e “R” de “Nigéria Railways” também serviam para “National Route” [Rede Nacional]. Isso me causava problemas, pois me lembro de ler o cartaz como “Nigerian National Railway Route” [Rede Nacional Ferroviária Nigeriana] – o que também fazia sentido (ACHEBE, 2012, p. 20).

A educação pelas imagens na parede de casa atravessava sua vida escolar. As colagens de seu pai embaralhavam imagens de um mundo/aldeia que se transformava, que pelas imagens deixava à mostra a conversão à religião do colonizador, enquanto a maior parte da aldeia mantinha com força suas tradições igbo. Um homem anúncio e um anúncio da rede ferroviária brincavam com a imaginação do menino, dizia ele “assim, minha educação começava nas paredes de casa [...]” (ACHEBE, 2012, p. 21). Há, nesse, como em muitos trechos de obras literárias africanas uma possibilidade de encontro com o corpo, o espaço, a imagem e o tempo, dimensões que segundo Godoy (2013, p.219) configuram uma “política da geografia”.

A colagem, em minha pesquisa, não foi algo “premeditado”, mas atravessou meu processo inventivo com as fotografias, como uma força sensível capaz de me colocar diante do que se inventa nas relações com as coisas e, não entre as coisas (GODOY, 2013). Em um processo experimental com as fotografias, algo se passou, e essa passagem colocou-me diante das fotografias de forma despreziosa, silenciosa e inventiva. “É a custa da intangibilidade

que a imagem se torna expressiva, mas não sem que sintamos a passagem da força que ela exprime” (GODOY, 2013, p. 220).

A Geografia encontrou-se com a arte, com a filosofia, com a literatura, com a música e com a morte. Foi preciso que algo morresse em mim para que eu silenciasse. Assim, olhei para o já dado das fotografias didáticas, e num exercício de recortar, desmontar, suprimir, desorganizar, desarranjar a ordem desses registros visuais, experimentei uma cartografia, um mapa como colagem.

Não se trata, portanto de eleger um método de ler ou ver imagens, mas de pensá-las como potência de criação. Trata-se de colocar atenção no bloco de sensações que atravessaram um processo de pesquisa, para pulsar em outras paragens. Criar tantas Áfricas possíveis, Áfricas que escapem de uma política visual que privilegia a imagem como evidência/representação para no percurso da fuga encontrar-se com experimentações.

3.3 Passagens e paragens no trajeto para Áfricas

Ao reconhecer a pesquisa como um mapa aberto e móvel tecido a partir da produção de subjetividades, e o espaço como uma “trajetória de estórias-até-agora” (MASSEY, 2008), apresento aqui ideias/leituras que permitiram atravessamentos em meus exercícios de pensamento com e pelas imagens de África. A pesquisa se fez no encontro com diferentes campos do conhecimento. O estudo priorizou as perspectivas apresentadas pelas Geografias Culturais Pós-Coloniais pela via da educação geográfica em diálogo com o campo dos Estudos Africanos e Pós-Coloniais.

Trata-se de compreender os discursos e enunciados atribuídos à África na educação geográfica pela via das imagens considerando a ideia da existência de um “sistema mundo moderno/colonial” (MIGNOLO, 2005), trazendo à tona o impacto da formação do mundo moderno/colonial considerando os aspectos da colonialidade do poder e da diferença colonial¹⁰, assim como a noção de “inconsciente colonial-capitalístico” (ROLNIK, 2016) e a perspectiva dos estudos africanos.

¹⁰ É importante ressaltar que os conceitos de sistema mundo moderno/colonial, colonialidade do poder e diferença colonial são compartilhados pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). O Grupo foi constituído no final dos anos 1990, formado por intelectuais latino-americanos de diversas universidades americanas. De acordo com Ballestrim (2013, p. 89), no artigo *América Latina e o giro decolonial*, “[...] o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América

É necessário considerar o contexto da formação de uma geocultura do sistema mundo moderno/colonial (MIGNOLO, 2005), assim como, compreender que a colonialidade do poder é invisível. É invisível porque a história do capitalismo é eurocentrada, contada tanto de dentro (Europa) como de dentro para fora (da Europa para as colônias).

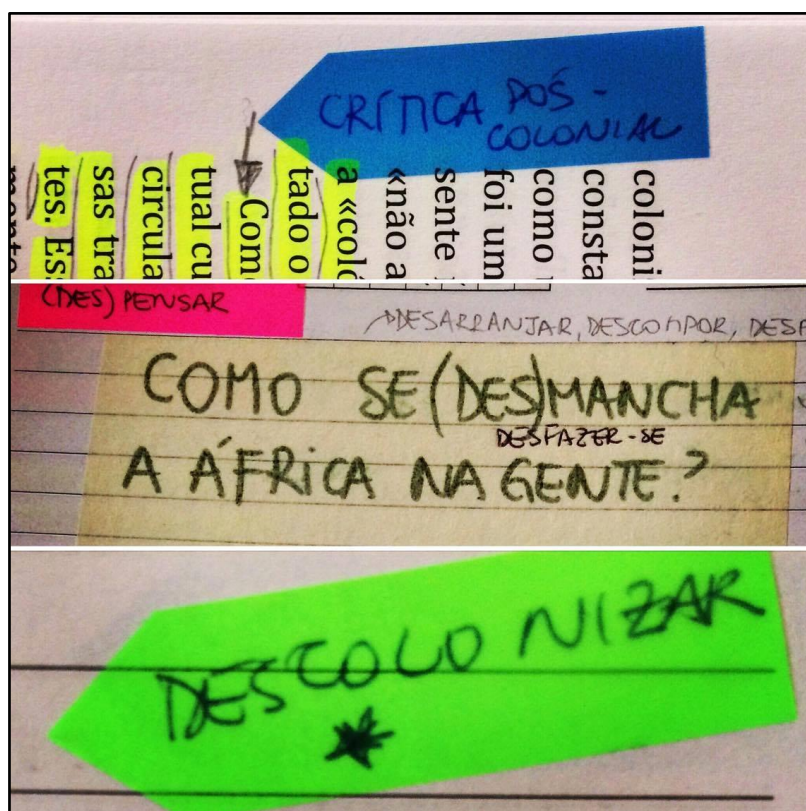


Figura 4 – Descolonizar o pensamento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, tanto o capitalismo como a Modernidade costumam aparecer como um fenômeno europeu, e não planetário, em que há participações distintas nas posições de poder.

Latina, no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de 'giro decolonial' [...]'". Os utilizo como referência em minha pesquisa, uma vez que, apesar de serem conceitos intrínsecos à construção de uma crítica ao pensamento pós-colonial, contribuem para o diálogo em torno dos campos, já que consideram a raça uma invenção da Modernidade para justificar eventos como o tráfico de pessoas, e a colonização.

Mignolo (2005) afirma que a colonialidade do poder¹¹ é o elemento central ou eixo que organizou e ainda organiza a diferença colonial, que naturaliza a existência da periferia.

[...] a diferença colonial (imaginada no pagão, no bárbaro, no subdesenvolvido) é um lugar passivo nos discursos pós-modernos. O que não significa que seja um lugar passivo na modernidade e no capitalismo. A visibilidade da diferença colonial, no mundo moderno, começou a ser percebida com os movimentos de descolonização (ou independência) desde fins do século XVIII até a segunda metade do século XX. A emergência da ideia de “hemisfério ocidental” foi um desses momentos (MIGNOLO, 2005, p. 34).

A emergência da ideia do “hemisfério ocidental” foi apresentada, por exemplo, nas obras de Edward Said, *Cultura e Imperialismo* (1995) e *Orientalismo* (1990), mostrando que não é possível pensar essas questões sem considerar que estão em jogo territórios e geografias do poder na esteira do imperialismo e da dimensão cultural nesse contexto geo-histórico. Segundo o autor, foi no século XIX que “[...] um poderio sem precedentes [...] estava concentrado na Grã-Bretanha e França, e depois em outros países ocidentais (sobretudo os Estados Unidos)” (SAID, 1995, p. 38), de modo que esse século foi o do apogeu da “ascensão do Ocidente”. Said apontou, ainda, em sua obra a poderosa escala de aquisição e acúmulo de territórios e pessoas por parte dos impérios coloniais.

Considere-se que, em 1800, as potências ocidentais reivindicavam 55%, mas na verdade detinham 35% da superfície do globo, e em 1878 essa proporção atingiu 67%, numa taxa de crescimento de cerca de 220 mil quilômetros quadrados por ano. Em 1914, a taxa anual havia subido para vertiginosos 620 mil quilômetros quadrados, e a Europa detinha um total de aproximado de 85% do mundo, na forma de colônias, protetorados, dependências, domínios [...] (SAID, 1995, p. 38).

Mas a própria ideia de hemisfério ocidental é inerente à formação do mundo moderno/colonial, com a ascensão do circuito comercial do Atlântico promovendo novas relações entre trabalho e raça. A ideia/invenção de raça é intrínseca a esse contexto, não sendo possível conceber a modernidade descolada da colonialidade do poder e da noção de “inconsciente colonial-capitalístico”. Aliás, “[...] foi com e a partir do circuito comercial do Atlântico que a escravidão se tornou sinônimo de negritude” (MIGNOLO, 2005, p. 37). A ideia de raça, em seu sentido moderno, não é conhecida antes da América.

¹¹ O conceito de colonialidade do poder foi originalmente elaborado por Aníbal Quijano, em 1989, e amplamente utilizado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade. Segundo Ballestrin (2013, p. 100) “[...] ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo”. O conceito de colonialidade foi além do poder se expandindo para outras dimensões: a colonialidade do ser e saber, por isso se reproduz em uma tripla dimensão: do poder, do saber e do ser.

Mignolo ressalta que esse imaginário do mundo moderno/colonial é resultado de uma complexa articulação de forças, de memórias fraturadas, de vozes, escutadas ou apagadas, de histórias contadas a partir de uma única versão, de memórias que suprimiram outras memórias, além das que se contaram “[...] levando-se em conta a duplicidade da consciência que a consciência colonial geral” (MIGNOLO, 2005, p. 38).

O conceito de “dupla consciência” foi introduzido pelo sociólogo e intelectual W. E. B Du Bois para referir-se ao dilema de subjetividades construídas na diferença colonial, experiência de quem viveu e vive a Modernidade na colonialidade. A dupla consciência, a consciência vivida na diferença colonial é dupla porque é formada e definida em relação ao “outro mundo”, é dupla porque é subalterna, como por exemplo, a afro-americana.

Procuro pensar África a partir dessa perspectiva teórica, problematizando toda a série de estereótipos e invenções que perfazem a construção da alteridade tanto do ponto de vista do sujeito quanto do ponto de vista do espaço que esse sujeito ocupa no discurso colonial. Por isso transito entre os campos das Geografias Culturais Pós-Coloniais (PIMENTA; SARMENTO; AZEVEDO, 2007), dos Estudos Pós-coloniais e Africanos.

Os estudos africanos, o africanismo ou o “saber sobre África” surge em meados da década de 1950, resultado da fusão da Antropologia com outras áreas do conhecimento (HOUNTONDI, 2009). Os estudos africanos não são necessariamente aqueles produzidos por africanos, mas são também estudos *sobre* a África. Entendo que, na mesma trama da origem dos estudos africanos como campo multidisciplinar de um saber sobre África, está o pensamento pós-colonial. Mesmo que em contextos diferentes, ambos emergem de uma vontade de tornar visível ou dar voz às vidas que pulsam fora do “centro do mundo”.

Em *Sair da Grande Noite: Ensaio sobre a África Descolonizada*, Achille Mbembe (2014b, p.64) refere-se ao pensamento pós-colonial como um “pensamento mundo” cujo aparecimento é composto por três momentos principais. Inaugurado pelas lutas anticoloniais e por reflexões dos colonizados sobre si mesmos e suas condições, o segundo momento é marcado pela publicação da obra de Edward Said – *Orientalismo*, na década de 1980, responsável por lançar as bases do que se tornaria uma teoria pós-colonial. O pensamento de Said se destaca, na época, pela oposição ao pensamento marxista que reduzia o projeto colonial a um simples dispositivo militar-econômico. Said apresenta uma análise das estruturas discursivas presentes nesse projeto. Mbembe (2014b) destaca a contribuição de três

pensadores indianos responsáveis por aumentar a fresta aberta pelo palestino apátrida Edward Said: Ashis Nancy, Gayatri Chakravorty Spivak e Homi Bhaba¹².

Bhabha em sua obra *O Local da Cultura* (2013) afirma que as perspectivas pós-coloniais “[...] emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das “minorias” dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul” (BHABHA, 2013, p. 275). Essas perspectivas direcionam-se a uma crítica dos discursos ideológicos da Modernidade que procuram naturalizar, normalizar o caráter hegemônico do desenvolvimento irregular e histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades e povos. Formulam revisões acerca da diferença cultural, da autoridade social e da discriminação política no intuito de revelar os antagonismos e ambivalências inscritas no interior da racionalidade. O autor afirma que uma série de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história através da subjugação, do domínio, da diáspora e do deslocamento que aprendemos nossas lições de vida e experiências mais significativas. A cultura aparece como centralidade em sua escrita/pensamento. Encara a cultura “[...] como produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social” (BHABHA, 2013, p. 276). Fala em “culturas de sobrevivência”.

A cultura como estratégia de sobrevivência é tanto transnacional como tradutória. Ela é transnacional porque os discursos pós-coloniais contemporâneos estão enraizados em histórias específicas de deslocamento cultural, seja como “meia-passagem” da escravidão a servidão, como “viagem para fora” da missão civilizatória, a acomodação maciça da migração do Terceiro Mundo para o Ocidente após a Segunda Guerra Mundial, ou o trânsito de refugiados econômicos e políticos dentro e fora do Terceiro Mundo. A cultura é tradutória porque essas histórias espaciais de deslocamento – agora acompanhadas pelas ambições territoriais das tecnologias “globais” de mídia – tornam a questão de como a cultura significa, ou o que é significado por *cultura*, um assunto bastante complexo (BHABHA, 2013, p. 277).

Estes estudos respingam na Geografia na medida em que há uma tentativa de perceber a importância da cultura na produção e reprodução do espaço. O discurso colonial é e foi o todo tempo atravessado por noções que envolvem diretamente a cultura como elemento

¹² Segundo Mbembe (2014b, p. 65) Ashis Nancy “[...] formula a proposição de que o colonialismo foi, acima de tudo, uma questão física; e que, como tal, a luta contra o colonialismo foi simultaneamente uma luta material e mental (*mental war*) e que, em todas as circunstâncias, a resistência ao colonialismo e ao nacionalismo – o seu corolário – foram obrigados a operar sob os termos pré-definidos pelo Ocidente [...] paralelamente introduz a psicanálise no discurso pós-colonial”. Universitária de origem indiana, Spivak, tradutora da obra *Gramatologia* de Jaques Derrida é autora do clássico *As subalternas podem falar?* E, por fim, Homi Bhabha, comentador de Frantz Fanon e autor da obra *O Local da Cultura*, utilizado como referência nessa pesquisa.

central. Alteridade, identidade, estereótipo, a ideia do Outro como igual na sua diferença, a invenção da tradição como peculiaridade, todas essas categorias ou noções são intrínsecas à formação da diferença colonial no contexto de formação do sistema mundo moderno-colonial e, portanto, foram tomadas como eixos de análise pelos intelectuais pós-coloniais.

É nessa perspectiva que nas décadas de 1980/1990, o pensamento pós-colonial começa a dialogar com muitas outras correntes de pensamento. Uma delas é o *subaltern studies*, de origem indiana. De acordo com Mbembe (2014b), essa corrente desenvolveu uma crítica à historiografia nacionalista e anticolonial, tentando simultaneamente, produzir uma releitura criteriosa do marxismo, tratando de recuperar as vozes e capacidades históricas dos vencidos da descolonização como, por exemplo, camponeses, mulheres, casta de intocáveis, marginais e subalternos. Uma boa parte da inspiração teórica dos *subaltern studies* é gramsciana.

Por outro lado, há um pensamento afro-moderno desenvolvido na periferia do Atlântico, corrente dos quais fazem parte os afrobritânicos, os afroamericanos e os afrocaribenhos. A centralidade de suas preocupações está na reescrita da história da modernidade a partir de suas dimensões racial e classista, por isso, interessam questões da diáspora, assim como os procedimentos através dos quais os sujeitos são submetidos a categorias hierárquicas, que lhes impossibilitam de qualquer via de acesso como sujeitos da história e da geografia também (MBEMBE, 2014b, p. 67). Já o discurso africano pós-colonial nasce

[...] de um “fora-do-mundo”, dessa zona sombria e opaca que definiu o não ser tratado por Hegel em A razão na história. Surge da obscuridade, dos confins do porão ao qual a humanidade negra esteve confinada anteriormente no discurso ocidental. Na história do pensamento africano, a literatura, a música e a religião oferecem respostas a essa exclusão, ao indeferimento e à degeneração que revelam o nascimento da África no mundo (MBEMBE, 2014b, p. 67).

O contemporâneo camaronês Achille Mbembe têm a meu ver um pensamento muito coerente e fundamental para uma compreensão das inúmeras dimensões que permeiam as formações discursivas¹³ sobre o continente africano. As formações discursivas são da ordem de elementos que, juntos, compõem uma certa regularidade. Para Foucault (2008, p. 43)

¹³ A “formação discursiva” é um conceito que está diretamente relacionado com a problemática do sujeito “[...] em seu duplo aspecto de constituição: linguístico e sócio-histórico [...]” (GRANGEIRO, s/d, p. 1). O conceito de formação discursiva em Foucault distancia-se tanto da ideia de que a palavra é a coisa, como da concepção de linguagem como representação. O filósofo defende que é a palavra que institui a coisa, ou seja, “[...] se a

[...] no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*. (grifo do autor)

O discurso da negação ou do questionamento do africano como parte da humanidade é substituído por um discurso de alteridade. Nesse contexto, o intelectual destaca o papel da Antropologia, “irmã da Psiquiatria na colônia”, como a disciplina, por excelência, da leitura do Outro, privado de razão. O continente é identificado com a loucura, e numa escala global, com a doença sob as formas orgânicas e psíquicas.

Já o terceiro momento, é marcado pelo fato central de nossa época - a globalização - “[...] expansão generalizada da forma mercadoria e o seu embargo da totalidade dos recursos naturais, das produções humanas, em suma, do vivo” (MBEMBE, 2014b, p. 67). Nesse aspecto, Mbembe afirma que uma reflexão crítica acerca dessas formas contemporâneas de instrumentalização da vida poderia reforçar sua radicalidade, já que seria necessário encarar com seriedade tanto as formações recentes quanto as antigas do capitalismo, como a escravidão e a colonização.

Constata-se no modo de funcionamento do capitalismo colonial, uma recusa em estabelecer a esfera da vida como um limite à apropriação econômica, assim como a escravidão configurou-se como um modo de produção, circulação e distribuição de riquezas vivas (MBEMBE, 2014b). Para o intelectual “sob todos os aspectos, a <<plantação>>, a <<fábrica>> e a <<colônia>> foram os principais laboratórios nos quais foi experimentado o devir autoritário do mundo, tal como se observa hoje em dia” (MBEMBE, 2014b, p. 68).

linguagem se coloca em movimento pelos discursos, então esses discursos que instituem os objetos de que falam; é a discursivização, o falar sobre que constitui o ‘referente’ [...]” (GRANGEIRO, s/d, p. 1). Dessa forma, o discurso não parte nem do sujeito, nem do objeto, já que esses elementos não existem a priori. “Eles só vão existir a partir do momento em que forem constituídos por uma prática dentro de uma sociedade, como por exemplo, o corpo” (IDEM, s/d, p. 2). Nesse sentido, é importante destacar que o filósofo congolês Mudimbe (2013a, p.65) ao refletir sobre um saber de África, e afirmar que a figura africana era “[...] entendida, experimentada e exaltada como a marca da alteridade absoluta [...]”, utiliza como referência obras de Michel Foucault, que problematizam a verdade dos discursos científicos, e sua credibilidade diante dessas condições do saber. Mudimbe dialoga a respeito da concepção de verdade do discurso, ou das condições de um discurso verdadeiro, e afirma que há uma tensão entre o tipo de discurso positivista, e um outro que é da ordem do fim do mundo – o escatológico. O filósofo define essa tensão entre tipos de discursos como “demarcações metodológicas”, e questiona a existência de um forma de conceitualizar com rigor a realidade africana enquanto não abordarmos as demarcações metodológicas.

A crítica pós-colonial é resultado da circulação de saberes entre diferentes continentes e diversas tradições anti-imperialistas. Essa crítica evidencia dois pontos: a violência de uma ideia da razão que separa o pensamento ético europeu de suas decisões práticas, políticas e simbólicas, e a outra de uma humanidade que estaria por vir diante de fazer cessar as figuras coloniais do inumano e da diferença racial (MBEMBE, 2014b). Essa crítica também é da ordem de uma tentativa de desconstrução do discurso colonial, de todo um conjunto de práticas, representações e formas simbólicas que serviram ao projeto imperial, de problematizar o poder de falsificação e fabulações sem os quais, segundo o intelectual, o colonialismo teria fracassado enquanto configuração histórica de poder (MBEMBE, 2014b). A essa altura percebo a violência e a força desse projeto na educação geográfica, na forma como as imagens querem nos mostrar África, na forma como ainda hoje, esse conjunto de práticas, representações e formas simbólicas atuam na formação do “cidadão”.

Olhar para as imagens didáticas pelo viés da crítica pós-colonial, folhear as páginas do livro didático imersa por essas leituras foi bastante intenso e dolorido. A força e a violência desse processo de fabulação continuam, considerando os diferentes contextos, atuando na esfera da vida, segregando pessoas em determinados espaços, colocando-as em constante estado de alerta diante de um regime visual e de verdades que não cessa de agir sobre a vida daqueles que foram subjugados pela “razão” de outros. Os encontros com esse intelectual africano contemporâneo, especialmente, me mobilizaram meu pensamento para uma África que, ao mesmo tempo em que deixa a mostra às feridas internas da escravidão e da colonização e a violência do colonizador, não torna invisível a cumplicidade e a fascinação de muitos colonizados diante de tal fábula. Assim, a “a identidade do colonizado, bem como, do colonizador, constitui-se na encruzilhada entre a elipse, o desprendimento e a retoma” (MBEMBE, 2014b, p. 70).

Por isso, mais uma das características da crítica pós-colonial é problematizar a ilusão de que só haveria sujeito mediante um retorno a si mesmo encaminhando esse pensamento para uma identidade em que o retorno a si mesmo se dá a partir do “entremeio”, do “interstício”, entre marcação e demarcação, ou seja, de uma perspectiva de multiplicidade e dispersão, o que Mbembe (2014b) chama de “co-constituição”. Nesse caso, a colonização se revela para além da subjugação, do silêncio, o colonizado é um sujeito que vive, se expressa, tem consciência, e cuja identidade é resultado de um movimento de uma reescrita de si

mesmo. O pensamento pós-colonial lança as bases para uma política do semelhante, cujo reconhecimento do Outro e da sua diferença é preliminar a essa política.

Trata-se de um “pensamento mundo” capaz de tomar o colonialismo como uma experiência planetária, assim como ressaltado anteriormente, considerando o contexto da formação do mundo moderno/colonial. Uma experiência que tratou de universalizar representações, técnicas e instituições.

A crítica pós-colonial revela que a nossa modernidade global deve ser pensada muito além do século XIX, a partir do período ao longo do qual a mercantilização da propriedade privada se efectua juntamente com a das pessoas, na época do tráfico de escravos. A era do tráfico atlântico é também a era das grandes migrações, mesmo forçadas. É o tempo da miscigenação forçada das populações, da cisão criadora em torno do qual surge o mundo crioulo das grandes culturas urbanas contemporâneas. É igualmente a era das grandes experiências planetárias (MBEMBE, 2014b, p. 70-71).

A partir desses fatos, é importante marcar também o estabelecimento de um diálogo entre o pensamento pós-colonial e o pensamento afro-moderno, considerado um pensamento do *entremeio e entrelaçamento* (MBEMBE, 2014b). Um pensamento de entremeio e entrelaçamento na medida em que só se pode recorrer ao mundo, quando por força das circunstâncias, se esteve junto com os outros. Uma consciência de mundo que surge da atualização daquilo que já era possível em mim, mas, sobretudo do cruzamento de minha vida com a vida de outro, de minha responsabilidade com outras vidas além da minha, de mundos que aparentemente parecem distantes e, de pessoas com as quais aparentemente não estabeleço qualquer relação, “nessas condições, >>entrar em si mesmo>>, é antes de mais <<sair de si mesmo>>, sair da noite da identidade, das lacunas do seu pequeno mundo” (MBEMBE, 2014b, p. 71).

Além de um “pensamento mundo”, de um pensamento de “entremeio” e “entrelaçamento”, a crítica pós-colonial é também um “pensamento do sonho”, sonho de um humanismo crítico, de uma pólis universal e mestiça. É um pensamento da responsabilidade e da vida, não é um pensamento anti-europeu, mas ao contrário nasce da relação da Europa com outros espaços. Nesse caso, é um pensamento descentrado diante de um mundo heterogêneo, construído por lógicas distintas de enredos, uma heterogeneidade que implica outros modos de vida, outras maneiras de experimentar, no sentido da filosofia de Deleuze e Guattari (2010), o mundo.

A preocupação com a esfera da vida que observo na escrita de Mbembe (2014b) aproxima-me do que traz Rolnik (2016) com a noção de “inconsciente colonial-capitalístico”. É uma noção que opera a partir da tensão que se dá entre a experiência do indivíduo e suas diversas formas de apreender sobre o mundo, e uma que se faz em seu entorno, o que Rolnik (2016) designa como experiência “fora-do-sujeito” ou “extra-pessoal”, uma experiência “[...] das forças que agitam o mundo enquanto corpo vivo e que produzem efeitos em nosso corpo em sua condição de vivente” (ROLNIK, 2016, p. 10).

Trago essa noção como referência para minha pesquisa, uma vez que assim como outros autores com os quais dialoguei, Rolnik chama a atenção para o regime do inconsciente dominante na cultura moderna ocidental. É colonial, mas não fica restrita ao fato de a Europa Ocidental ter colonizado parte do planeta a partir do século XVI, mas porque é preciso considerar que o capitalismo nasce junto a essa dinâmica, ou seja, não é possível pensar a dimensão colonial sem o que o capitalismo representa neste contexto. O “inconsciente colonial-capitalístico” é da ordem da micropolítica, portanto, só se pode pensá-lo na esfera dos modos com os quais a vida pulsa diante de um mundo, um “saber-corpo” que nada tem a ver com a experiência do indivíduo, mas de uma dimensão em que somos parte (como corpo vivo) de um “pluriverso”, já que não há separação entre nós e toda uma espécie de elementos que compõe o “corpo vivo do universo” (ROLNIK, 2016). A partir dessa perspectiva, a subjetividade se expande para além das experiências individuais para compor com um mundo que vive em nosso corpo capaz de impulsionar um processo “[...] incessante de recriação de nós mesmos e de nosso entorno” (ROLNIK, 2016, p. 11).

A tensão entre essa experiência do indivíduo e a do “saber-corpo” é capaz de desestabilizar a subjetividade provocando inquietação e mal-estar. Segundo a autora

Esta é uma experiência primordial, pois é o sinal de alarme que nos indica que a vida nos levou a um estado desconhecido, o qual impõe ao desejo uma exigência de agir para recobrar um equilíbrio vital, existencial e emocional [...] o que muda de uma cultura a outra ou de uma época a outra é a política de desejo predominante, o modo de resposta do desejo à experiência da desestabilização e ao mal-estar que esta provoca (ROLNIK, 2016, p. 13).

Essa política do desejo que muda de uma cultura a outra, e de acordo com determinado contexto é que vai definir o tipo de resposta, e o modo como o desejo imprime um certo arranjo às diversas formas da realidade, distintas formações do inconsciente no campo social (ROLNIK, 2016). Essa noção é muito importante para a compreensão de como nos dispomos

a combater determinadas tendências em nós mesmos, e em nossas relações. Quando a micropolítica opera reativamente ao “inconsciente colonial-capitalístico”, a potência que o sujeito-corpo tem para lidar com o mundo a partir da condição de vivente, torna-se inacessível, há o bloqueio da experiência extra-pessoal, e a subjetividade opera somente a partir do sujeito. É uma noção bastante pertinente e importante para a compreensão das relações que se estabeleceram entre as experiências dos corpos operando por dispositivos de criação e, reprodução de alteridade e estereotípias que fizeram e fazem funcionar a diferença colonial.

3.4 As efabulações da questão racial pelo viés do discurso colonial

Problematizo a espacialidade da questão racial a partir do conceito de alteridade no sentido de encaminhar o pensamento para o entendimento de uma série de invenções a respeito do continente africano e sua gente. A raça, no sentido moderno, é uma categoria básica para a compreensão dos binarismos/dualismos/oposições presentes no discurso colonial. Bhabha (2013) sugere um deslocamento do ponto de intervenção do discurso colonial das imagens como positivas ou negativas para uma compreensão dos processos de subjetivação tornados possíveis através do discurso do estereótipo.

Na obra *O Local da Cultura*, Homi Bhabha apresenta algumas concepções e ideias a respeito do discurso colonial, tornando-se uma referência neste trabalho por tratar o estereótipo como a principal estratégia discursiva do discurso colonial, e também por propor o local da cultura como um entre-lugar deslizante, marginal e estranho. Ao construir uma teoria do discurso colonial, Bhabha (2013) toma a centralidade do processo de ambivalência para o reconhecimento do estereótipo. Para ele

[...] o estereótipo é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido... como se a duplicidade essencial do asiático ou a bestial liberdade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem ser provados jamais no discurso (BHABHA, 2013, p. 118).

O processo de ambivalência é, segundo Bhabha, (2013), a força que valida o estereótipo colonial, que garante que ele seja repetido em conjunturas históricas e discursivas mutantes, que torna eficaz as estratégias de individualização e marginalização que produzem

um efeito de verdade. Um ponto importante trazido pelo autor, e que interessa no diálogo com as imagens, diz respeito aos elementos que permeiam o discurso colonial, como, por exemplo, a alteridade, “[...] a construção do sujeito colonial no discurso, e o exercício do poder colonial através do discurso [...]” (BHABHA, 2013, p. 119). Diferentes formas de alteridade: racial, cultural, histórica, econômica compõem o discurso colonial, são reproduzidas e representadas de diferentes maneiras nas imagens didáticas. No caso do continente africano, a cor da pele continua sendo um atributo acionado para diferenciar vidas dentro e fora da África. Conforme ressalta Tonini (2013) há nesses enunciados um jogo estabelecido entre as relações de poder, determinando os atributos que serão acionados e os que serão apagados.

A alteridade que opera pela dimensão racial, por exemplo, é fundamental para compreender a emergência do circuito comercial do Atlântico e o papel do continente africano e sua gente nessa dinâmica geocultural. É consenso entre intelectuais dos campos dos Estudos Pós-Coloniais e Africanos que a categoria raça não passa de uma invenção, de “[...] uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projeção ideológica cuja função é desviar a atenção de conflitos [...] – a luta de classes ou a luta de sexos [...]” (MBEMBE, 2014a, p. 27). Mbembe (2014a) também usa o termo *efabulação* para referir-se a essa invenção. Achebe (2012) no ensaio *O nome difamado da África*, diz que o discurso da alteridade foi uma invenção para facilitar o tráfico de escravo e a colonização da África pelos europeus.

Já Quijano (2013) considera a ideia de “raça” o instrumento de dominação social mais eficaz inventado nos últimos 500 anos. Paul Gilroy (2007) afirma que a hierarquia racial ainda está conosco e avalia, por exemplo, as tensões associadas a comunidades políticas que se constituíram sob uma forma racializada. O burquinabé Joseph Ki-Zerbo (2009) ressalta as invenções do capitalismo para impelir os povos de novas realizações, destacando a produção da pobreza. Percebo constantemente a produção da pobreza nas imagens da África presentes nos livros didáticos. A pobreza está diretamente relacionada à cor da pele – “raça” e a localização geográfica, já que os negros da África Subsaariana são os mais pobres. Nesse caso,

as imagens tendem a fixar a diferença existente entre os referentes acionados a partir de uma perspectiva que posiciona o diferente como excluído [...]. Diversidade e diferença parecem termos similares, seus usos parecem ser os mesmos entre as imagens dos livros didáticos [...] (TONINI, 2013, p.188).

O congolês Mubimbe (2013b) também trata da questão racial como parte dos elementos que compõe as formações discursivas e a alteridade em torno da invenção de África. A invenção de África está permeada por diferentes formações discursivas. O discurso dos missionários foi um tipo de conhecimento que junto aos relatos de viajantes e as interpretações dos antropólogos tiveram papel fundamental sobre o local epistemológico da invenção de África.

No primeiro quarto deste século, tornou-se evidente que o viajante tinha se tornando um colonizador e o antropólogo seu consultor científico, enquanto que o missionário, com mais veemência do que nunca, continuavam na teoria e na prática, a interpretar o modelo da metamorfose espiritual e cultural africana. A posição específica do missionário no processo de conversão de África conduziu a resultados muito específicos (MUDIMBE, 2013b, p. 67).

Esses resultados somados a perspectivas ideológicas fundaram teorias da alteridade africana, assim como, colocaram a prova à pertinência dos discursos ocidentais nas sociedades africanas. Mudimbe (2013b) ressalta o papel das três importantes figuras, que entre os séculos XV e final do XIX, foram determinantes nas modalidades e nos ritmos do domínio colonial e da transformação do continente.

O explorador que, em finais do século XV, buscava o caminho marítimo para a Índia, posteriormente preocupou-se em mapear o continente, e já no século XIX tratou de compilar as informações coletadas e organizar complexas áreas do conhecimento, dentre elas a Geografia e a Antropologia. O soldado aparece como a figura mais visível da expansão do poder europeu. Implementou o poder colonial no século XIX. Já o missionário tratou de expandir, ao longo dos séculos, o Cristianismo (MUDIMBE, 2013b). É possível observar a força que esses discursos tomaram na construção de uma ideia de África que carrega um misto de estereótipos que persistem ainda hoje.

Achille Mbembe (2001, p.171) analisa criticamente as diferentes formas relacionadas ao que chama de tentativas de “[...] construir e representar a identidade africana”. Dentre elas estão um discurso nativista, por um lado, e por outro, um instrumentalista, da África e seu povo. Em uma leitura mais contemporânea, o intelectual reflete a respeito do “[...] esforço de determinar as condições sob as quais o sujeito africano podia adquirir integralmente sua própria subjetividade, tornar-se consciente de si mesmo [...]” (MBEMBE, 2001, p. 173). A produção das subjetividades africanas encontrou, conforme o intelectual, duas formas de historicismo que logo liquidaram esses esforços. O primeiro é o economicismo, e o segundo,

o fardo da metafísica da diferença. A primeira corrente de pensamento é de acordo com Mbembe (2013, p. 174) aquela que

[...] se apresenta como “democrática, ‘radical’ e progressista – utiliza categorias marxistas para desenvolver um imaginário da cultura e da política, no qual a manipulação da retórica da autonomia, da resistência e da emancipação serve como o único critério para determinar a legitimidade do discurso “africano autêntico”.

A segunda se desenvolveu a partir de uma “condição nativa”, ou seja, promoveu a ideia de uma única identidade africana que encontra na raça negra sua base de pertencimento. Dentre essas duas correntes de pensamento encontram-se três eventos históricos aos quais se atribuiu um conjunto específico de significados canônicos: a escravidão, o colonialismo e o *apartheid*. (MBEMBE, 2001). O primeiro é a ideia de que através desses três processos, o eu africano tenha se tornado alienado de si mesmo. O clássico discurso do sujeito tomado como objeto, de um sujeito que não se reconhece e que não é reconhecido pelo Outro. O segundo está relacionado à propriedade. Nesse caso, o autor faz referência à narrativa dominante de que esses três eventos teriam acarretado a ausência de bens “[...] sendo assim, um processo no qual os procedimentos econômicos e jurídicos levaram à expropriação material” (MBEMBE, 2001, p. 174). Esse aspecto se somou a uma experiência singular de sujeição, que se caracteriza pela falsificação da história da África pelo Outro. Ambos: a expropriação material e a violência da falsificação são consideradas fundamentais na especificidade da história africana e, na tragédia na qual ela se baseia.

O terceiro diz respeito ao fato de que os três eventos estariam ligados a uma ideia de degradação histórica, aprisionando o sujeito, negando-lhe dignidade.

Em todos os três casos, supõe-se que os elementos fundamentais da escravidão, da colonização e do *apartheid* são fatores que servem para unificar o desejo africano de se conhecer a si mesmo, de reconquistar seu destino (*soberania*) e de pertencer a si mesmo no mundo (*autonomia*) (MBEMBE, 2001, p. 174).

A produção desses significados em torno dos três eventos foi, segundo o autor, colonizada por duas correntes ideológicas de pensamento já citadas anteriormente: a nativista e a instrumentalista, que afirmam falar de África como um todo. A primeira delas busca fundar uma política da africanidade utilizando categorias da economia política marxista aliada a uma retórica da identidade cultural. Mbembe (2001) afirma que a primeira corrente de pensamento, marxista e nacionalista, é marcada por uma tensão entre o voluntarismo e a

vitimização. Dentre suas características principais estão: uma compreensão de ciência e conhecimento que só encontra utilidade na medida em que está relacionada à luta partidária, opondo às forças revolucionárias as conservadoras e, por isso, ganhando um contorno moral. Outra é que toda história da África e suas experiências é atrelada a um conjunto de forças determinantes, sempre as mesmas, que são capazes de reduzi-la a evitar uma singularidade africana. Essas forças seriam externas já que segundo essa concepção, os africanos não teriam nenhuma responsabilidade pelas catástrofes que ocorreram no continente, e que a atual configuração de África foi um legado histórico de toda ordem de violência imposta aos africanos.

É uma lógica de subjugação, aquela relacionada à ideia da dificuldade do sujeito africano “[...] representar-se a si mesmo(a) como o sujeito de uma vontade livre [...]” (MBEMBE, 2001, p. 176). O autor pontua uma série de elementos importantes atrelados a segunda característica dessa corrente de pensamento como, por exemplo, a ingenuidade e a (a)críticidade diante das lutas pela libertação e movimentos sociais, o uso da violência como caminho, à fetichização do poder do Estado e à desqualificação ao modelo democrático. Dentre essas características interessa-me a que está na ordem de um desejo de destruição de que a verdadeira identidade é resultado da divisão de classes sociais e a suposição de que a classe operária “[...] é o único agenciamento prático que pode se engajar em uma atividade emancipatória, resulta na negação das múltiplas bases do poder social” (MBEMBE, 2001, p. 176). O autor ressalta que esse pensamento é resultado de uma “relação polêmica com o mundo”

Esta polêmica relação baseia-se em um conjunto de rituais retóricos: o primeiro ritual contradiz e refuta as definições ocidentais da África e dos africanos, apontando para as falsidades e preconceitos que elas têm como pressupostos; o segundo, denuncia o que o Ocidente fez (e continua fazendo) à África em nome dessas definições; o terceiro, fornece as chamadas provas que, ao desqualificarem as representações ficcionais do Ocidente sobre a África, e ao refutarem a afirmação de que este detém o monopólio da expressão do humano em geral, supostamente abrem um espaço em que os africanos podem finalmente narrar suas próprias fábulas em uma linguagem e uma voz que não podem ser imitadas, porque são verdadeiramente suas (MBEMBE, 2001, p. 176).

Esta característica está colocada de forma bastante crítica pelo camaronês. A ideia de que o que poderia parecer um voluntarismo é acompanhado por uma falta de profundidade filosófica e um culto à vitimização. Nesse ponto, o intelectual toca na questão da identidade e da diferença. A raça passa a ser o que identifica e singulariza o sujeito africano, e a Geografia

é eixo dessa diferença, é o que estabelece uma fronteira entre a figura do “nativo” e do Outro, o “não nativo”. A partir dessa demarcação espacial é possível distinguir entre o “autêntico” e o “não-autêntico”.

Há aqui uma leitura bem interessante a respeito da alteridade e da diferença, mostrando o quão complexas são essas relações ou o que fazem falar essas correntes de pensamento e a força de seus enunciados. O autor tece então algumas críticas às narrativas marxistas e nacionalistas, argumenta que essas narrativas entre o eu e o mundo são, em sua opinião, superficiais, que algumas noções como autogoverno e autonomia apresentam bases filosóficas frágeis, e que o privilégio à vitimização, em detrimento do sujeito revela uma compreensão da história como “feitiçaria”.

Avança nesse ponto afirmando que desde o fim do tráfico de escravos no Atlântico a capacidade/habilidade de os africanos se autogovernar foi colocada em questão. Essas dúvidas estavam implícitas “[...] na forma como a modernidade resolveu o complexo problema geral da alteridade e, dentro dele, o *status* do signo africano” (MBEMBE, 2001, p. 177).

A compreensão das implicações políticas destes debates está na forma como o Iluminismo concebia a humanidade como posse de uma identidade genérica, universal, ou seja, a ideia de uma natureza comum que unia todos os seres humanos baseada na razão como eixo central, mas não só. A liberdade de guiar a vida individual baseada em princípios morais e em torno da ideia do bem foi colocada em xeque quanto se tratava dos africanos. Na fase pós-abolição, a questão era se os africanos se enquadravam nessa retórica, ou seja, se eram humanos como todos os outros. Inicialmente essa dúvida era justificada pelo corpo negro como “especificidade” desse “tipo” de humano “[...] que supostamente não continha nenhuma forma de consciência, nem tinha nenhuma das características da razão ou da beleza” (MBEMBE, 2001, p. 178), segundo os padrões iluministas. A cor de pele é acionada estrategicamente para inventar a diferença (TONINI, 2002). Uma “diferença ontológica” que se expandiu para uma construção discursiva que abarcava também o questionamento do modo como os africanos concebiam a sociedade, o mundo e o bem que, segundo esses enunciados, não eram compatíveis com o poder de invenção e universalidade específicas da racionalidade. A partir da criação dessa diferença radical seria legítimo excluí-los da esfera da humanidade que com o início da colonização justificaria toda ordem de ações para tornar essa gente “civilizada”.

Nesse contexto, Mbembe (2001) afirma que houve um deslocamento nessa velha “economia da alteridade”, e a concepção do diferente passou a ser denominada como tradição. É nesse momento, que a diferença confunde-se com identidade, especificidade. Já que os africanos não eram seres capazes de ocupar as cadeiras cativas do mundo racional/iluminista/moderno. A diferença/identidade passou a ser a especificidade desses sujeitos, que na verdade não eram tão sujeitos assim diante dessa (i)lógica. A diferença era reconhecida apenas na medida em que se tratasse de desigualdade (o que era natural), portanto justificava toda ordem de discriminação e segregação.

Assim, o Estado colonial usou a tradição como princípio de diferença, e como uma forma de governo. Nesse aspecto a tradição nada tem a ver com a pluralidade, mas como uma característica capaz de afirmar a alteridade. Junto à afirmação da alteridade vem à “política de assimilação” (MBEMBE, 2001) como possibilidade de uma experiência de mundo comum a todos os seres humanos. Os nativos, por exemplo, não faziam parte da humanidade, por isso deveriam ser convertidos. Mas essa condição de assimilação era, no caso dos africanos, reconhecida por sua individualidade, por sua diferença em relação ao grupo, por isso, a tradição, e não a sua condição de sujeitos capazes de pensar por si próprios e exercerem sua própria razão era o que “permitia” que os africanos tivessem direitos e pudessem usufruí-los.

Aos cooptados ou adeptos à experiência da modernidade “[...], ou seja, tornados passíveis de se encaixarem na ideia de cidadania e do gozo dos direitos civis” (MBEMBE, 2001, p. 180) deveriam passar da tradição para a sociedade civil, por meio da experiência do cristianismo e do Estado colonial. Portanto, a humanidade deveria ser um lugar para aqueles que desejassem ser como os outros: racionais, civilizados, cristãos e consumidores. Difícil tarefa para os que tinham um corpo negro. Percebo aqui a força da alteridade/identidade africanas criadas com base no critério cor da pele, mais conhecido nessa formação discursiva como raça. Os nacionalismos africanos do pós-guerra investiram fortemente na ideia de raça e diferença. “Para justificar o direito à soberania e à autodeterminação, e para lutar pelo poder, duas categorias foram mobilizadas: de um lado, a figura do africano como sujeito *vitimizado* e *espoliado*; de outro, a afirmação da singularidade africana” (MBEMBE, 2001, p. 181).

No texto *As Formas Africanas de Auto-Inscrição*, o filósofo camaronês Achille Mbembe (2001) constrói uma importante crítica em relação às tentativas de definir a identidade africana, mas conclui que esta não pode ser designada por um único termo, palavra ou categoria. Diz que na leitura do eu e do mundo, forjada no centro do paradigma pós-

colonial de vitimização, supõe-se uma série de conspirações, uma história africana construída por forças que fogem ao controle dos africanos. Nesse caso, o caráter aberto das possibilidades históricas, a diversidade e a desordem do mundo são substituídos pelo que o autor chama de “[...] uma visão radicalmente utópica de uma África desconectada do mundo: o sonho louco de um mundo sem Outros” (MBEMBE, 2001, p. 181). A tensão que opõe uma tendência universal, que afirma o pertencimento à condição humana – igualdade – a uma outra que enfatiza a diferença e a singularidade usando o princípio da repetição – tradição e valores autóctones - encontram um ponto de convergência: a raça. Por outro lado, “[...] se o discurso de reabilitação tenta confirmar que os africanos também pertencem à humanidade em geral, ele não ameaça a ficção da raça” (MBEMBE, 2001, p. 183). O que é comum tanto em algumas versões nativistas como em narrativas marxistas e nacionalistas é uma quase equivalência entre raça e Geografia. Na perspectiva de Mbembe (2001) a identidade cultural resulta do encontro desses dois termos, pois a geografia permite que as instituições e o poder da raça - a negra - ganhem corpo.

As autenticidades territorial e racial confundem-se, e a África se torna a terra da gente negra [...] os corpos *espacial, racial e cívico* são um só, cada um deles sendo testemunha de uma origem comunal autóctone [...] a ideia de uma africanidade não-negra é simplesmente impensável (MBEMBE, 2001, p. 185).

Há uma espacialidade construída, inventada sob a ficção da raça. Há uma espacialização das relações raciais. Há uma identidade geocultural. Não só porque a raça se assenta sobre bases espaciais, mas porque as relações de poder se deram e se dão em diferentes escalas geográficas (SANTOS, 2010). Pensar a produção de subjetividades em torno das relações raciais é fundamental, já que as nossas são construídas através de formações discursivas racistas, classistas e machistas.

Na intenção de compreender a forma como esses enunciados aparecem nas imagens didáticas dialoguei com autores dos campos dos Estudos Pós-coloniais e dos Estudos Africanos que me permitiram esgarçar essas imagens a partir de exercícios de pensamento que me deslocaram desse lugar do já dado, dessas invenções e formações discursivas que tomam África como um continente homogêneo, de uma história única, eurocentrada, de uma geografia colonial. Nesse aspecto há um diálogo entre esses campos a partir de categorias e noções que são fundamentais para a leitura dessas invenções construídas a partir de diversas correntes de pensamento. Espaço, raça, estereótipo, identidade cultural, alteridade,

ambiguidades atravessam o discurso colonial, e são reproduzidas pelas imagens didáticas, por isso, aparecem como categorias/conceitos centrais nesta pesquisa.

COMPOSIÇÃO DE FOTOÁFRICAS I



Figura 6 – Composição de Fotoáfricas I.

Fonte: Adas e Adas (2011); Lucci e Branco (2015).



Figura 18. Caravana formada por tuaregues viaja pelo Deserto do Saara, em Immidir (Argélia), em 2012.

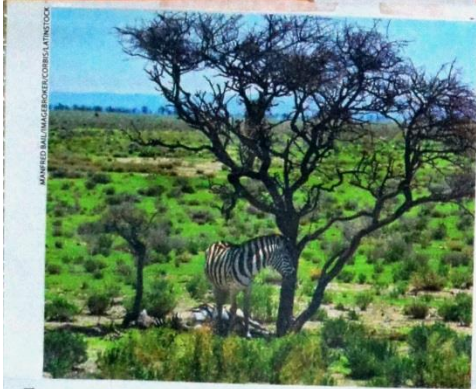


Figura 11. Vegetação de Savana, no Parque Nacional Etosha, na Namíbia, 2013. A zebra é um dos animais encontrados na Savana africana.

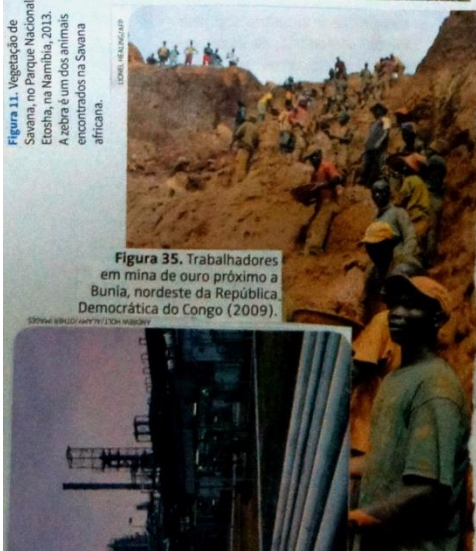


Figura 35. Trabalhadores em mina de ouro próximo a Bunia, nordeste da República Democrática do Congo (2009).



Figura 34. Refinaria de petróleo em Port Harcourt, Nigéria (2008).

Figura 24. África: participação da população negra na população total



Figura 25. Máquinas em um campo de trigo, na Argélia (2013).

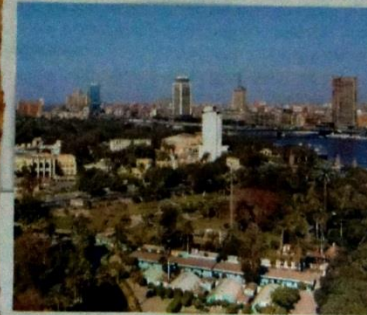


Figura 15. Vista da cidade do Cairo (Egito), com o Rio Nilo ao fundo, em 2012. Todos os anos a cidade recebe milhares de turistas de todo o mundo.



Figura 32. Vista aérea de agricultura irrigada por meio de canal, com águas retiradas do Rio Nilo, próximo à cidade de Luxor, Egito (2008).

Figura 22. África: regionalização étnica e cultural – 20



Savana, no Quênia, 2011

Figura 26. Trabalhadores em agricultura de subsistência, na Tanzânia (2014).

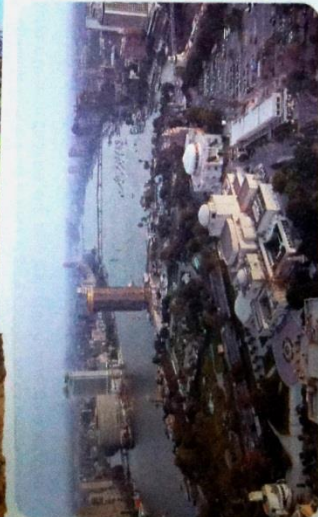


Figura 21. O Cairo forma a maior aglomeração urbana do continente. Na foto, vista da área moderna da cidade às margens do Rio Nilo (2009).



Figura 36. Campo de Refugiados de Treguine, no leste do Chade (2007). Professor ensina crianças refugiadas dos conflitos armados em Darfur, região no extremo oeste do Sudão e vizinha ao Chade.

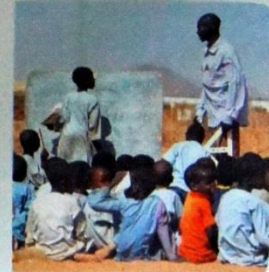


Figura 5. Acampamento de sudaneses deslocados, na região de Darfur (Sudão), 2014.

Figura 29. A frase: "Atenção, cuidado com os nativos" retrata a segregação racial predominante no período do apartheid, na África do Sul. Fotografia de 1956.

Deserto da Namíbia, na Namíbia, 2014.



a aérea Jacar 12. GERE RELACION

4. A ÁFRICA EM FOTOGRAFIAS DIDÁTICAS: UMA ESCRITA DO VISÍVEL

Em um ensaio intitulado *O nome difamado da África*, o escritor nigeriano Chinua Achebe nos provoca a pensar sobre o que chama de “grande ironia da história e geografia” (ACHEBE, 2012, p. 82). Essa ironia a que se refere o autor diz respeito ao fato de que o território africano, mesmo sendo o mais próximo da Europa do que qualquer outro continente, “[...] ocupe no psiquismo europeu o ponto mais extremo de alteridade; que ela seja na verdade, a antítese da Europa”.

Ao abrir os livros didáticos que são objetos de estudo desta pesquisa, encontro, logo no sumário, enunciados do tipo: O elevado nível de desenvolvimento da Europa Ocidental (LUCCI; BRANCO, 2015, p. 8); Os países mais industrializados; Etapas da formação de uma potência econômica (ADAS; ADAS, 2011, p. 9), para a sequência de estudos sobre o continente europeu. Ao fazer o mesmo exercício para a sequência do continente africano encontro: Subdesenvolvimento e contrastes; Uma economia dependente (LUCCI; BRANCO, 2015, p. 9), ou: O início da apropriação de territórios pelos europeus; Um continente fragilizado (ADAS; ADAS, 2011, p. 11).

Percebo que a sequência didática de ambos privilegia a Europa em detrimento da Ásia, do Oriente Médio e da África, que só aparece antes da Oceania e Regiões Polares. Observo o sumário, e novamente, penso no ensaio de Achebe (2012) quando ele, através de dois conceitos geográficos, nos faz refletir sobre os enunciados inventados para representar dois espaços continentais a partir de uma lógica binária: potência econômica/continente fragilizado; países mais industrializados/economia dependente; indicando não apenas o tempo dos acontecimentos (História), mas também o seu lugar no espaço (Geografia).

Longitudinalmente, Londres (a poderosa metrópole imperial) e Acra (capital de Gana), “[...] acampamento rústico e rebelde da insurreição colonial [...]” (ACHEBE, 2012, p.82), apesar das desigualdades, situam-se no mesmo meridiano, o de Greenwich, e, por isso, as duas cidades compartilham a mesma hora do dia. Já, latitudinalmente, as duas cidades têm experiências bem distintas, fato que, segundo Achebe (2012), durante eras, poderia ter feito com que a cor da pele dos habitantes entre um local e outro fosse “radicalmente” diferente. Assim, “as diferenças existem, se é isso que se está procurando. Mas de forma alguma essas

diferenças poderiam explicar satisfatoriamente a profunda imagem do ‘diferente’, do ‘estrangeiro’ que a África tem representado para a Europa” (ACHEBE, 2012, p. 83).

Nesse “código espacial simbólico”, a África não faria parte da história universal. Trata-se de um território “[...] presente no espaço e no tempo físicos do planeta. Mas não no seu mapa e na sua cronologia civilizacionais” (SERRANO; WALDMAN, 2008, p.23). As diferenças que justamente caracterizam esse espaço, e resultam em especificidades, tornaram-se, diante do discurso e do arranjo geopolítico mundial, um misto de estereótipos que, para Achebe (2012, p.83),

[...] não tem origem na ignorância, como às vezes somos levados a pensar. Pelo menos não apenas na ignorância, e nem mesmo principalmente na ignorância. Foi, grosso modo, uma invenção deliberada, concebida para facilitar dois gigantescos eventos históricos: o tráfico transatlântico de escravos e a colonização da África pela Europa [...].

Neste capítulo, minha escrita se volta para a África do livro didático, para um exercício de pensamento sobre as fotografias que compõem a coleção de imagens-que-dizem-de-África. Com essa coleção, e a partir dela, é possível conhecer a África que o livro didático quer mostrar, mas principalmente quer fazer ver, para, em um segundo momento, arrastá-las para outras passagens e paragens na composição de Áfricas inventivas.

Ao folhear as páginas dos livros didáticos, percebo que as fotografias são muito parecidas, parecem se repetir e, em sua maioria, estão sempre a serviço de ilustrar as mesmas imagens-texto. A mesma repetição aparece em relação às imagens-mapa. Os arranjos estabelecidos pelos livros didáticos são muito parecidos também. As sequências didáticas tornam o continente africano bastante homogêneo. Não há uma preocupação com a diversidade, tampouco com a África que os livros didáticos desejam mostrar e fazer ver.

4.1 As duas Áfricas: a invenção de um continente partido

No livro *Expedições Geográficas*, a abordagem de África começa pelo meio natural. Chama-me atenção o fato de que, primeiramente, junto com o que os autores escolheram para apresentar ao estudante como meio natural, estejam dados de localização e extensão do continente, ilustrados por uma imagem-mapa político.

A localização é dada tomando como referência as linhas imaginárias, ou seja, marcando na imagem os principais paralelos e meridianos traçados em linhas capazes de formar uma malha de pontos passíveis de serem localizados através de um sistema de coordenadas geográficas estabelecidas politicamente. Os principais mares e oceanos que cercam o continente são tomados como referências para que, junto com os paralelos e meridianos, façam ver ao leitor a localização e a extensão “naturais” do continente nesse material.

Nesse emaranhado de linhas que se cruzam, a maior parte do continente ocupa a zona tropical do planeta, não porque o seu eixo de inclinação faça com que essa porção receba maior incidência de raios solares, mas porque a maior parte de sua área está localizada e se estende entre o que se denomina trópicos de Câncer e Capricórnio. A posição do continente parece estar dada e apresentada como “natural” a partir de uma perspectiva eurocêntrica.

Os trópicos, as linhas divisórias são invenções que fazem parte de uma obsessão pelo estabelecimento de uma relação hierárquica que separa espaços e pessoas utilizando como justificativa, traços verticais e horizontais capazes de determinar quais terras e seres estão acima e quais estão abaixo num mundo geoide, numa Geografia que deseja fixar territórios e pessoas, uma Geografia Colonial.

Estabelece-se uma “regionalização para o continente” com base no meio natural? A imagem-texto partiu África em três porções, mesmo que, poucas páginas adiante, ela se torne apenas duas novamente. Observo então que a primeira África, a maior parte dela, está na zona tropical. Ao norte, o trópico atravessa “[...] os territórios de Egito, Líbia, Argélia, Mali, Mauritânia e Saara Ocidental, enquanto ao sul do continente abrange a ilha de Madagascar, Moçambique, África do Sul, Botsuana e Namíbia” (ADAS; ADAS, 2011, p. 218). Há uma imagem-mapa político onde é possível visualizar essa África partida pelas linhas nomeadas como trópicos de Câncer e Capricórnio. É interessante observar que essa imagem-texto e a imagem-mapa ilustram a página de abertura do *Percurso – África: o meio natural*.

A outra “regionalização” apresentada divide a imagem-mapa em África do Norte e África Subsaariana. Segundo Adas e Adas (2015), essa regionalização toma como base critérios étnicos ou culturais. Assim, há a África do Norte, com predominância regional da população e língua árabes e a prática do islamismo. A imagem-fotografia na parte inferior da página mostra um oásis com plantações em primeiro plano, e ao fundo, a Cadeia do Atlas no

Marrocos, destacando o contraste entre o verde e a aridez das encostas. Na imagem-texto, os autores enfatizam

[...] a cadeia do Atlas condiciona o povoamento na África do Norte, especialmente no Magreb. Entre o Atlas e o Mar Mediterrâneo, estendem-se planícies férteis de clima mediterrâneo, densamente povoadas, onde se cultivam vários produtos, (cereais, uvas e oliveiras etc) e ocorre a exploração mineral do fosfato (figura 23). Ao sul da Cadeia de Atlas surge o Deserto do Saara cujo principal recurso mineral é o petróleo (ADAS; ADAS, 2015, p. 236).

Percebo, nesse trecho, que os autores descrevem a paisagem destacando os recursos econômicos que ela “oferece”. Já o texto sobre a África Subsaariana não contempla nenhum aspecto positivo sobre esse território tão amplo e diverso. A começar pela expressão sub, que a faz contrastar com a África do Norte, já que é nesta porção do território africano que a população é branca e se aproxima dos europeus pelo mar Mediterrâneo, um mar.

Essa ideia faz parte de um pensamento hegemônico de fins do século XVIII e todo o século XIX, que excluía a África Subsaariana, já que “[...] a história se restringia aos espaços geográficos que tinham como elemento de união o mar Mediterrâneo, promotor da civilização” (HERNANDEZ, 2008, p. 19).

Fica evidente que a ideia de África presente no livro didático é a que reforça a existência de duas Áfricas “[...] com aspectos geográficos diferentes, classificadas em estágios de desenvolvimento diversos, povoadas por etnias distintas, branca e negra e, por fim, uma com e a outra sem história” (HERNADEZ, 2008, p. 21).

A África Subsaariana do livro didático é a região onde a pobreza atinge grande parcela da população, território onde estão os países com os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos do mundo. Mais da metade da população economicamente ativa se ocupa da agricultura e a falta de alimentos gera subnutrição e fome, situação que é agravada pelas secas na região do *Sahel* e pelas guerras civis que destroem plantações e dificultam a entrega de alimentos pela ajuda humanitária.

A agricultura na África Subsaariana apresenta o que os autores chamam de uma “distorção”. A distorção é representada pelo fato de que enquanto grandes áreas monocultoras são controladas por empresas europeias, ocupando vastas áreas e as melhores terras, a agricultura de subsistência apresenta baixa produtividade, pois ocupa as áreas menos férteis e os agricultores têm dificuldades de acesso a crédito e assistência técnica. Os autores destacam que essa distorção ou oposição é uma herança do colonialismo que se mantém na atualidade.

As imagens-fotografias na parte inferior da página ilustram o já dito. Marcam e reforçam o contraste exposto no texto: a agricultura praticada em um país da África do Norte e aquela praticada em um país da África Subsaariana. A primeira fotografia mostra um campo de trigo na Argélia. Ao lado, substituindo as máquinas da primeira imagem, estão dois homens negros arando a terra utilizando enxadas. A legenda informa que são “trabalhadores em agricultura de subsistência na Tanzânia”.

Volto ao subtítulo, “a regionalização com base no critério étnico ou cultural”. Observo uma imagem-mapa cujo título é *África: regionalização étnica e cultural* (ADAS; ADAS, 2011, p. 236). Levo os meus olhos até a legenda e vejo um pequeno retângulo verde com África do Norte escrito à frente, outro de cor laranja indicando os países que formam a África Subsaariana, um terceiro hachurado em vermelho indicando o *Magreb*, e um quarto apenas com um contorno em roxo indicando o *Sahel*.

Pergunto-me: o que há de étnico e cultural nessa imagem? Na página seguinte, quase que na mesma linha, há outra imagem-mapa, essa serve para compor as ilustrações da imagem-texto sobre a África Subsaariana. Dessa vez leio: “África: participação da população negra na população total”. A imagem-mapa apresenta em cor marrom escuro os países em que há “uma porcentagem maior de população negra na população total” (ADAS; ADAS, 2011, p. 237). O marrom mais escuro coincide obviamente com os países da África Subsaariana, com exceção da África do Sul e de Madagascar, em que o tom de marrom é mais claro, e Níger e Sudão, preenchidos em um tom ainda mais claro.

Marcar, decalcar a África Subsaariana na imagem-mapa de África seguido pelo reforço de que é lá que está a maior porcentagem da população negra do continente, senão a do mundo. Informar, na imagem-texto, que a população é predominantemente negra, mas há também as “[...] minorias brancas descendentes dos colonizadores europeus e asiáticos (indianos, chineses, indonésios)” (ADAS; ADAS, 2011, p.237) parece não contribuir para a discussão sobre a espacialidade das relações raciais.

As imagens reforçam a todo tempo o contraste, usando palavras, contornos, cores, e parecem produzir uma ideia de etnia e cultura bastante reducionista, já que as páginas que levam esse título pouco informam a respeito dos temas a que se referem, mas estão a serviço do reforço da lógica binária, da distinção da cor de pele e da religião, relacionando-as aos níveis de desenvolvimento.

Nessa forma de regionalização apresentada por esse livro, parece-me clara a repetição da ideia da existência de duas Áfricas, que são completamente opostas. Na África do Norte,

fala-se em população árabe, de língua árabe e de prática do islamismo. Um lugar onde é possível produzir mesmo diante das adversidades do meio natural.

Na África Subsaariana está a população predominantemente negra com a presença de minorias brancas e uma multiplicidade de crenças e tradições, onde a pobreza atinge grande parte da população. É assim que a África é regionalizada com base, sim, no critério étnico ou cultural, mas no critério étnico e cultural do colonizador.

Serrano e Waldman (2008, p. 102) apresentam uma discussão bastante importante sobre a ideia e a reprodução desses dois blocos estanques. Referem-se ao deserto do Saara como um filtro, e não como uma barreira, um eixo de fragmentação, como nos informam os livros didáticos. Os autores ressaltam que o deserto não tornou impermeável a passagem e o dinamismo cultural entre as diferentes culturas, como querem nos fazer crer as imagens do livro didático.

Conforme já assinalamos, se no Egito existe uma forte marca cultural negra, no sul do Saara é possível observar elementos culturais “importados” do Norte – a começar pelo Islamismo – hoje em dia inseparáveis de muitas culturais locais. [...] essas observações sustentam uma perspectiva pela qual, embora a identidade norte-africana seja diferente da que encontramos ao sul do Saara, ela não pressupõe um estranhamento absoluto entre esses dois conjuntos, nem do ponto de vista histórico-cultural, nem do ponto de vista geográfico-econômico.

No livro de Adas e Adas (2011), encontro também uma “regionalização com base na economia”. Coincidentemente, essa regionalização divide o continente em dois conjuntos: os países com desenvolvimento industrial e o conjunto de países com economias que têm por base os produtos primários – minerais ou agropecuários.

Somente a África do Sul e o Egito aparecem como países com desenvolvimento industrial, e as imagens-fotografia que ilustram o assunto mostram o contraste de desenvolvimento em Johannesburgo – África do Sul.

Uma pequena fotografia, que caso não tivesse uma legenda poderia ser de um bairro de periferia em qualquer lugar do mundo, traz uma visão oblíqua de um bairro pobre, mas sem nome. Na fotografia, uma mulher negra caminha com um balde na cabeça, é a única pessoa que aparece na imagem. Ocupando um espaço bem maior em toda a parte superior da página, observo uma área bastante arborizada, onde os telhados das casas e o plano de fundo da fotografia dão o tom da diferença entre essa área e a da fotografia anterior. Nessa imagem-fotografia, não há pessoas, e sou informada pela legenda de que se trata de um outro bairro residencial, sem nome, em Johannesburgo. Não é possível deixar de perceber a diferença entre

o tamanho e a qualidade das fotografias que desejam causar no leitor essa ideia de contraste, mesmo tratando-se da mesma cidade.

A imagem-texto, junto com duas imagens-mapas e essas fotografias, não deixa de destacar que, mesmo concentrando os maiores centros industriais do continente, a África do Sul tem de lidar com a pobreza, “[...] que atinge principalmente a população negra [...] a população branca, embora minoritária, detém cerca de 60% da renda nacional e usufrui das melhores condições de vida no país” (ADAS; ADAS, 2011, p.239). Observo novamente o reforço à lógica binária pelo viés da cor de pele atrelada à renda das pessoas. O reforço ou a relação direta entre a pobreza e a população negra em detrimento de melhores condições da minoria branca é posto sem qualquer tipo de discussão capaz de oferecer elementos para a reflexão sobre essas condições. Aliás, característica inerente do sistema capitalista, que só funciona a partir da existência de uma grande maioria da população não só da África, mas do mundo, vivendo em condições precárias.

Duas páginas são dedicadas à regionalização “com base no critério étnico ou cultural”, como se o étnico e o cultural pudessem ser substituídos um pelo outro, e cinco páginas para a abordagem da “regionalização com base na economia”, duas delas para informar apenas sobre a África do Sul, uma para o Egito e duas outras para os “países cuja base da economia é os produtos primários” (ADAS; ADAS, 2011, p. 241).

Tente imaginar qual é a fotografia que ilustra a apresentação de informações sobre o Egito. Apesar de estar no conjunto dos únicos dois países africanos com desenvolvimento industrial, a fotografia que compõe a página sobre o Egito é claro que é do Rio Nilo. Deve ser porque a imagem-texto informa ao leitor que as indústrias do país localizam-se ao longo do vale do rio, além disso, a construção de barragens no século XX formou uma rede de canais que permitiram o desenvolvimento da agricultura irrigada. A imagem-fotografia é, segundo a legenda, “uma vista aérea de agricultura irrigada por meio de canal, com águas retiradas do Rio Nilo, próximo à cidade de Luxor, Egito” (ADAS; ADAS, 2011, p. 240). Essa obsessão com o rio Nilo parece não permitir que o estudante compreenda que esse não é um rio exclusivo do Egito, e nem o único rio africano.

O Egito, segundo os autores, é o segundo país mais populoso do continente, superado apenas pela Nigéria, mas da população do Egito a única informação que observo é a de que há grandes aglomerações no Cairo, e em Alexandria. Não há nenhum tipo de referência a algum tipo de desigualdade socioeconômica ou relacionada à cor de pele das pessoas.

Os que restam, ou seja, a grande maioria do continente está na lista dos países que têm como base a produção de produtos primários. Ainda respeitando a lógica binária, esses são divididos em dois conjuntos: os países de base agrária e os de base mineral.

Não há nenhuma imagem-fotografia na página que apresenta informações sobre os países de economia de base agrária. Há, no canto direito inferior da página, uma imagem-mapa geral da economia em África. Percebo que há uma questão a respeito das informações expressas na imagem, pasmem: “onde se localiza a principal área irrigada na África destinada à prática da agricultura?” (ADAS; ADAS, 2011, p. 241).

Mais uma vez, seguindo a ideia de estabelecer contrastes entre os lugares, pessoas e atividades, a agricultura pode ser de subsistência ou comercial. São apresentadas informações bem rasas a respeito das características e diferenças de cada um delas e, ressalta-se, é claro, que o maior consumo de proteína animal se dá no norte da África e que a agricultura comercial foi introduzida pelo colonizador a fim de abastecer a indústria europeia.

Viro a página: países de economia de base mineral. Há duas imagens-fotografias na parte inferior da página. A primeira é de uma refinaria de petróleo em Pourt Harcourt, na Nigéria, e a segunda de trabalhadores, negros, muitos deles em uma mina de ouro no nordeste da República Democrática do Congo. A imagem-fotografia está posicionada num ângulo de baixo para cima, assim posso observar uma porção de trabalhadores negros misturados à lama que escorre ao longo da encosta.

A imagem-texto faz uma referência à riqueza do continente em termos de recursos minerais, o que motivou muitas expedições científicas aos diferentes países, além de ressaltar que, desde os primeiros anos do neocolonialismo e do imperialismo europeus, essas riquezas “descobertas” e exploradas contribuíram para o desenvolvimento industrial dos países colonialistas. Informa que, assim como na agricultura comercial, a produção de minério destina-se à exportação, e o petróleo continua sendo um dos maiores destaques na produção mineral. Não há nenhum tipo de informação em relação aos conflitos de toda ordem ocasionados por essa forma de organização espacial, exploração dos recursos e de pessoas por diferentes países. Não há informação para as vidas que ali aparecem.

No livro de Lucci e Branco (2015), a divisão do continente é a mesma – África do Norte e Subsaariana. As duas imagens-fotografia que ilustram a imagem-texto são de países localizados no norte do continente. Ocupam o lado direito da página. A primeira? Sim, a de uma vista da cidade do Cairo, no Egito, com o rio Nilo no plano de fundo. Uma das poucas fotografias em que é possível observar aspectos urbanos no continente.

A segunda imagem-fotografia é de uma refinaria de petróleo em Argel, na Argélia. A legenda informa: “localizada no norte da África, a Argélia é um dos maiores produtores de petróleo do continente” (LUCCI; BRANCO, 2015, p. 215).

Há mais da mesma repetição da lógica binária: brancos, árabes e islâmicos na África do Norte e negros, cujas condições de vida são bastante precárias, na África Subsaariana. A maior parte das informações está relacionada com a economia e o papel do continente no mercado mundial, mas me parecem mais atualizadas e menos desconectadas. Por exemplo, ao tratar da produção de matérias-primas agrícolas e minerais para exportação, os autores citam a presença de novos atores como a China, que vem reforçando sua presença e influência no continente, ainda que com o mesmo objetivo dos outros países.

A atividade industrial é limitada, mas não fica limitada à África do Sul e ao Egito. Os autores ressaltam que essa atividade está “[...] restrita basicamente às indústrias de bens de consumo [...]” (LUCCI; BRANCO, 2015, p. 215).

Os países produtores e exportadores de petróleo, como Nigéria, Angola e Argélia (por isso a fotografia), configuram um setor industrial de grande importância e que vem crescendo.

A África do Sul se destaca entre os países subsaarianos, já que é industrializado. Os autores chamam atenção para as marcas deixadas pela política de segregação racial dos anos do regime do *apartheid*.

No contexto do mundo globalizado, os países africanos são em sua grande maioria dependentes de exportações de gêneros agrícolas e minerais e, por isso, precisam se submeter às barreiras comerciais, subsídios, políticas comerciais injustas e desigualdade em relação aos investimentos estrangeiros, ou seja, continuam dependentes dos chamados países “desenvolvidos”.

Uma imagem-fotografia cujo foco recai sobre uma mulher negra com uma pasta na mão, seguida por outras duas mulheres brancas em um fila de emprego, em uma universidade estadunidense, faz referência à “fuga de cérebros” como “[...] outro agravante da dependência dos países africanos [...] milhares de africanos subsaarianos saem de seus países para estudar na Europa ou nos Estados Unidos. Muitos não retornam” (LUCCI; BRANCO, 2015, p. 216).

África Branca, do Norte, África Negra, Subsaariana, com todos os adjetivos que cada espaço guarda nos fazem ver a África a partir de dois grandes blocos fixos, sem qualquer tipo de movimento/deslocamentos. Bhabha (2013, p.118) destaca que a dependência do conceito de “fixidez” é um aspecto bastante importante do discurso colonial. Este também está diretamente relacionado à construção ideológica da alteridade. Ainda segundo o autor

[...] a fixidez, como signo da diferença cultural, histórica, racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca.

Verifico, portanto, que a fixidez, tão importante para o discurso colonial, faz com que cada coisa e pessoas estejam em seu devido lugar também no livro didático. E por que não estariam não é mesmo? Nessa perspectiva, afirma Mbembe (2014a, p. 30), “é verdade que nem todos os negros são africanos nem todos os africanos são negros. Apesar disso, pouco importa onde eles estão”.

Mas se a África tem um corpo e se ela é um corpo, um isto, é o Negro que o concede, não importa onde ela se encontre no mundo. Ambos são resultado de longo processo de produção de questões raciais. Nesse sentido, África e Negro acabaram por se tornar o signo de uma alteridade impossível de assimilar, a própria transgressão do sentido, uma alegre histeria (MBEMBE, 2014a).

4.2 “Dinâmicas” naturais em África

A abertura da unidade “África”, em Lucci e Branco (2015), é ilustrada por duas fotografias. Do lado esquerdo, uma imagem-fotografia, aérea e oblíqua, de um emaranhado de prédios, os traçados retilíneos de extensas avenidas e pequenos carros estacionados ou circulando. No plano de fundo, as construções diminuem e uma poeira espessa faz o olhar se perder no horizonte. Estamos em Johannesburgo, África do Sul.

Do lado direito, umas das três zebras que aparecem no primeiro plano da fotografia parece que olhou para o fotógrafo exatamente na hora do *click*. Caminham imponentes pela savana. Atrás delas, há outros “animais selvagens”, impalas e búfalos. No plano de fundo da imagem, algumas árvores desfocadas. A legenda nos informa que esses animais estão em uma Reserva chamada *Salous*, na Tanzânia, declarada Patrimônio da Humanidade pela Unesco em 1982.

No livro de Lucci e Branco (2015), a abordagem das “dinâmicas da natureza” aparece após o capítulo de abertura da unidade, cujo título é *África – a influência externa*.

Em *África – dinâmicas da natureza*, há uma imagem-texto que pretende “contextualizar” a discussão. O texto é de Martin (1997)¹⁴, e intitula-se *África – dualidade territorial*. A dualidade que o autor chama de “natural” é marcada pelo mesmo discurso que fragmenta o continente em duas porções separadas pela existência de um enorme deserto. Essa “dualidade” é marcada pela porção norte, dominada pelo Deserto do Saara, e as “[...] terras férteis do sul. Com o decorrer do tempo, essa oposição também adquiriu um caráter étnico, contrapondo as populações negras das florestas e das savanas aos brancos do deserto” (LUCCI; BRANCO, 2015, p.204).

Serrano e Waldman (2008) apresentam, conforme já mencionado, uma perspectiva que se contrapõe a essa ideia de que o Deserto do Saara sempre funcionou como uma barreira natural, responsável por um isolamento entre povos e culturas. Os autores assinalam:

Continuamente destacado, o Saara nunca funcionou como “barreira” separando os povos da margem mediterrânea da África das populações estabelecidas ao sul do deserto. Atuando como “filtro”, o deserto fez com o que os dados culturais transitassem como seletividade, atenuando certas influências e brecando, ver por outras, sua capilaridade. No limite, o Saara permitiu que dois ritmos históricos se estabelecessem nos dois espaços diante dos quais se intercalava, permitindo uma evolução cultural que guardava traços específicos para cada conjunto. Desse modo, por exemplo. Se torna compreensível que, enquanto o norte da África foi islamizado em um período relativamente curto, a progressão da religião muçulmana ao sul do Saara foi bem mais lenta (SERRANO; WALDMAN, 2008, p. 99).

É claro que não desconsidero que há especificidades nessas porções do continente, mas elas se mesclam diante da presença de diversas etnias que ocupam o terceiro maior continente do planeta. Percebo que no livro didático há quase que uma obsessão pela fixação, pela delimitação de pessoas em fronteiras que só existem em folhas de papel.

O tempo todo há um esforço para colocar as coisas nos lugares que devem ocupar,

[...] enquanto a porção setentrional do continente possui relativa unidade, [...] no sul [que abrange praticamente toda a porção ao sul do Deserto do Saara] a diversidade é bem maior, o que torna a África Negra o espaço politicamente mais retalhado do planeta e onde os problemas de fronteira são incontáveis (MARTIN, 1997, p.79 *apud* LUCCI; BRANCO, 2015, p.204).

Ora, que relativa unidade é essa da porção setentrional? A diversidade da “África Negra” parece ser um problema e o motivo pelo qual o “espaço é politicamente retalhado”. Diversidade de quê? Se a todo o momento o que não é África do Norte é o espaço que sobra, é

¹⁴ Cf. MARTIN, André Roberto. *Fronteiras e nações*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 79.

o território ocupado somente por negros. Há um lugar demarcado para os negros/as do planeta Terra, e esse lugar é a África Negra ou Subsaariana. Que diversidade há nesse discurso? Há sim um exercício de reforço constante da condição racial e de alteridade a que foi submetido historicamente o continente a partir da perspectiva colonial da Geografia.

A imagem-texto usada para contextualizar o leitor, professor, estudante de um capítulo intitulado *África – dinâmicas da natureza*, é uma repetição do já dito, encaminhando para esse entendimento de que tudo isso é natural no continente ou naturalizado, como bem colocam Serrano e Waldman (2008).

A diversidade natural africana começa pela informação de que “o litoral da África não é muito recortado, portanto há poucos portos naturais no continente” (LUCCI; BRANCO, 2015, p. 205). Essa informação está solta na imagem-texto e parece ser apresentada como um ponto negativo do território.

Serrano e Waldman (2008, p.43) destacam que “essas características foram manipuladas por várias teses que a entendiam enquanto ‘fator impeditivo’ de contatos da África com o exterior, justificando um ‘isolamento natural’ do continente. Assim, a Geografia, uma vez mais foi conclamada para confirmar o ‘embrutecimento’ do continente”, cuja única ligação natural com a Europa é pelo istmo de Suez.

Uma imagem-fotografia com uma vista aérea de uma parte da linha de falhas geológicas, conhecida como *Rift Valley*, no Quênia, e uma outra da Cadeia do Atlas, no Marrocos, servem de ilustração para apresentação do relevo do continente.

No livro de Adas e Adas (2011), as informações sobre relevo e hidrografia aparecem juntas, mas há pouca conexão entre os dois aspectos. Uma imagem-mapa físico do continente, e uma fotografia da agricultura irrigada nas margens do rio Nilo, no Egito, é claro, ilustram a primeira página.

Na segunda página, aparecem mais duas imagens-fotografias. Na primeira, a areia de tom alaranjado toma toda a extensão da imagem. Em primeiro plano, aparecem algumas pessoas e alguns camelos. A legenda informa que os quatro camelos compõem uma caravana desses animais conduzida por tuaregues numa parte do deserto do Saara, na Líbia, e a segunda é de “bosquímanos, povo nômade que vive da caça, do pastoreio e da agricultura no Deserto do Kalahari, na Namíbia” (ADAS; ADAS, 2011, p. 220). Na fotografia, três bosquímanos, povo nômade do deserto, aparecem na pequena no canto inferior direito da página. Não estão caçando, nem pastoreando e sequer praticando a agricultura. Um deles parece fazer um gesto com as mãos, olhando para uma pequena porção de terra, e os outros dois o observam. Essas

são as ilustrações do livro para a imagem texto sobre os dois desertos que se “[...] sobressaem na paisagem africana: o Saara e o Kalahari” (ADAS; ADAS, 2011, p. 220).

Em seguida, vemos uma zebra em pé ao lado de uma árvore com troncos retorcidos e outra deitada sob uma árvore também de tronco retorcido, mas de porte arbustivo. A legenda informa que elas estão no Parque Nacional Etosha, na Namíbia. Uma manada de elefantes na savana, no Parque Nacional de Serengueti, na Tanzânia, é a imagem-fotografia que ilustra a vegetação no livro de Adas e Adas (2011, p. 222). Outras imagens-fotografias aparecem nas páginas de atividades propostas, percebo que em todas elas os animais estão em áreas de Reservas ou Parques Nacionais. As dinâmicas da natureza na África não parecem tão dinâmicas assim. São informações apenas, informações de relevo, clima, vegetação e hidrografia.

De fato, não há nenhuma menção às características do meio físico do ponto de vista de suas potencialidades. Aquela mesma sensação de um continente homogêneo em que se ressalta como relevo uma formação geológica recente – a Cadeia do Atlas – apesar de a África corresponder “[...] a um dos primeiros blocos de terras emersas que surgiram no planeta” (SERRANO; WALDMAN, 2008, p. 47), e seu relevo ser bastante antigo. A vegetação é representada por fotografias das savanas ocupadas por animais selvagens em alguma Reserva ou Parque. A imagem-mapa dos tipos climáticos serve apenas para mostrar diferentes cores dentro do contorno estabelecido, e a imagem-fotografia da rede hidrográfica é sempre (e de novo) uma ilustração do rio Nilo.

[...] o continente africano apresenta impressionantes dados naturais. Nele encontramos o maior deserto do mundo (o Saara), vastas redes hidrográficas (Níger, Congo, Zambeze, Nilo), portentosos sistemas lacustres (Lago Rodolfo, Tchad, Vitória, Niassa, Tanganica), planaltos imponentes (Etiópia, Bié) e imensas planícies. Marcada por contrastes, a geografia física do continente exclui por completo análises superficiais e genéricas (SERRANO; WALDMAN, 2008, p. 49).

É interessante notar também que a diversidade de minérios encontrada no subsolo do continente não aparece como potencialidade natural, mas na abordagem das atividades econômicas. Ainda segundo Serrano e Waldman (2008, p. 52),

As minas africanas fornecem em abundância minérios preciosos (ouro e diamantes), essenciais (ferro, cobre, manganês, estanho e bauxita) e estratégicos (urânio e cobalto), predominantemente oriundos dos terrenos geologicamente antigos do continente. Quanto aos recursos energéticos (petróleo, carvão e gás natural), estes abundam nas áreas sedimentares distribuídas por vastas extensões da África. [...] as características físicas do relevo determinam prodigioso potencial hidrelétrico, cerca

de 40% do total mundial [...]. Por fim, o potencial africano de energia solar é o maior do mundo.

Dentre os inúmeros imaginários e estereótipos relacionados ao continente africano, talvez o que exerça mais força no senso comum diz respeito aos aspectos naturais. A ideia do selvagem, do predomínio da natureza, foi e muitas vezes ainda é encarada como empecilho ao “desenvolvimento” do continente. A presença do “selvagem”, na perspectiva do outro, é sinônimo de ausência de história e cultura.

O discurso que operou pela lógica binária selvagem/primitivo *versus* civilizado foi uma das grandes invenções que justificaram a violência do processo colonial e resultou também em um processo de separação do continente que, dentre muitos outros aspectos, utiliza como critério a presença do maior deserto do mundo, conforme já dito.

4.3 Uma Geografia Colonial do começo ao fim

África nos livros didáticos é a África colonial. Uma África que passa, em poucas páginas, de colonizada à descolonizada. O território e sua gente são, portanto, apresentados ao estudante como um espaço do planeta que só se torna importante “desde a ocasião da Conferência de Berlim de 1885, que dividira a África em esferas de influência entre os poderes europeus” (THIONG’O, 2015, p. 21).

Estou diante de uma Geografia que torna invisível qualquer possibilidade de conhecer a África antes do final do século XIX, exceção feita para a sua participação na organização do sistema mundo moderno-colonial inaugurada entre os séculos XV e XVI. Nessa ocasião, a África desempenhou um importante papel: o da diáspora, o de uma geografia do comércio de mão de obra escrava para as colônias americanas, de pessoas tornadas mercadoria, moeda de troca entre os continentes. O comércio de escravos já era praticado pelos árabes. Em apenas um dos livros, o de Adas e Adas (2011), há uma breve menção ao “comércio de escravizados”, apenas para que conste no conjunto de informações.

Dentre as investidas dos portugueses para alcançar as Índias por via marítima, a costa ocidental de África foi sendo desvendada, ao mesmo tempo em que se tornava “pontos de trato” para o mercado negreiro. Por volta de 1455-56, os portugueses chegaram ao rio

Gâmbia, uma das principais vias de acesso ao interior do continente, além de importante rota de escoamento de ouro e escravos.

Hernandez (2008) destaca que, no século XVI, a região ocidental perfazia cerca de 80 quilômetros entre a costa atlântica e o interior, transformando-se no centro de produção e circulação de negros feitos cativos, portanto, região de grande interesse comercial português.

Mas a Geografia da África no livro didático é a do final do século XIX, quando os países colonialistas europeus inventaram um novo mapa para o continente. Esquadrinhado por novas linhas, os africanos passaram a ter que lidar com uma organização espacial que passou a ter fronteiras, o que os autores Adas e Adas (2011, p. 226) escolheram denominar como “apropriação formal” do território, já que antes os europeus só estavam presentes na África “informalmente”, através, por exemplo, das feitorias.

A partilha serviu, de fato, para que a presença e o interesse dos europeus fossem regulamentados em termos de direito legal de propriedade e exploração do continente. Em Adas e Adas (2011, p. 225), “[...] nessa conferência ficou decidido que o direito de posse do país europeu sobre o território conquistado na África seria respeitado e reconhecido pelos demais e cada território ocupado teria uma autoridade representando o país conquistador”. Para os autores, a Conferência estabeleceu os princípios e as regras para evitar conflitos entre os países colonizadores, mas jamais entre os colonizados, já que para esses havia o uso do poder da pólvora.

São imagens-mapas que tornam evidente essa mudança no continente desde o século XVI. Na imagem-mapa da África do século XVI, é possível observar, através de diferentes cores e das informações da legenda, a localização geográfica das feitorias, a maioria delas pertencentes a Portugal. Em porções irregulares localizadas por todo o contorno do continente, estão em cor roxa o que a legenda informa serem os Estados Africanos – Yoruba, Ashanti, Senegâmbia, Darfur, Abíssina, Kuba, Xhosa, são alguns exemplos. Na porção litorânea oriental, é possível observar, acompanhando as hachuras, a área de influência árabe.

Grande parte do que resta do continente, apesar de colorido, não está nomeado na legenda. Num salto do século XVI para África de 1880, um contorno com novas informações e outras cores aparece para que o leitor compreenda a “transformação” do continente. Pergunto-me se nada mais mudou no mapa do continente no período entre o século XVI e o final do século XIX.

Lado a lado, há duas imagens-mapa, uma da África em 1880 e outra de 1914, para que o leitor visualize as mudanças territoriais que, estagnadas há séculos pelas imagens do livro, mudam radicalmente num período bastante curto. Na imagem-mapa do lado esquerdo, África – 1880, através das cores e das palavras da legenda é possível observar a localização das possessões britânicas, francesas, espanholas, portuguesas e turcas. Um grande espaço sem nenhum tipo de divisão, mas novamente evidenciado pela cor laranja, representa os “reinos e tribos africanos” (ADAS; ADAS, 2011, p. 226).

Não há uma imagem em que o leitor poderia conhecer a localização desses “reinos e tribos” africanos? O que é africano sobra na imagem-mapa que só consegue ser preenchida por uma cor. Por que os estudantes só podem visualizar as localizações geográficas das possessões europeias e turcas e não a dos reinos e povos (não tribos) africanos? Eles também ocupavam espaços, se organizavam e viviam em determinadas áreas, mas elas não aparecem, pois as imagens-mapas privilegiam a localização dos que vem de fora e não dos que estão dentro do contorno estabelecido. A Cartografia, de fato, reforça o discurso colonialista quando só faz ver essas imagens e não outras - é uma Geografia eurocentrada.

Na imagem do lado direito temos “África – 1914”, aquele espaço sem nome de cor laranja, o que restava na primeira imagem, já está completamente ocupado por linhas e novas cores, indicando que as possessões tornaram-se “potências dominadoras”. Os turcos desapareceram e países como Alemanha, Itália e Bélgica “ganharam” espaço no “novo” mapa do continente. No bairro europeu África, há até um condomínio – o “Condomínio anglo-egípcio”, atuais Sudão e Sudão do Sul. Etiópia e Libéria estão contornados, porém preenchidos em cor branca e sem direito a nenhum tipo de informação na legenda.

O que se passa com esses contornos preenchidos em branco? Porque não recebem outra cor e nem informação na legenda da imagem-mapa da África - 1914? Talvez porque não caibam no quadrado temporal estabelecido para a África no livro didático, já que são os únicos que não foram colônias europeias.

A formação da Libéria – “país dos libertos” – está relacionada à independência dos Estados Unidos e à questão racial no país. A criação do país, na verdade, foi uma resposta à reivindicação de liberdade dos escravos que participaram da luta pela independência. Thomas Jefferson, “[...] tratando politicamente a questão dos escravos, registrou o grande desconforto daquele momento, isto é, o que fazer com os negros” (HERNANDEZ, 2008, p. 321). A

American Colonization Society, com auxílio do governo estadunidense, adquiriu terras com chefes locais de povos que ocupavam aquela área e, então, os negros foram repatriados.

Nesse território, livre da burocracia colonial europeia própria de fins do século XIX, foi fundada a Libéria. Para esse país partiram afro-americanos (mais tarde conhecidos como américo-liberianos), na sua maioria por convencimento ou por ameaças, ao lado dos fugidos do escravismo e do racismo dos brancos, além dos africanos recapturados pela marinha norte-americana dos navios negreiros que cruzava o Atlântico. Esses primeiros imigrantes, tendo os Estados Unidos como modelo, fundaram a capital Monróvia, cercada de outras pequenas povoações, todas localizadas na bordadura do Atlântico (HERNANDEZ, 2008, p. 321).

O mito de uma “terra livre”, sem subalternidade, governada por africanos passou a ocupar o imaginário e os discursos políticos. Conforme Hernandez (2008) tornou-se referência para o surgimento do movimento pan-africanista, que tinha como uma das personalidades o liberiano Edward Blyden, considerado o precursor do nacionalismo na África Ocidental. A Libéria tornou-se “independente” da *American Colonization Society* em 1847, mas reproduzia um modelo de organização social que privilegiava algumas famílias américo-liberianas que detinham o poder político e não contribuíram para a formação de uma unidade nacional. Eram significativas também as divisões socioculturais representadas pela existência de dois partidos políticos: um deles dominado pelos colonos mulatos e outro pelos colonos negros, congolese e autóctones instruídos. Ambos disputavam o poder. Duas características

[...] impressionam o pesquisador. A primeira é que as regiões centrais detinham privilégios e dominavam as regiões periféricas por meio de relações clientelísticas, de mando e submissão. A segunda refere-se a divisão entre os américo-liberianos e os povos locais, por suas diferenças culturais bastante significativas. Os primeiros, seguindo o paradigma ocidental, arrogaram-se a missão de “assimilar cultural e politicamente os autóctones”, o que incluía convertê-los ao cristianismo (HERNANDEZ, 2008, p. 324).

Ou seja, a Libéria é um bom exemplo das lições dos colonizadores, sejam elas quais forem são sempre reproduzidas espacialmente, mesmo que mascaradas e classificadas como nações “independentes”. A história do colonialismo europeu na América se reproduziu através de um outro protagonista, os Estados Unidos repetiram o papel que tiveram nas independências das colônias europeias no continente americano. Diante de uma problemática situação econômica, o governo liberiano aceitou um empréstimo dos Estados Unidos em troca de uma concessão “[...] para que o truste americano *Firestone*, explorasse a borracha. [...] a *Firestone* tornou-se um Estado dentro do Estado liberiano explorando, de modo abusivo, a

mão de obra africana recrutada, em particular no interior do território” (HERNANDEZ, 2008, p. 324).

Como bem conhecemos o receituário estadunidense, o Estado liberiano contraiu uma dívida externa que começou a ser paga quando da descoberta e exploração de minas de ferro a partir de 1945, fato que fez com as aumentassem as receitas do país. Mesmo tornando-se o terceiro maior produtor de ferro do mundo, a economia do país continuou a ser controlada por companhias estadunidenses.

Também chamada de Abíssina até 1941, a Etiópia tem uma história muito mais antiga e complexa. O contorno em branco na imagem-mapa de “África – 1914” é considerado, de acordo com descobertas científicas, uma das mais antigas áreas de ocupação humana do mundo. O fóssil adulto da espécie *Australopithecus*, conhecido como Lucy, foi descoberto na Etiópia. Envolta em toda uma lenda nacional em torno da origem de seu povo, os etíopes - “caras queimadas” - encontraram-se com a cristandade somente no século IV, contribuindo para a formação de um reinado cristão na Etiópia. Mas o que nos interessa é que, durante o século XIX, em meio ao declínio de dinastias e, conseqüentemente, da perda de seus poderes, numa pequena província, a prática de um comércio interno, cujo principal produto era a venda de marfim e a compra de armas de fogo, possibilitou a Etiópia tornar-se um Estado militarizado capaz de derrotar os italianos em Adowa, no ano de 1896 (HERNANDEZ, 2008).

A Itália, utilizando-se da Conferência de Berlim, até reivindicou para si a Etiópia, mas não conseguiu. A Etiópia continuou a ser um território livre em meio ao continente “dominado” pelos europeus. Para referir-se a mais uma etapa de dominação geopolítica sobre o planeta, a colonização na África recebe o prefixo neo. Talvez a única novidade seja mesmo os territórios e as pessoas que passaram a ser exploradas pelo sistema capitalista em sua “fase industrial”. Observo que, nos dois livros, objeto de pesquisa dessa tese, o “neocolonialismo” e a “descolonização” do continente se dão em poucas páginas. Percebo que há mais imagens-mapas para mostrar que o contorno do continente foi preenchido por cores e formas diferentes.

No livro de Lucci e Branco (2015) há uma imagem-fotografia de soldados caminhando. A legenda diz tratar-se de soldados estadunidenses na Libéria. A fotografia ilustra a informação de quais países eram independentes no final da Segunda Guerra Mundial,

e ressalta que essa independência se dava apenas na esfera política, já que, no caso da Libéria, eram os Estados Unidos que mantinham o domínio econômico e militar no país.

Em seguida, os autores passam às informações sobre o processo de descolonização do continente a partir da década de 1950, ocupando um parágrafo da página. Percebo que a página seguinte, intitulada *As dificuldades pós-independência*, são preenchidas por informações que ocupam duas páginas. Para começar, há o reforço informativo de que as independências dos países não mudou a relação que as antigas colônias tinham com suas ex-metrópoles ou “as grandes potências mundiais” (LUCCI; BRANCO, 2015, p. 195). Observo e comparo os dois trechos:

Na partilha colonial da África, não foram consideradas nem respeitadas as particularidades dos diversos povos africanos. Em alguns casos, as comunidades foram totalmente separadas. Em outros, agruparam-se comunidades de costumes e línguas completamente diferentes, e até rivais, sob a mesma administração europeia (LUCCI; BRANCO, 2015, p. 195) – Trecho 1.

A criação de fronteiras políticas artificiais pelo colonizador na África foi outro impacto desfavorável. Ao fixarem as fronteiras das colônias segundo seus interesses, os europeus ignoraram o fato de que os povos com línguas, tradições e costumes diferentes, até mesmo historicamente rivais, seriam confinados em um mesmo território. Após a independência das colônias, as fronteiras foram mantidas, e conflitos étnicos e disputas pelo poder passaram a assolar a África, explicando inúmeras guerras civis que ainda ocorrem hoje no continente africano (ADAS; ADAS, 2011, p. 219) - Trecho 2.

O trecho 1 é ilustrado por uma pequena fotografia no canto inferior esquerdo da página. Quatro soldados negros caminham por uma rua. No plano de fundo, há um telhado caído. A legenda informa que se trata de uma “tropa de paz da União Africana, na Somália, em 2011”. Percebo, nesse caso, que não há no texto nenhuma informação sobre a Somália, mas, sim, sobre conflitos envolvendo as etnias hutu e tutsi em Ruanda. A fotografia, na verdade, quer mostrar a atuação da União Africana (UA).

Já o trecho 2 torna evidente o impacto do neocolonialismo no sistema produtivo agrícola que privilegiou a grande propriedade monocultora destinada à exportação, dinâmica que não mudou com as independências dos países. Na imagem-fotografia, observamos sacos sendo carregados por guindastes para dentro de um navio. Há dois homens negros caminhando por entre os outros sacos que ainda estão no chão. Um outro parece estar amarrando mais alguns sacos e, em primeiro plano, mais um homem negro olha para não se sabe onde ou o que, já que o enquadramento da fotografia só nos permite imaginar. Segundo a

legenda, são sacos de grãos de cacau destinados à exportação no porto de Abidjan, maior cidade e capital da Costa do Marfim.

Embora as generalizações sejam obviamente perigosas, *colonialismo* e *colonização* significam essencialmente organização, arranjo. Ambas as palavras derivam do termo latino *colere*, que significa cultivar ou conceber. No entanto, a experiência colonial histórica não reflecte, nem pode obviamente reflectir, as conotações pacíficas que estas palavras encerram. Pode, contudo, admitir-se que tanto os colonos (aqueles que estabelecem uma região), como os colonizadores (aqueles que exploram um território pelo domínio de uma maioria local), tenderam ambos a organizar e transformar as zonas não europeias em construções fundamentalmente europeias (MUDIMBE, 2013a, p. 15, grifos do autor).

Ao se debruçar sobre a estrutura e o processo de organização do sistema colonial, Mudimbe (2013a) sugere possibilidades de análise baseadas em três explicações principais. A primeira delas diz respeito à forma como se deram os processos de aquisição e distribuição de terras nas colônias; a segunda, às práticas relacionadas à domesticação dos nativos e a terceira é referente à gestão das organizações sociais existentes e a implantação de novos modos de produção.

Dessas três explicações emergem três hipóteses e ações complementares: “o domínio do espaço físico, a reforma das mentes *nativas* e a integração de histórias económicas locais segundo a perspectiva ocidental” (MUDIMBE, 2013a, p. 16).

O autor afirma que, por conta de quatro propostas políticas principais, o colonialismo deu início a um processo de subdesenvolvimento em todos os lugares onde ocorreu.

[...] em primeiro lugar foi dada à prioridade à revolução industrial sobre a revolução agrícola; em segundo, a promoção simultânea de todos os ramos da indústria, com uma abordagem preferencial da indústria pesada; em terceiro lugar, foi dada ênfase às actividades do sector terciário e aos serviços; em quarto, foi dada a preferência às exportações em detrimento do sistema económico total (AMIN, 1973 *apud* MUDIMBE, 2013a, p. 17).

O processo de subdesenvolvimento pode ainda, segundo Mudimbe (2013a), ser resumido em três pontos. O primeiro é que o sistema capitalista é sempre dependente, ou seja, o seu desenvolvimento, em algumas áreas, vai se dar às custas de outras, através do comércio ou da transferência de excedentes. O segundo é que o processo de subdesenvolvimento não significa apenas a ausência de desenvolvimento, mas corresponde a uma estrutura de organização criada pelo colonialismo que arrasta um território não ocidental para o mundo

capitalista. E o terceiro ponto é o da falta de estrutura das colônias, apesar de seu potencial econômico, para a autonomia e o crescimento próprios, já que o seu crescimento econômico é sempre medido pelos países mais desenvolvidos.

A estrutura do colonialismo também fez surgir um sistema dicotômico que, por sua vez, criou uma série de oposições paradigmáticas: “[...] tradicional versus moderno; oral versus escrito e impresso; comunidades agrárias e consuetudinárias versus civilização urbana e industrializada; economias de subsistência versus economias altamente produtivas” (MUDIMBE, 2013a, p. 18). Nesse aspecto, Mudimbe (2013a, p.18) ressalta que, no continente africano, geralmente é dada muita atenção “[...] à evolução implícita e prometida pela passagem de antigos paradigmas para o último”. Cria-se um espaço marginal, um espaço difuso representado pela ideia de alguma possibilidade de haver um salto de uma extremidade a outra (subdesenvolvimento-desenvolvimento). Num modo de organização estrutural definido pelo colonialismo, essa ideia é bastante improvável e enganosa. “A marginalidade designa o espaço intermédio entre a determinada tradição africana e a modernidade projectada pelo colonialismo” (MUDIMBE, 2013a, p. 19).

A destruição de áreas agrícolas tradicionais e sua substituição por um outro modo de divisão do trabalho, que passa a depender dos mercados internacionais, a desintegração social das sociedades africanas através do estabelecimento de novas ordens e instituições em diferentes dimensões, espaciais, econômicas, culturais, religiosas também afetou violentamente grande parte das tradições africanas. O que Mudimbe (2013a) denomina de “espaço intermediário” é justamente esse revelador da forte tensão entre uma modernidade que está na ordem de uma ilusão de desenvolvimento e a tradição africana que por vezes reflete a ideia de um passado mítico.

O autor acrescenta que essa tensão é revelada empiricamente através de exemplos concretos como o desequilíbrio demográfico, taxas de natalidade extremamente elevadas, desintegração da clássica estrutura familiar, analfabetismo, disparidades sociais e econômicas significativas, regimes ditatoriais que funcionam sob o nome de democracia e o declínio das tradições religiosas (MUDIMBE, 2013a).

Mas esse processo também é entrelaçado pela relação dos africanos com os europeus, na forma de acordos em proveito de interesses outros, assim como ações de resistência frente a toda essa dinâmica. Não é possível ignorar a teia de relações que também são construídas

pelos próprios africanos no decorrer do processo de colonização assim como no de descolonização. Na perspectiva africana, para Hernandez (2008, p.79),

Ciosas de seu protagonismo na história, se por um lado as elites culturais africanas aceitam o conjunto de elementos econômicos como eixo impulsionador do expansionismo territorial europeu, acrescentam a esse discurso dois elementos fundamentais, a crítica ao etnocentrismo europeu e ao racismo e, por outro lado, o tema de resistência africana.

No Livro de Adas e Adas (2011, p. 228), o racismo, na fotografia, tem o rosto de Nelson Mandela representando a política do *apartheid* na África do Sul. Os autores classificam o “racismo como um legado do colonialismo”, uma das heranças brutais do processo colonial. O racismo não é herança, se não uma das condições mais brutais para o acontecimento do colonialismo. Mbembe, em sua obra *Crítica da Razão Negra* (2014a), afirma que, no imaginário das sociedades europeias, negro e raça são sinônimos, significam a mesma coisa e, para o autor, “um e outro representam duas figuras gêmeas do delírio que a modernidade produziu” (MBEMBE, 2014a, p. 10). O autor refere-se à raça como uma “ficção útil”, já que,

Na sua ávida necessidade de mitos destinados a fundamentar o seu poder, o hemisfério ocidental considerava-se o centro do globo, o país natal da razão, da sua vida universal e da verdade da Humanidade. Sendo o bairro mais civilizado do mundo, só o Ocidente inventou um <<direito de das gentes>>. Só ele conseguiu edificar uma sociedade civil das nações. [...] só ele codificou um rol de costumes, aceites por diferentes povos, que abrangem os rituais diplomáticos, as leis da guerra, os direitos de conquista, a moral pública e as boas maneiras, as técnicas do comércio, da religião e do governo. O Resto – figura, se o for, do dissemelhante, da diferença e do poder puro do negativo – constituía a maneira por excelência da existência objectal. A África, de um modo geral, e o Negro em particular, eram apresentados como os símbolos acabados desta vida vegetal e limitada (MBEMBE, 2014a, p. 28).

Mbembe (2014) trata a questão racial como uma “efabulação”, uma invenção, uma ficção útil diante de uma nova configuração de mundo. Mundo no qual o Atlântico “[...] foi se tornando o epicentro de uma nova concatenação de mundos, o lugar de onde emergiu uma nova consciência planetária” (MBEMBE, 2014a, p. 31).

No ano de 1735, dois eventos marcaram a emergência do que Pratt (1999) chamou de “consciência planetária”. Um deles foi à publicação da obra do naturalista francês Carl Linné, *O Sistema da Natureza*. Nesta, o naturalista apresentou um sistema de classificação e categorização de todas as espécies vegetais do planeta, conhecidas ou desconhecidas. O outro

evento tinha como intuito a busca de resposta para uma questão empírica que envolvia certa rivalidade política entre a França e Inglaterra. A fim de determinar a forma exata da Terra, foi inaugurada então a primeira expedição científica internacional da Europa¹⁵. A expedição ficou conhecida como La Condamine, nome do geógrafo que entrou para a história por ter sido um dos poucos sobreviventes. A importância e a coincidência desses dois eventos surgem, para a autora, como uma alteração no entendimento que as elites europeias tinham de si próprias e de suas relações com o resto do mundo, por isso essa nova consciência planetária “[...] é elemento básico na construção do moderno eurocentrismo” (PRATT, 1999, p. 42). A expedição de Condamine marca a inauguração de viagens científicas de exploração do interior.

Na efabulação, ou ficção útil dessa invenção da raça e do negro, estão diretamente envolvidos os exploradores, os soldados e os missionários. Para Aníbal Quijano (2013, p.43), sociólogo peruano, pesquisador das colonialidades (do poder, do ser e do saber) na América Latina,

[...] deste modo, a “raça” – uma maneira e um resultado da dominação colonial moderna – permeou todos os âmbitos do poder mundial capitalista. Em outros termos, a colonialidade se constituiu na pedra fundacional do padrão de poder mundial capitalista, colonial/moderno e eurocentrado.

Pois bem, a questão racial no livro didático está geograficamente restrita à África do Sul, ilustrada pelo rosto de Nelson Mandela, e no livro de Lucci e Branco, por uma fotografia em preto e branco no canto inferior da página que informa sobre o regime de segregação racial institucionalizado. Dois homens caminham em direção a uma placa com o seguinte “aviso” – *Caution beware os natives*.

A problemática da questão racial e sua espacialidade não aparece nos livros didáticos de Geografia que analisei. Não há uma preocupação dos autores em colocar a espacialidade da questão racial em discussão, não há sequer informações sobre as formas pelas quais essa problemática está posta em nosso país, já que mais da metade da população brasileira é composta por afrodescendentes. O diálogo sobre a questão racial nos livros didáticos resume-

¹⁵ Segundo Pratt (1999, p.42) “sob a liderança francesa, a expedição científica internacional de 1735 foi montada com o fito de responder a uma candente questão empírica: seria a Terra uma esfera, como afirmava a geografia (francesa) cartesiana, ou seria ela, como (o inglês) Newton havia conjecturado um esferoide achatado nos pólos? Esta era uma questão altamente carregada pela rivalidade política entre França e Inglaterra. Um grupo de cientistas e geógrafos, liderados pelo físico francês Maupertuis, foi enviado para o norte, para a Lapônia a fim de mensurar um grau longitudinal do meridiano. Outro, rumou para a América do Sul para proceder à mesma mensuração no Equador, próximo a Quito [...]”.

se à política de segregação racial – *apartheid* – na África do Sul, portanto, parece que o racismo está localizado geograficamente, e foi algo específico de um contexto recente. A espacialidade da questão racial e sua dimensão de atuação na esfera da vida, tanto na África como em outros espaços, não interessa aos autores dos livros didáticos, e me parece que também não interessa à multiplicidade de atores envolvidos nesse campo de disputas que envolvem o livro didático no Brasil. O mesmo Estado que elabora/promulga uma legislação (Lei 10.639 de 2003) que torna obrigatório a inserção da temática das histórias e culturas africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica brasileira, e que traça como uma de suas diretrizes, a revisão de conteúdos que tratam dessa temática, continua distribuindo e aprovando livros didáticos que não apresentam perspectiva de qualquer alteração no que está dado historicamente. Há uma força que opera por meio de mecanismos de permanência do já dado.

Não há como pensar a África de um ponto de vista crítico se não levarmos em consideração essas invenções que permearam e permeiam o imaginário das sociedades ocidentais, pois todas fazem parte de uma construção discursiva que “justifica” um processo de dominação, exploração e destruição de vidas e riquezas de um território.

Apesar de aparecem em subtítulos de capítulo ou percurso, os autores pouco exploram o processo de descolonização no continente. As imagens que se referem a esse processo são imagens-mapas que fixam um sistema bastante dinâmico ocorrido em diferentes contextos históricos da segunda metade do século XX que é a gradativa “independência” das colônias. Um processo, aliás, bastante atual, já que a maioria das independências ocorreu entre as décadas de 1960 e 1970. Para Mbembe (2014b, p. 27), “a descolonização de África não foi meramente uma questão africana. Tanto antes, quanto durante a Guerra Fria, foi uma questão internacional. Muitas potências externas só a aceitaram a contragosto”.

Para o intelectual camaronês, a França das décadas de 1950 e 1960, por exemplo, recorreu, sempre que necessário, à corrupção e ao homicídio. Segundo ele

existem duas razões para tal: por um lado as condições históricas segundo as quais se efectuaram a descolonização e o regime das captações que cimentaram os acordos desiguais << de cooperação e de defesa>>, celebrados na década de 1960; por outro, a volatilidade revolucionária, a impotência e a desorganização das forças sociais internas. Os acordos secretos – nos quais determinadas cláusulas versavam sobre o direito de propriedade da terra, do subsolo e do espaço aéreo das antigas colônias – não tinham por objetivo desfazer o laço colonial, mas contratualizá-lo e subcontratá-lo aos procuradores indígenas (MBEMBE, 2014b, p. 27).

Diz o autor que, sem a democracia, a descolonização “[...] é uma forma de reapropriação de si mesmo, fictícia e muito lastimável” (MBEMBE, 2014b, p. 30).

4.4 Para completar essa África

Em Adas e Adas (2011, p. 226), no que diz respeito à população do continente, os autores informam que o continente é o segundo mais populoso, e que África é considerada o berço da humanidade. “Foi nesse cálido e agradável espaço de proporções continentais que surgiu o ser humano, assim como suas primeiras grandes criações sociais e culturais. Sucessivas escavações arqueológicas comprovam: a África foi o berço da humanidade” (SERRANO; WALDMAN, 2008, p. 82).

Percebo que nem quando o assunto é população aparecem imagens de pessoas, pelo contrário, não há informações sobre a população, mas somente de sua distribuição geográfica. Assim, uma das imagens é a de um mapa de densidade demográfica que, em diferentes tons de amarelo, mostra as poucas áreas do imenso continente que são densamente ocupadas. Essas pessoas são representadas no mapa por círculos de diferentes tamanhos, indicando a quantidade de gente – sim, pessoas que vivem e ocupam esses espaços. São alguns círculos no norte africano, alguns na costa ocidental, sendo que a maioria dos círculos está na porção austral do continente.

A fotografia na parte inferior da página é do Cairo, capital do Egito e, por incrível que pareça, traz em primeiro plano, mais uma vez, o Rio Nilo; uma ponte atravessa o rio e nos leva o olhar ao plano de fundo da imagem composta de prédios e um céu não muito azul, opaco, como se quisesse mostrar algum tipo de suspensão de poeira no ar. Ilustra uma das únicas duas aglomerações urbanas africanas, a outra é Lagos, na Nigéria. Fotografias de pessoas? Não há.

No livro de Lucci e Branco (2015), cujo subtítulo é “Sociedade” e compõe o capítulo com o título *África – realidade socioeconômica*, há também uma imagem-mapa com a distribuição populacional no início do século XXI. Além das cores em tom de amarelo, indicando a densidade demográfica. Há ainda algumas flechas em vermelho indicando as migrações recentes. Mostram fluxos internos e os deslocamentos para a Europa e para a

Arábia Saudita. Somente pessoas da costa ocidental, mais próximas da Europa, e as do norte africano migram para a Europa.

Percebo que não há fotografias que “ilustrem” temas relacionados às sociedades africanas. As pessoas são substituídas por índices, dados, tabelas, imagens-mapa. Há uma tabela que ocupa duas páginas com dados estatísticos dos países: IDH, expectativa de vida, escolaridade, Produto Interno Bruto *per capita* e, logo abaixo, um subtítulo: “condições de vida da população” (LUCCI; BRANCO, 2015, p. 219), em que os autores comentam os dados da tabela. A escassez de recursos para investimento em saúde aliada à ausência de políticas que priorizem a produção de alimentos para o consumo interno são os pontos destacados para a baixa expectativa de vida no continente. Há uma comparação de dados em porcentagem dos índices de infecção (AIDS) em relação ao Brasil.

A “deterioração” das condições de vida de parcela considerável das sociedades africanas se deve, segundo os autores,

[...] ao atraso tecnológico, a economia de baixa produtividade – estruturada basicamente nas atividades primárias –, as guerras civis, a corrupção dos governos e a falta de democracia, o ritmo de crescimento da economia, as secas periódicas – que assolam, sobretudo a região do Sahel –, a intensa retirada de recursos naturais sem a aplicação de práticas sustentáveis.

Percebo que as características elencadas pelos autores não são exclusivamente próprias dos países africanos que, em sua maioria, vivem um processo bastante recente de “independências”. Além disso, o papel do continente no atual funcionamento do comércio mundial é continuar sendo produtor de matérias-primas e atores de uma ampliação de toda ordem de desigualdades socioeconômicas promovidas pela globalização.

Nesse sentido, os autores de ambos os livros reforçam a narrativa única da globalização neoliberal (MASSEY, 2008). Para a geógrafa britânica, é “uma interpretação que permeia o discurso popular, político e jornalístico” (MASSEY, 2008, p.123) e que interfere nas nossas imaginações espaciais. A globalização

[...] aqui é tão inevitável quanto a estória da modernidade, e as implicações, mais uma vez são enormes. [...] o Mali e o Chade “ainda” não foram integrados na comunidade global de comunicação instantânea? Não se preocupe; eles o serão em breve. Em breve, neste aspecto, eles serão como “nós”. Esta é uma visão *a-espacial* da globalização. As diferenças potenciais das trajetórias do Mali e do Chade são obstruídas. (As multiplicidades essenciais do espacial são negadas). Supõe-se que tais países estejam seguindo o mesmo (“nosso”) caminho do desenvolvimento. A abertura do futuro que é, em parte, uma consequência das multiplicidades do espacial é refreada. Trata-se de uma narrativa com uma trajetória única [...].

Em Lucci e Branco (2015, p. 199), há uma imagem-texto intitulada “A África no contexto da economia globalizada”. Percebo novamente um reforço da relação direta entre os negros que ocupam a porção sul do Saara e o desafio da inserção desses países nessa narrativa mencionada por Massey (2008), já que esses países dispõem basicamente de matérias-primas agrícolas e minerais, mas isso precisaria ser mais aproveitado pelos países que têm maior capacidade exportadora.

Não há imagens que caibam nesse contexto de uma África globalizada. Os aspectos políticos são expressos pela questão das guerras civis, a fotografia pequenina no canto esquerdo da página é de um campo de refugiados dos conflitos armados de Darfur. São várias crianças sentadas em primeiro plano e, no segundo, uma criança diante do que parece ser uma lousa e um adulto com uma régua na mão ao seu lado.

Obstáculos ao desenvolvimento econômico e social, “a corrupção e os governos ditatoriais” (ADAS; ADAS, 2011, p. 245) são expressos em fotografia que ocupa espaço do lado esquerdo na parte superior da página. É uma fotografia que mostra as desigualdades sociais, favelas ao lado de construções de um bairro de classe média, em Nairóbi, no Quênia.

Outras fotografias bem clichês em termos de continente africano não deixam de compor as páginas do livro de Adas e Adas (2011). Uma de moradores de Kano, norte da Nigéria, que recebem explicações de voluntário durante campanha de prevenção contra AIDS que também preenche o canto superior esquerdo da página sobre os aspectos sociais.

Já a clássica fotografia do problema de desnutrição segue com a seguinte legenda: “crianças e mulheres recebem comida no Centro de Distribuição de Ajuda Alimentar no Distrito de Dharkenley, Mogadíscio, Somália (2011)”. E eu me pergunto: somente mulheres e crianças passam fome no continente? Em razão da guerra civil “[...] iniciada em 1991, existem em Mogadíscio cerca de 1,2 milhão de pessoas nessas condições [...]” (ADAS; ADAS, 2011, p. 248). Esta fotografia é a única que ocupa o centro da página. Olhando o conjunto, noto que nessas fotografias aparecem pessoas: refugiados, desnutridos e dispostos a serem educados. Nos dois livros, as imagens-fotografias de refugiados são de acampamentos na região de Darfur.



Figura 7 – *Untitled (Prologue II)*.

Fonte: Petros (2016).

Escolhi uma das imagens da série da obra *The Stranger's Notebook*, do artista visual eritreu Dawit L. Petros, para dizer que a África do livro didático é como essa moldura que se sobrepõe ao rosto da pessoa na fotografia.

As fotografias didáticas só cabem dentro dessa moldura. Olhando-as, vejo uma África enquadrada, classificada, estereotipada, racializada. É uma África dentre tantas possíveis, mas aprisionada pelos mitos e efabulações da invenção colonial. Não se enxergam corpos, vidas, deslocamentos, territórios. As imagens, todas elas, imagens-texto, imagens-mapas e imagens-fotografias funcionam como “[...] evidências daquilo que nos trazem à vista” (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2012, p. 114).

Uma geografia da fixidez, um espaço fragmentado por um deserto, pelo branco ou negro, os brancos no norte e os negros no sul. Todas as cores da África não aparecem. A geografia inventada pelo discurso da modernidade. Uma geografia que não é capaz de nos arrastar a lugar algum, a algum pensamento outro, a qualquer tipo de intensidade, sensações e afetos com Áfricas. É uma só África, a mesma África. De fato, são provas documentais, nos fazem ver, ilustram uma “gramática africana”, o modo ocidental de ver a África. Na

introdução do livro, *Mitologias*, de Roland Barthes (2013), o escritor francês diz que o livro é composto de textos que escreveu mês após mês durante dois anos, de 1954 a 1956. Neles, tentava refletir sobre alguns mitos da vida cotidiana francesa. Os materiais sobre os quais refletia eram bastante variados: um artigo de jornal, uma fotografia de semanário, um filme, um espetáculo, uma exposição “[...] e o assunto muito arbitrário: tratava-se evidentemente da minha atualidade” (BARTHES, 2013, p. 11).

Ao colocar o leitor diante do seu processo de escrita, Barthes dizia que o seu ponto de partida era a impaciência para a naturalidade com a qual a imprensa e a arte tratavam a realidade em que vivemos. O sofrimento era o afeto que o movia. Sofria ao ver confundidas Natureza e História nos relatos que lia e desejava manifestar sua opinião diante do que considerava um abuso (BARTHES, 2013).

Nessa perspectiva, o mito, para Barthes (2013, p.11), é uma linguagem que lhe pareceu “[...] desde logo *designar* estas falsas evidências; entendia então essa palavra no seu sentido tradicional”. Um dos textos se chama “Gramática Africana”. Escreve Barthes (2013, p.139):

[...] o vocabulário oficial dos assuntos africanos é, sem dúvida, eminentemente axiomático, isto é, ele não tem valor algum de comunicação, apenas de intimidação. Esse vocabulário constitui, portanto, uma *escrita*, uma linguagem encarregada de realizar uma coincidência entre as normas e os fatos, e de dar a uma realidade fingida a garantia de uma moral nobre. [...] Trata-se de uma escrita que poderíamos chamar cosmética, visto que tende a recobrir os fatos de um ruído de linguagem ou, se preferirmos, do signo suficiente da linguagem.

Das palavras que compõem o vocabulário da “gramática africana” de Barthes, encontro algumas que me parecem muito com o que encontrei nos livros didáticos. Dentre as que o escritor elege para compor sua “gramática africana” estão: bando, dilaceração, desonrar, destino, Deus, guerra, missão, política, população e social. Dentre essas, as que mais me chamam atenção pela similaridade com que aparecem nos livros, são população e social. Conforme mencionou na introdução do livro, as reflexões que Barthes realiza são de “mitos da vida cotidiana francesa”. A França foi uma das “potências dominadoras” do continente europeu na África e, no período em que Barthes escreve esses textos, iniciam-se os processos de “independência” das ex-colônias no continente africano.

POPULAÇÃO – Trata-se de uma palavra apreciada pelo vocabulário burguês. Serve de antídoto a *classes*, demasiado brutal e, aliás, “sem realidade”. *População* está encarregada de despolitizar a pluralidade dos grupos e das minorias, empurrando-os

para uma coleção neutra, passiva, que só tem o direito ao panteão burguês no nível de uma existência politicamente consciente [...]

SOCIAL – *Social* surge sempre lado a lado com *econômico*. Essa dupla funciona uniformemente como álibi, isto é, anuncia ou justifica de forma sistemática operações repressivas, a ponto de se dizer que as significa. O *social* são essencialmente as escolas (missão civilizadora da França, educação dos povos do ultramar pouco a pouco conduzidos à maturidade); o *econômico* são os interesses, sempre evidentes e recíprocos, que ligam indissoluvelmente a África à Metrópole. Estes termos progressistas, quando convenientemente esvaziados, podem funcionar, impunes, como bonitas cláusulas conspiratórias (BARTHES, 2013, p. 142 – 143).

A força da linguagem do mito é reforçada pelas imagens-fotografias que nos colocam diante do que se pretende divulgar, mas não arrasta para o pensamento para a invenção de diferentes maneiras de ver, pensar, dizer os lugares/assuntos. A legenda, quando informa, aprisiona a possibilidade de imaginarmos determinado espaço.

A imagem fotográfica de Dawit L. Petros, ao contrário, me fez pensar, me fez olhar para aquele corpo em uma praia que bem ao longe se avista o que parece ser um bairro, um conjunto de casas. A fotografia provoca, traz à tona algumas questões, alguns pensamentos como os que conduziram a essa escrita.

Minha intenção não é ilustrar minhas palavras, mas pensar com a imagem aquilo que acabo de encontrar no livro didático. Aquela moldura colocada no lugar da cabeça, do rosto da pessoa, me faz pensar em uma África que só cabe naquele lugar, espécie de rosto estampado sobre um continente, tornando invisível tudo o que pode haver para fora do estabelecido, do que é para ser visto e compreendido quando colo uma legenda à imagem.

Leva-me para um espaço de experimentação, em que me coloco diante de exercícios de pensamento, diante de tentativas de desmanchar esse contorno, de arrastar o já dado. A imagem me movimenta e não me paralisa.

COMPOSIÇÃO DE FOTOÁFRICAS II



Figura 8 – Composição de Fotoáfricas II.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

5 EXPERIMENTAÇÕES

A gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação. A gente gostava dos sentidos desarticulados como a conversa dos passarinhos no chão a comer pedaços de mosca. Certas visões não significavam nada mas eram passeios verbais.

Manoel de Barros

Neste capítulo, coloco o leitor em contato com experimentações realizadas, a partir e com as fotografias didáticas, em espaços de formação inicial de professores/as¹⁶ ao longo do percurso da pesquisa. Para que o leitor compreenda o meu trajeto, meu deslocamento pela África e o que nos fazem ver, minha escrita está organizada em momentos distintos, momentos em que meus exercícios de pensamento com e pelas imagens vai tomando diferentes formas ao longo de minha busca pela potência do pensamento como criação, invenção.

No momento I, apresento minhas reflexões sobre uma série de experimentações iniciais que chamo de episódios, não porque existe nelas uma sequência, mas porque foram exercícios de pensamento encadeados e provisórios que apareceram como tentativas de colocar a África em diálogo em espaços de formação inicial de professores/as, além de mobilizar o meu pensamento enquanto pesquisadora. O primeiro bloco de experimentações colocou-me diante da dúvida daquele que percorre um trajeto que se faz a todo tempo. Foi no trajeto, no caminho, que fui me deslocando por Áfricas outras, pelo pensamento que é acionado pela vontade de sair do regime visual estabelecido/dado pelos livros didáticos, e com ele pensar. Assim, foi nesse trajeto que cheguei às experimentações do momento II.

Há, entre e durante os dois momentos, um movimento intenso de pensamento, um desejo que pulsou pelo encontro, por modos de fazer, pela vontade de desmanchar a África que nos fazem ver os livros didáticos, sentindo toda a dificuldade de atuar na sensibilidade e na produção da subjetividade do outro, principalmente na minha.

¹⁶ As experimentações foram realizadas com turmas dos cursos de Graduação – Licenciatura em Geografia e Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, localizada em Florianópolis/SC. Aconteceram tanto em disciplinas que ministrei no período em que era professora colaboradora no Departamento de Geografia (disciplinas ministradas durante os anos de 2014, 2015, e primeiro semestre de 2016), como em disciplinas ministradas pela professora Karina Dal Pont, no primeiro semestre de 2017.

O momento II, ou o segundo bloco de experimentações, é mais recente. É parte de um outro tempo da pesquisa, de um amadurecimento teórico, da ampliação de percepções e afetos sobre o complexo emaranhado de linhas que se conectam quando se dispõe compreender um espaço a partir da força de seus enunciados discursivos, e da tentativa de desmanchá-los.

Sabia que estava diante de um difícil exercício de pensamento: o de inventar. Mas não a invenção que observei nas imagens do livro didático, da ordem do mito, da ficção, da efabulação, mas uma invenção como potência de subjetivação (DELEUZE, 2001).

Era preciso olhar para as imagens didáticas e tratar de limpá-las, raspá-las, esburacá-las, para fazer passar uma corrente de ar, arrastá-las desse lugar de evidência, que nos impede de pensar. Não se tratava de interpretar essas imagens, de lê-las, mas de experimentar com elas, de abrir buracos, passagens, vãos, para pensá-las como intensidade que passam ou não (FONTES FILHO, 2007). Por isso, esses momentos foram experimentações, exercícios que, aos poucos, foram se ajustando, se rearranjando, cuja escrita é processual, portanto acompanha o meu trajeto.

No momento I, há presente a dificuldade de sair do registro da imagem como representação, ilustração, como decalque, como contorno, como moldura. Há o início de um processo de pensamento com e pelas imagens. Já no momento II, as correntes de ar aparecem sutilmente e com mais força em meus exercícios de desmanchar Áfricas em mim.

5.1 Momento I: da dificuldade de abandonar o contorno

5.1.1 Episódio I – Cadernos, rascunhos de escritas, inícios...

Depois de fecharem o buraco, o velho puxa a mala para dentro do autocarro. Tuahir tenta abrir o achado, não é capaz. Convoca a ajuda de Muidinga:- Abre, vamos ver o que está dentro. Forçam o fecho, apressados. No interior da mala estão roupas, uma caixa com comidas. Por cima de tudo estão espalhados cadernos escolares, gatafunhados com letras incertas...

Mia Couto

Na obra *Terra Sonâmbula* (2007), do escritor moçambicano Mia Couto, os cadernos manuscritos encontrados em uma mala, ao lado de um cadáver, expressam uma possibilidade de existência diante de um mundo marcado pela violência e necessidade extrema. Os viajantes caminham, fogem dos estilhaços de uma guerrilha. Tuahir, que retirou o menino Muidinga de

um campo de refugiados, caminha com ele na tentativa de encontrar os pais da criança. Os manuscritos são relatos de um diário, os cadernos de Kindzu, garoto também vitimado pela guerra.

Nos cadernos, há escritas sobre um espaço, escritas que permitem leituras de outras geografias da África, que criam narrativas acerca do espaço geográfico africano, um texto que tem força, e é capaz de ser tomado como imagem. Parto então de que os textos, às vezes, são imagens, quando nos remetem aos lugares, é imagem que pode ser a própria imagem.

São trechos que circunscrevem geografias africanas, e que aparecem como possibilidade de “aventurar-se” (BARTHES, 2012) por geografias outras, por trechos de escritas que rasuram o já dado pelas imagens didáticas do continente. Nesse sentido, há aqui um vão por onde tentamos passar para dizer das imagens e suas geografias.

Rascunhos e anotações

Essa escrita é traçada a partir de alguns rascunhos e anotações em caderno de campo na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II – Prática de Ensino de Geografia II: Ensino Fundamental. Um possível início de percurso para pensar a formação do professor/a pesquisador/a em Geografia, e seu encontro com uma educação pelas imagens ou pelas geografias que circulam nas imagens didáticas. São tentativas de fazer a imagem sair do registro da ilustração, de evidência, de algo que se quer mostrar (PREVE, 2013).

Nos primeiros encontros da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II – Prática de Ensino de Geografia II: Ensino Fundamental da 6ª fase do curso de Licenciatura em Geografia UDESC/SC – propus um primeiro exercício do olhar para as fotografias. Começamos por observar e rascunhar anotações de como o tema, assunto que posteriormente seria abordado pelos estagiários em suas aulas de Geografia, aparecia, por exemplo, nos livros didáticos utilizados pelas escolas campos de estágio nos respectivos anos em que atuavam.

Olhar para o já dado, para o que circula nos discursos dos livros didáticos pela via das imagens, buscando, ao mesmo tempo, nos cadernos de campo, elementos daqueles registros que permitissem os primeiros movimentos para o planejamento das aulas de Geografia. Nas anotações dos estagiários, era recorrente a menção ao uso do livro didático. Em muitas aulas, era o único material utilizado pela professora. Num dos trechos, “essa dependência” aparece junto ao barulho de uma aula na escola. *Depende do livro didático: “abra o livro na página*

53 e leia o quadro”. Explica como se formaram os continentes. A aula é paralisada: roubaram a maçaneta da sala do lado...¹⁷.

Os ruídos, as fachadas, os corredores frios, as grades, as paredes sem vida, as paralisações das aulas, o já dado do livro didático. Essa Geografia presente nessas escritas-diário aparecia propositalmente ao lado da solicitação da pesquisa inicial para que se misturassem no exercício de um início: rascunhar linhas que mostrassem pistas para a elaboração de aulas. A dificuldade de desfazer ou de pensar uma aula para além do formatado, para além do que sabemos e experimentamos em relação a como e o que pode ser uma aula de Geografia na escola surgiu já nos primeiros rascunhos.

Nesse exercício, há também o desejo daquele que solicita – o da professora pesquisadora – daquela que, ao propor partidas ou começos, também investiga, pensa sobre o que solicita, e sobre o que aparece dessas solicitações. Propus um início, um exercício experimental para que começássemos a problematizar as fotografias didáticas do continente africano na educação geográfica, e com elas, tentar criar vãos, linhas, vácuos de pensamento para mobilizar em nós outras possibilidades de entendimento do já dado, da realidade já criada, imaginada e marcada em nossos corpos de estudantes e professores/as.

Para duas duplas com campos de estágio¹⁸ diferentes, o tema era África. Solicitei então que comessem observando as fotografias presentes no livro didático. Ver e falar sobre essa África dos livros didáticos era o primeiro exercício. Num segundo momento, dialogamos sobre algumas possibilidades do uso dessas fotografias nas aulas de Geografia que os estudantes ministrariam. A opção pelo início com o livro didático não era paralisar, parar por aí o olhar, mas considerar esse material que é bastante presente na escola, além de ser portador de um conjunto de informações espaciais, e de imagens-que-dizem-do-mundo.

Após o exercício de observar as fotografias presente no livro didático da escola campo de estágio, uma das duplas de estagiários preparou uma composição de cinco imagens para iniciar suas aulas de Geografia sobre o continente africano. Eram imagens da *internet* e não do livro didático. Todas elas eram do continente africano! A partir dessa composição, os estagiários fizeram uma conversa inicial com os estudantes, com o intuito de saber o que conheciam sobre a África, e ao mesmo tempo, dialogar a respeito de outros modos de ver o

¹⁷ Trecho extraído de caderno de campo. Escritas da observação das aulas de Geografia do Estágio Supervisionado I – Prática de Ensino de Geografia I.

¹⁸ Escolas públicas (federal e estadual) localizadas em Florianópolis – Santa Catarina.

continente. Ao mostrar as fotografias questionavam os estudantes se tal imagem era da África ou não? Deixavam que os estudantes se expressassem, e a cada resposta positiva que relacionasse a fotografia à África, faziam alguns comentários.

Das cinco imagens selecionadas e projetadas em sala de aula, apenas duas foram identificadas pelos estudantes como sendo África. As duas imagens clichês consideradas pelos estagiários no exercício com o livro didático da escola, foram às mesmas que os estudantes identificaram como África. Fotografias do deserto e de grandes mamíferos na savana são muito recorrentes na coleção de imagens que compõem o continente africano nos livros didáticos de Geografia, e também nos filmes sobre a África, por exemplo. Por fazerem parte de nosso repertório de imagens que dizem-da-África, são rapidamente identificadas, e localizadas. São fotografias recorrentes, reafirmam o já dado, o já dito, redundam.

Uma praia na Tunísia, um oásis urbano na Argélia, e um enquadramento do rio Congo no Zaire não eram, naquele momento, fotografias possíveis para um continente já nomeado, classificado, aquele “[...] das paisagens peculiares – floresta, savanas, grandes desertos [...] a imagem que muitas pessoas têm do continente” (LUCCI; BRANCO, 2012, p. 208).

Este primeiro ensaio-experimentação com os educadores/as em formação foi o início de um exercício na educação geográfica da África na Educação Básica. Num simples exercício de início - de um arranjo de conteúdos da África, outras fotografias misturaram-se às fotografias dos livros didáticos, e percebi a força do regime visual da cultura dominante em nosso processo de formação. A constatação do que era a África, para aqueles estudantes, não escapou das fotografias do deserto e dos grandes mamíferos na savana, e também não mobilizou a dupla de estagiários a pensar em aulas que pudessem extrair algo desse arranjo, do que é para ser visto sobre a África. Não houve tentativas de pensar um outro modo de organizar as aulas, fazendo algo se mover diante daquelas fotografias. Não houve uma tentativa de provocar o esquecimento do que já sabemos a respeito dos espaços

[...] das geografias óbvias dos lugares, dos mapas, para entrar naquela zona nova onde pouco se sabe de todas essas coisas e situações, zona indiscernível, para ver os espaços, os pedaços dele que selecionamos para estudar, como se fosse pela primeira vez (PREVE, 2013, p. 57).

As geografias óbvias apareceram nas aulas durante todo o percurso do Estágio Supervisionado, mesmo que eu sempre solicitasse uma retomada daquela constatação inicial. O que se faz diante de uma primeira mirada naquela composição de imagens e da constatação de que tudo permanecia igual em relação à construção de conhecimento escolar sobre o continente africano, da obviedade da África nas fotografias dos livros didáticos? O que se faz

quando as fotografias que atraem os olhares, fotografias de praia, oásis e da floresta equatorial não são reconhecidas como parte da África? Apenas informar? Dizer sobre o visível? Seguir normalmente com as aulas de Geografia que anunciam a “verdade” e a “realidade” dos livros didáticos?

Nesse episódio, houve um início. Uma primeira mobilização que se perdeu diante de todas as dimensões que envolvem o formato escolar. As aulas seguiram informativas, mesmo que os estagiários se esforçassem para abordar a África através de diferentes linguagens. Mas o início com aquelas fotografias não se desenvolveu, mesmo diante de minhas insistências e argumentações. Era mais fácil seguir o roteiro do livro didático, reproduzir o já dado com pequenos instantes de movimento, e seguir.

Naquele momento, como professora supervisora dos estagiários, e como proponente dessas experimentações com e pelas imagens-fotografias, usei o meu caderno de campo para, através da escrita, pensar sobre o que havia acontecido.

5.1.2 Episódio II – “fotografias dizem do (nosso) mundo”: um encontro com outras imagens

Esse episódio é resultado de um dos seminários realizados na disciplina de Didática Especial de Geografia¹⁹, cujo objetivo era pensar e dialogar a respeito do uso de diferentes linguagens na educação geográfica. Estávamos, eu e os estudantes, habitando o território escolarizado, observando e produzindo uma escrita sobre as relações que se teciam entre professor/a e estudantes em aulas de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, pois, ao mesmo tempo, habitávamos o território acadêmico. Os cadernos de campo e a escrita-diário eram fundamentais para os exercícios de planejamento e para as aulas propriamente ditas, assim como, para a posterior confecção dos relatórios de estágio. Dessa vez, o diálogo sobre as fotografias na educação geográfica se deu através da leitura e discussão do texto de Oliveira Jr. (2011) intitulado *Fotografias dizem do (nosso) mundo: educação visual no encarte Megacidades*, do jornal *O Estado de S. Paulo*.

¹⁹ Disciplina obrigatória e componente curricular da 6ª fase do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Nessa fase os acadêmicos também cursam a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II - Prática de Ensino de Geografia II: Ensino Fundamental, ou seja, estão em processo de planejamento, desenvolvimento, assim como, ministrando aulas de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental.

Neste texto, o autor problematiza a participação das fotografias na construção de nossas imaginações/realidade a respeito dos lugares do mundo contemporâneo. A análise é tecida a partir de fotografias de megacidades atuais publicadas num encarte de mesmo título em um dos jornais mais importantes do Brasil, *O Estado de S. Paulo*. Buscamos, habitando dois territórios distintos, o da escola e o da universidade, discutir/problematizar a importância das fotografias didáticas, mais especificamente, as presentes no livro didático²⁰ utilizado na escola campo de estágio, na construção da nossa imaginação do continente africano, fazendo relações com as reflexões que o texto nos permitia construir.

Refletimos tanto sobre os aspectos da legislação nº 10.639 de 2003, que versa sobre a obrigatoriedade da inserção do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, quanto sobre os da pesquisa de um artefato importante nos ambientes escolarizados e na formação dos professores/as: o livro didático. Considerávamos os livros didáticos a partir das dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais que carregam, assim como, o tipo de informação “geográfica” que traziam sobre o continente africano. Dialogávamos sobre o vão existente entre a formação do professor e a dinâmica do espaço escolar, e também sobre a ausência de discussões da África nas disciplinas do currículo de um curso de Licenciatura em Geografia.

Os diálogos sobre a África surgiram diante de outro exercício de experimentação proposto por mim, durante os seminários para discussão do uso de diferentes linguagens no ensino de Geografia. Propus a dupla responsável pela apresentação e discussão do texto de Oliveira Jr (2011) com a turma, que realizassem um exercício de pensamento usando fotografias da África contemporânea. As fotografias fazem parte de um projeto chamado *Everyday África*, são compartilhadas em um perfil no *Instagram* e no *Twitter*, e também estão disponíveis em um sítio na *internet*.

Ao perceber que a grande maioria dos acadêmicos possuía *smartphones*, propus que começassem a seguir o perfil @everydayafrica²¹ através do *Instagram* e que acionassem o olhar para as geografias que circulavam e estavam presentes naquelas fotografias. São fotografias tiradas através de telefones celulares, em diferentes lugares do continente africano

²⁰ O livro didático adotado pela escola campo de estágio: ADAS, M.; ADAS, S. Expedições geográficas. São Paulo: Moderna, 2011.

²¹ Para visualizar as fotografias e saber mais sobre o projeto acessar: <http://instagram.com/everydayafrica/>, www.facebook.com/everydayafrica/info?tab=page_info ou <http://everydayafrica.tumblr.com/>.

numa tentativa de compor um retrato mais completo e menos clichê da vida cotidiana no continente, para além do que a grande mídia seleciona para ser visto.

“Pode ser Brasil, Índia, Cinelândia, Cidade de Deus, Costeira, Tapera”: uma experimentação com (outras) fotografias

Alguns pretendem entender África e mergulham em análises dos fenômenos políticos, sociais e culturais. Para entender a diversidade africana, porém, é preciso conhecer os sistemas de pensamento e os universos religiosos, que frequentemente nem sequer têm nomes.

Mia Couto

Tentando sair desse registro da fotografia como informação e ilustração, dessa fotografia didática clichê veiculada sobre o continente africano parti, para uma experimentação com outras fotografias de Áfricas.

Deleuze (2007, p. 91) em *A Lógica da Sensação*, chama atenção para o fato de que é um erro acreditarmos que “[...] o pintor esteja diante de uma superfície em branco”. Se pensarmos o mesmo para a fotografia, também poderíamos afirmar que um fotógrafo jamais está diante de algo novo: já há sempre os clichês, os clichês psíquicos e os físicos, ou seja, memórias, percepções já prontas que é o fato, a figuração. Esses clichês são produzidos no contato com fotografias como ilustrações, jornais, imagens-cinema, imagens-televisão (DELEUZE, 2007).

O fotógrafo lida com a mesma situação do pintor: há de saída uma variedade de clichês sobre determinadas porções do espaço, e isso fica claro ao observarmos, por exemplo, as fotografias do livro didático. Já há textos, informações prontas, um conteúdo para a foto, um propósito – ilustrar a palavra, evidenciar o conteúdo. Os clichês já ocupam o visor ótico e a mirada na fotografia didática.

As estudantes apresentaram o texto de Oliveira Jr. (2011) dialogando com a turma a respeito dos elementos trazidos pelo pesquisador ao problematizar as imagens do encarte. Olhávamos para as fotografias de Lagos, na Nigéria, da Cidade do México, Londres, por exemplo, e, uma a uma, dialogamos sobre as pistas que o autor nos oferecia para pensarmos as fotografias.

Os ângulos, os diferentes planos, os focos e os lugares escolhidos para fazer ver cada megacidade do encarte mobilizaram nosso pensamento para uma discussão bastante interessante sobre como as imagens nos desejam ao nos fazer ver os lugares de determinadas maneiras e não de outras, além da importância da prática da pesquisa com as imagens.

Percebemos a diferença entre a qualidade das imagens de Londres e Lagos, por exemplo, segundo Oliveira Jr. (2011, p. 250), “opostas no espaço tempo”. Lemos as legendas das imagens e dialogamos sobre a força dos enunciados discursivos. Na imagem de Londres, em caixa alta e negrito, título centralizado vinha, abaixo a frase “Só para os muito ricos”, enquanto a de Lagos era uma imagem achatada pelo texto que vinha acima. Lagos, onde “milhões vivem no pântano” era a legenda da fotografia da única cidade africana que aparecia no encarte. Olhar para as imagens, e discutir a partir dos elementos que o pesquisador explorou em sua escrita, foi um exercício muito importante para pensarmos juntos a força dessas imagens, o que elas nos fazem ver, como criam ideias, “verdades” a respeito dos lugares do mundo, a forma como reforçam o já dado dos discursos midiáticos e como, respeitando suas especificidades, se assemelham às fotografias dos livros didáticos, ou seja, servem como evidência, como ilustração de um conteúdo.

Em um segundo momento, as estudantes projetaram algumas fotografias do continente africano disponíveis no perfil @everydayafrica do *Instagram*. Ao projetar as imagens, pediam aos colegas que as observassem, os questionavam: “*aonde pode ser esse lugar?*”. “*Ah! urbano*”, “*ah, todas as imagens, ah!*” “*Pode ser Brasil, Índia, Cinelândia, Cidade de Deus, Costeira, Tapera*”. “*Ah, essa tenho certeza de que é em algum lugar do Congo*”²², diz um dos estudantes.

Ao mirar o olhar para cada uma das fotografias, citavam inúmeros lugares do mundo, do Brasil, da sua cidade, concluíam que as fotografias poderiam ser de qualquer lugar do mundo. As imagens não tinham legenda, não havia nenhum tipo de informação colada a elas. Não havia nenhuma imagem-texto ou imagem-mapa que as arrastasse a um lugar específico, ou seja, não havia referências, havia apenas fotografias e a possibilidade de pensar com e a partir delas.

Dialogamos então, sobre a única fotografia que os estudantes olharam, e rapidamente, tiveram a “certeza” de que se tratava de algum lugar do continente africano. Havia, nessa

²² Neste capítulo, as falas dos estudantes que participaram das experimentações aparecem em itálico entre aspas de modo a diferenciá-las de citações de obras.

fotografia, seis crianças e dois adultos, pareciam compor uma família. A mulher, com tranças no cabelo, segurava e amamentava um bebê com uma das mãos, e com a outra, segurava uma porção de algo que estavam comendo. Ela parecia, mesmo que sentada, de lado, posar para o fotógrafo/a. Entre ela, e um homem adulto, havia mais cinco crianças. Duas delas sorriam, uma olhava para a/o fotógrafa/o e comia ao mesmo tempo. A criança, que estava no centro da foto, olhava para as suas mãos segurando o alimento. Todos eram negros, compartilhavam o alimento que comiam com as mãos, e que retiravam de um único recipiente.

A imagem é chapada nessas pessoas, e pouco espaço sobra do contorno quadrado que nos permita observar a paisagem. *“Acho que é o que nos ensinaram, a enxergar África dessa forma. Por serem negros, por parecem estar passando fome, dividindo entre muitos um prato de “comida” que mais parece farinha e água, um casal com muitos filhos pensamos logo no continente africano, mesmo sabendo que esse tipo de situação pode acontecer e acontece em outros lugares”*.

Problematizamos a fotografia clichê como a única possibilidade de enxergar/escutar/sentir o continente africano. Com isso, em nenhum momento negamos que essas fotografias não expressem problemas que realmente existem no continente, mas não só lá, há outros elementos para imaginarmos África e sua gente. Depois de muito diálogo sobre as fotografias projetadas, as meninas disseram aos colegas que todas as fotografias eram de algum lugar na África, eram fotografias do perfil *@everydayafrica*. Esse exercício possibilitou um momento de diálogo e problematização de realidades/verdades reproduzidas pelas fotografias e pela mídia em geral, e como estamos inseridos nessa dinâmica.

Após o debate, exibi um trecho do documentário *Os Médicos Voadores na África Oriental*, do cineasta alemão Werner Herzog²³. Escolhi um trecho em que o cineasta traz a tona à questão do olhar por diversas pessoas em diferentes contextos. No trecho exibido, algumas imagens foram penduradas ou coladas em diferentes superfícies. Alguns eram questionados sobre o que viam. O responsável por conduzir a experiência, solicitava às pessoas que indicassem ou localizassem algo na imagem. Alguns não conseguiam localizar o que era solicitado, alguns simplesmente não o faziam, outros não reconheciam na imagem o que lhes era solicitado. As respostas não eram óbvias como nos parece e mostravam indícios

²³ Os médicos voadores da África oriental (Dir.: Werner Herzog. Alemanha, 1969, 43 min.).

de algo que não era nem um pouco comum naquele lugar, identificar objetos ou qualquer tipo de coisa através da imagem. Herzog (1969) então afirma:

[...] na prova que os africanos sejam estúpidos, talvez nós que sim. Prova que têm uma visão diferente da nossa, mesmo tendo a mesma coisa na frente. Após séculos de domínio colonial em África, a nossa inaptidão é tal, que nem sequer chegamos a uma comunicação básica. Se queremos realmente ajudar, temos que começar por aprender. E por compreender. Sem uma melhoria das condições sociais e da comunicação, a ajuda dos médicos voadores será só um paliativo obstaculizado por sintomas superficiais. Ainda há que fazer muito mais do que se fez até agora.

O trecho tratava de exibir ações de uma equipe de médicos em Uganda que lutavam contra o tracoma, uma doença dos olhos, transmitida por moscas. As fotografias didáticas das moscas eram ampliadas numa tentativa de informar aquelas pessoas sobre o principal vetor da doença, mas elas não reconheciam o inseto na imagem. Um dos moradores chega a dizer que ali não havia moscas daquele tamanho. Talvez eles ainda não tivessem tido que lidar com os clichês que ocupam a tela do pintor, como coloca Deleuze, ou, nesse caso, o visor ótico do fotógrafo. A imagem-fotografia não expressava a realidade do que viam, ou melhor, do que viviam.

Nesse exercício/aula, os provoquei a pensar a prática de pesquisa com as imagens. Os coloquei diante das fotografias destituídas de informação (legenda), de uma referência espacial ou histórica, mostrando que há diferentes modos de ver África, mas não houve aí nenhum processo intensivo e inventivo. Em meu caderno de campo, reflito: aqui não há nenhum processo de criação, há somente um início, um diálogo. Ainda era preciso inventar um modo de rasurar, de limpar a imagem, de fazer passar uma corrente de ar no intuito de fazer aparecer outras Áfricas em nós. De qualquer forma, estávamos pensando sobre o papel das imagens na construção de nossas imaginações a respeito dos lugares, e sobre a força do regime imagético em nossos corpos escolarizados.

5.1.3 Episódio III – África todo dia: tentativas de mobilizar pensamentos em curso...

Na tentativa de mobilizar o pensamento a respeito do bloco visual do continente africano que tínhamos observado e discutido a partir da mirada no livro didático da escola

campo de estágio²⁴ e em outros também, propus encontros com outras fotografias e solicitei aos professores em formação inicial²⁵ que deixassem se guiar pela atração que essas fotografias poderiam provocar-lhes. Do ponto de vista da educação geográfica, caberiam duas questões: qual o lugar da fotografia como linguagem na educação geográfica? Como mobilizar o pensamento diante das fotografias didáticas da África?

Ao perceber que a grande maioria dos estudantes/professores em formação inicial concentrava um bom tempo da atenção em seus *smartphones*, solicitei que começassem a seguir o perfil *@everydayafrica*²⁶ no *Instagram*. As fotografias compartilhadas neste perfil começaram a mobilizar as nossas conversas e pensamentos.

Semanalmente, pelo menos duas fotografias eram projetadas em sala, e iniciávamos nossos encontros e conversas na tentativa de estabelecer um espaço para exercitar o pensamento, um momento de parar e mirar fotografias que atraíam cada um dos estudantes.

Em encontros anteriores, já havíamos discutido a respeito de como aprendemos sobre a África em situações escolares/didáticas, e na mídia em geral. Enquanto analisávamos as fotografias dos livros didáticos, discutíamos as relações de poder imbricadas na questão das relações raciais e como essas se reproduziam na leitura do espaço geográfico africano no livro didático. Conforme já dito, a ideia de África presente nos livros didáticos reproduz e reforça diversas invenções oriundas da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

São imagens que circulam em ambientes de construção de saberes (escola e mídia em geral) que não são capazes de mostrar ao mundo possibilidades de conhecer e construir Áfricas, de enxergar sua gente e as relações cotidianas que se estabelecem no e com os diferentes espaços, ressaltando suas forças econômicas, suas formas de organizações sociais, culturais e políticas, suas relações de espacialidade, sua posição no mundo globalizado, ou seja, a produção de suas próprias histórias. A partir delas, não escapamos de uma imaginação de espaço como superfície (MASSEY, 2008).

São imagens que precisam ser arrancadas do silenciamento a que ficam submetidas nos espaços e materiais didáticos onde habitualmente são tomadas como documento de verdade, de representação do real: arrastá-las desse lugar, movimentando pensamentos “no

²⁴ Escola Estadual Básica Simão José Hess. ADAS, M; ADAS, S. Expedições Geográficas. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

²⁵ Acadêmicos da 5ª fase do curso de Licenciatura em Geografia. Os exercícios foram realizados durante a disciplina de Educação das Relações Étnico-raciais no primeiro semestre de 2016.

²⁶ Projeto que surgiu na África há cerca de quatro anos, idealizado por fotógrafos estadunidenses baseados no Quênia com o objetivo de desconstruir os clichês de fome, pobreza e destruição atribuídos ao imaginário do continente. O perfil ganhou milhares de seguidores e, inspirou outros profissionais a criar iniciativas similares como, por exemplo, *@everydayasia*, *@everydaylatinaamerica*, *@everydayiran*, *@everydayguatemala*, *@everydaybrasil*, dentre tantos outros.

entre” que aparece no encontro de estudantes com as fotografias didáticas (OLIVEIRA JR.; SOARES, 2012). Nessa perspectiva, o *Everyday África* aparece como uma possibilidade de acessar outras imagens do continente africano. Na tentativa de interromper esse fluxo de informações estereotipadas e até mesmo da quase ausência de informações sobre a África, e compor um retrato mais completo do continente, os estadunidenses Peter Di Campo e Austin Merrill tiveram a ideia de agregar, em um *site*, fotografias tiradas a partir de telefones celulares em qualquer lugar em toda a África. O projeto que conta com muitos fotógrafos contribuintes “é uma resposta à representação da mídia comum sobre o continente africano como um lugar consumido pela guerra, pobreza e doença” (STRECKER, s/d).

Na composição de fotografias do portfólio, encontramos trabalhos de jornalistas africanos ou que viveram e trabalharam no continente por anos ou por um curto período de tempo, além de cidadãos interessados em divulgar suas fotografias que usam a *#everydayafrica*, ou artistas engajados. “O resultado dessa composição é prova de que o retrato dos extremos não prevalece com a mesma força que o familiar, o cotidiano” (STRECKER, s/d).

Em cada encontro, observamos fotografias escolhidas por cada um dos estudantes e dialogamos a respeito de suas percepções, dos motivos de terem escolhido determinada fotografia e do quanto mobilizavam nossa imaginação da África, deslocavam nossos pensamentos para outra paragem que não a do clichê e sobre se eram capazes de ampliar perspectivas de criação de outras ideias do continente, mesmo que de forma ainda muito incipiente. Escolho mostrar desse exercício, três fotografias que circularam por nossos encontros:

“A foto, tirada por Andrew Esiebo, fotógrafo nigeriano, retrata duas mulheres em uma lanchonete na capital Lagos (Nigéria), localizada em um shopping. Escolhi apresentar essa imagem, raramente vista por nós ocidentais, pois revela um lado vaidoso da mulher africana, seja através de vestidos luxuosos, acessórios chamativos ou até a própria “selfie”, ícone de uma geração imodesta. Intitulada “Selfish”, o editorial de Andrew Esiebo amplia a visão de vaidade e egocentrismo que as mulheres africanas detêm, contrapondo minha prévia visão de que são mulheres carentes de cuidados, vítimas de alguma condição socioambiental negativa ou que beiram a miséria” (Julia, estudante, professora em formação inicial, 2016).



Figura 9 – #Nigeria#dress to kill#selfish.

Fonte: ESIEBO, (2016), publicada no @everdayafrica.

Na fotografia a seguir, o que guiou a atenção de outro estudante:



Figura 10 – *Senegal Christmas decorations.*

Fonte: SHRYOCK,(2016), publicada no @everdayafrica.

“A segunda foto eu gostei mais ainda, mostra um homem vestido de Papai Noel fazendo compras no supermercado. Segundo a legenda este registro é do Senegal, e destaca que, apesar deste país ser de absoluta maioria muçulmana, alguns locais se enfeitam para o natal, como por exemplo, o estabelecimento da imagem. O cidadão que interpreta o Papai Noel deixa o posto de trabalho por um momento e realiza suas compras. Uma imagem que retrada um cotidiano presente em qualquer lugar, fora a roupa de Papai Noel, que de certa forma é também muito normal em países cristãos, como o Brasil. A espontaneidade e simplicidade me tocou, algo singelo e que me passou realidade, vida real, de pessoas reais no seu cotidiano real” (João, 2016).

Não estamos acostumados a ver a África de pessoas reais em seu cotidiano real, talvez por isso essas fotografias nos arrastem para outro modo de ver/pensar um continente tão estereotipado pelas fotografias didáticas. Essas fotografias parecem vir carregadas de sentidos, de algo que não estamos acostumados a ver quando se trata de África. Nas três imagens-fotografias há pessoas em diferentes situações, é muito difícil vê-las em fotografias no livro didático. Um “real” que não faz parte do nosso imaginário, a presença do cotidiano, da possibilidade de ver outra coisa parece abrir uma pequena fresta.



Figura 11 – Kehinde and Lateef are brothers in Ikaté Surulere.

Fonte: SAATER (s/d), publicada no @everdayafrica.

Essa “foto mostra duas crianças se abraçando e rindo, MUITO diferente das imagens de crianças subnutridas, chorando e doentes, que estamos acostumados a ver nas mídias formadoras de opinião”. (Larissa, 2016).

A mirada para as fotografias do @everydayafrica não buscava apenas uma substituição para as fotografias dos livros didáticos, mas mostrar como essas parecem escapar à insistência de mostrar a África como ficção, a partir da reprodução de clichês, marcando a alteridade do espaço e do sujeito africanos, reforçando os enunciados que tomam o continente como o espaço do atraso, da pobreza, da fome, da miséria, toda uma lista de estereótipos que encontramos nesses livros, nesses programas de televisão, em filmes, e no discurso do senso comum.

Quando as fotografias didáticas encontram-se às fotografias do perfil algo se passa, abre-se espaço para um outro modo de olhar, de dizer, que não busque dar sentidos únicos e prováveis às fotografias, mas que as desloquem de um certo hábito, de modo a abri-las para outras paragens, para outros sentidos que “[...] sejam móveis, mutáveis, dúbios, transformadores, que disparam sensações e pensamentos que abram vão no entre-imagens que pode vir-a-ser qualquer fotografia” (OLIVEIRA JR., SOARES, 2012, p. 116).

Trata-se de procurar, nesses espaços de formação, por exercícios que valorizem a experiência em detrimento da informação, a mobilização do pensamento sobre os lugares do mundo a partir das fotografias, e sua potência na educação geográfica. Que façam a imaginação do espaço escapar da ideia de espaço como superfície, permitindo uma aproximação com o espaço como coleção de histórias e trajetórias (MASSEY, 2008).

Que situações encontraríamos então nos espaços de formação inicial de professores e nas escolas se passássemos a lidar com as fotografias didáticas para além do sentido ilustrativo e/ou documental que as atravessa? Que “alternativas ao eurocentrismo”, (SANTOS, 2010, p. 151), poderíamos criar em situações de uso dessa linguagem na educação geográfica? Que forças, que intensidades poderíamos experimentar com essas fotografias que circulam nos materiais didáticos e, no caso desta pesquisa, nas fotografias presentes em uma rede social? Neste contexto, concluímos que as experimentações com as fotografias que mostram o cotidiano do continente africano são potentes para deslocarmos a fotografia desse lugar de aprisionamento, de prova documental para encontrar nelas um modo de ver África que não seja a dos livros didáticos.

Como alguém que propunha situações, que colocava em jogo algumas tentativas de olhar para a geografia do continente de outro modo, tudo me parecia, ainda, muito raso e

superficial. Os estudantes, em suas reflexões, não estabeleciam conexões e diálogos mais críticos nos estudos e debates que fazíamos em sala. Sentia certo fracasso (de minha parte) e certa apatia (da parte dos estudantes). Era algo muito experimental, já que era a primeira vez que a disciplina era ministrada no curso. Era preciso inventar um modo de fazer. O exercício com os livros didáticos e as fotografias do aplicativo era apenas um modo, assim como, o exercício da imagem do mundo-sem-África²⁷.

5.1.4 Episódio IV – Imagem sem África

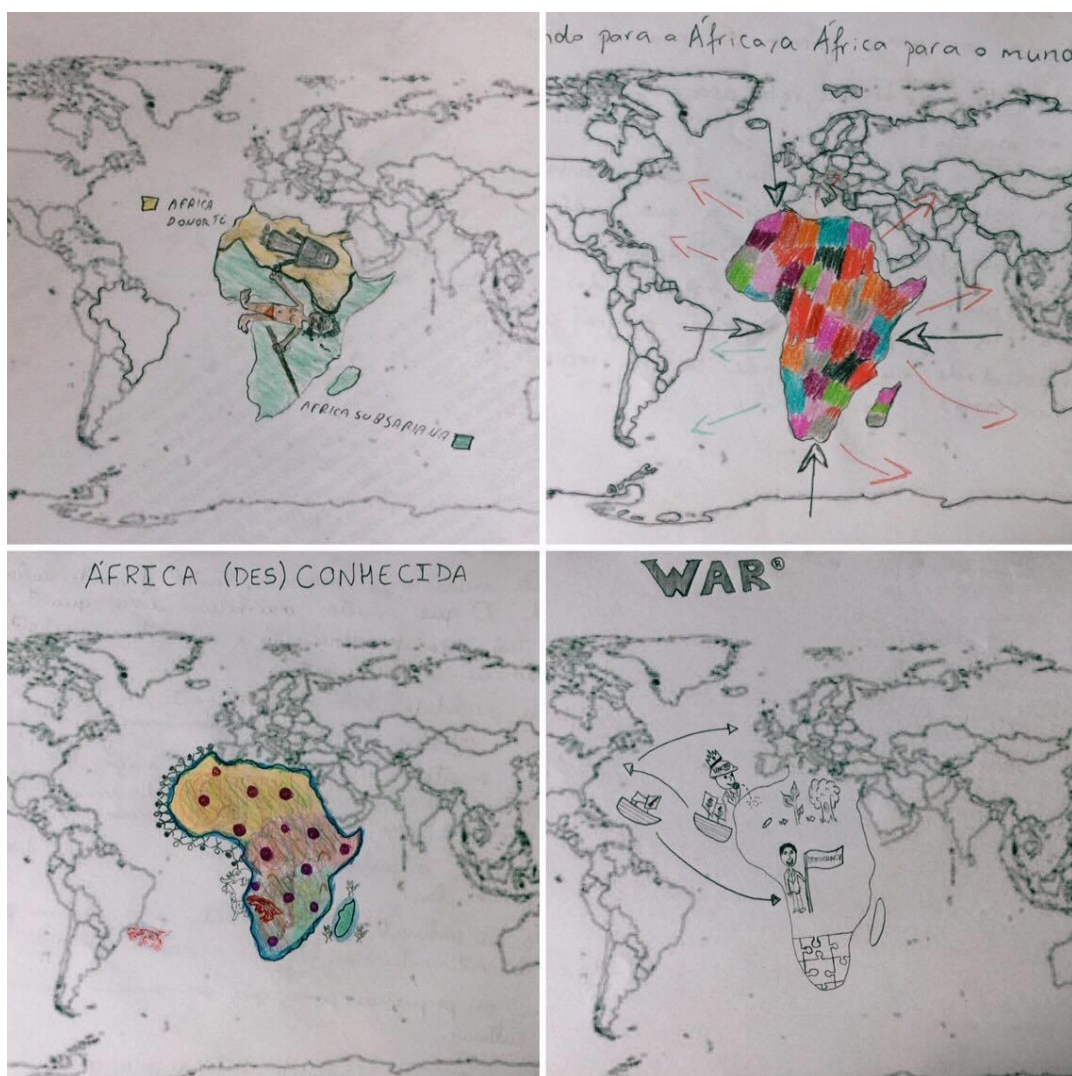


Figura 12 – Imagem sem África.

Fonte: Acervo da autora (2015).

²⁷ Esse exercício foi feito com essa mesma turma do curso de Licenciatura em Geografia na disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, e também com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, na disciplina Geografia e Ensino, ministrada pela professora Karina Rousseng Dal Pont, no primeiro semestre de 2017.

Os participantes recebiam um contorno do planisfério em uma folha branca de papel tamanho A4. Primeiro, deveriam observar. Olhar para aquela imagem, tão recorrente para os estudantes do curso de Geografia, mas nem tanto para os da Pedagogia.

Percebia certo incômodo quando solicitava que apenas observassem em silêncio e não dissessem nada. Os exercícios de observação e silêncio pareciam raros na universidade e causavam certo estranhamento quando solicitados. Alguns já me olhavam como se os seus olhos já me dissessem: “Vai professora! Já olhamos! Por que tanto tempo para olhar para um contorno do planisfério?”

Neste exercício, inspirei-me em uma das oficinas realizadas por Novaes (2014) que aparece em sua tese *Resistência e Proliferação: conversas com imagens de África(s) e professores de geografia*, em que a pesquisadora tinha como intuito provocar o pensamento diante da proposta de apagamento do continente africano no que ela chamou de “planisfério político”. Para Novaes (2014, p. 49),

[...] o apagamento do planisfério político procura resistir ao olhar acostumado às imagens cartográficas presentes na educação geografia escolar [...] apagar, suprimir o contorno da África do planisfério político, tem a intenção de provocar deslocamentos na imagem que possuímos do mundo [...].

Parecia-me um exercício inicial interessante, observar de que maneira os estudantes, professores em formação inicial, se movimentariam em relação ao apagamento do contorno do continente na imagem. Os estudantes logo perceberam a ausência do continente africano. Apenas uma menina disse que não havia reparado que África não estava “*no mapa*”.

Já havíamos feito algumas leituras e diálogos a respeito dos conceitos étnico e racial, de uma legislação que põe em circulação esse tema na dimensão do currículo escolar, além de, problematizar, tanto a forma como o conteúdo dessas questões, e o modo como aparecem no ensino de Geografia do Brasil e da África no Ensino Fundamental. Tracei um plano para a disciplina procurando experimentar com os estudantes, maneiras de abordar a espacialidade da questão racial na educação geográfica.

Mesmo parecendo óbvio, me muni de um arsenal de estratégias capazes de mobilizar o pensamento dos estudantes para as invenções e estereótipos de todo o tipo que perfazem a

questão racial. Exibi documentário, uma cena do filme *Django Livre*²⁸, de Quentin Tarantino, imagens, textos e exercícios, e com eles ia experimentando maneiras de arrastar esse tema para a complexidade que lhe cabe. O exercício da imagem sem África me mostrou, naquele momento, a força do já dado, do contorno, e a dificuldade de desmanchar isso em nós.

Diante da ausência do contorno do continente, observo todos, sem exceção, munidos de seus telefones celulares/*smartphones* que, diga-se de passagem, para funcionar precisa do coltan, um mineral cujas maiores reservas mundiais estão no Congo, acessando uma imagem do continente para, a partir dela, preencher o contorno do continente ausente na imagem. O primeiro movimento é preencher a lacuna, reproduzir a forma, restaurar o dado, e colocar a África em seu “devido lugar”. Talvez porque esse modo de fazer esteja grudado em nosso corpo, fruto dos longos anos de escolarização e de exercícios, cujos comandos eram dessa mesma ordem: “complete a frase”, “preencha as lacunas”, todos sem exceção fizeram esse movimento, movendo, quase que instantaneamente, seus corpos em busca de uma imagem para que pudessem reproduzir a forma da maneira mais próxima possível do contorno do continente.

War® é o título de um dos desenhos. Sem fugir do contorno, o estudante cola a África na Europa e no Oriente Médio. Em frases soltas, enumeradas, ele escreve no verso da folha:

“1. O ciclo da árvore por ser a África o palco da origem da vida; 2. O quebra-cabeças representando os mandos e desmandos no território africano por parte do centro do sistema capitalista; 3. Representante da ONU comendo um pão deixando cair em território africano algumas migalhas; 4. Barcos saindo do continente africano carregados de riqueza em direção ao centro do sistema capitalista e voltando cheio de armas para fomentar “a luta pela democracia”, representada por um presidente norte-americano fincando uma bandeira, como fizeram na lua”.

²⁸ Deste filme, utilizei uma cena em que o personagem de Leonardo Di Caprio, um fazendeiro do sul dos Estados Unidos, examina um crânio que diz ser de um negro, escravo que serviu sua família por anos. Na frente de Django, escravo liberto e do caçador de recompensa Dr. King Schulz, o personagem quebra uma parte do crânio a fim de “mostrar” que a área do cérebro responsável pela sujeição tinha uma deformidade - diferente dos brancos. Ao mesmo tempo em que mostrava o crânio, discursava a respeito da sujeição do negro, que em seu exemplo, fazia a barba de seu pai todos os dias por anos a fio, e nunca foi capaz de matá-lo por escravizá-lo. Através da cena o diretor parece fazer questão de mostrar o absurdo do discurso de referência à alteridade como algo inerente ao negro, assim como, a crença em um ser inferior, subjugado, incapaz de se indignar, se revoltar contra aquele que o explora. *Django Livre* (Dir.: Quentin Tarantino. Estados Unidos, 2012, 165 min.).

Em África (Des)conhecida, o contorno também gruda nos países europeus, fazendo desaparecer o mar Mediterrâneo e o Mar Vermelho, talvez por isso, o contorno traçado com caneta preta tenha sido reforçado por um traço mais grosso em cor azul. Dentro do contorno, há alguns círculos roxos de tamanhos variados, mas as pessoas e os animais estão fora do contorno. O estudante registra: *“A África é um continente muitas vezes esquecido, tanto durante as aulas de geografia, mas também pela sociedade em geral. O que muitos desconhecem é a quantidade de conhecimentos obtidos a partir desse continente tão rico de informação e em outras características, como diversidade cultural, étnica, geográfica, histórica e tantas outras. Por não fazer parte da realidade deste vasto continente, é difícil se posicionar tendo geralmente apenas um ponto de vista e mesmo assim, sem abandonar os conhecimentos clichês sobre o continente. Dentro do mapa existem muitas referências a informações que evoluíram os saberes contemporâneos do mundo a partir deste continente. Por isso os dinossauros que estão ali representados, são referência do Mesossaurus-brasiliensis que ajudaram a comprovar a teoria da deriva continental. Os traços marrons representam os relevos do continente; os “animais” desenhados são representação da fauna e da flora característicos de lá. O contorno azul em volta do continente, que representa não só um período de transgressão marinha, que “engolia” parte da costa do continente, mas também representa o período das navegações. Os pontos lilás representam os pequenos povos, que permanecem quase intactos culturalmente, mas estão isolados de outras culturas. As pessoas, nos mostram a diversidade dentro do continente, que pode até não ser muito integrada e respeitada, mas quem sabe um dia?”*

O contorno não é só a linha que delimita os limites do continente, é também a correlação entre a figura e as grandes superfícies planas que funcionam como fundo, “essa correlação, essa conexão, é dada pelo lugar, pela pista ou pela área redonda, que é o limite comum entre os dois, o seu contorno” (DELEUZE, 2007, p.15). Essa área redonda é da ordem de uma grande moldura, a moldura cultural. Nessa grande moldura cabe todo tipo de informação a respeito de objetos, pessoas e lugares. Dentro dessa grande moldura, cabe a linha que estabelece os limites do continente, os dinossauros, a deriva continental, o período das navegações, e os povos quase intactos culturalmente representados por círculos maiores e menores em cor lilás. As pessoas, os africanos, no caso estão diretamente relacionadas à diversidade que os diferencia, e é dessa diversidade que surge uma questão para o futuro.

“O mundo para a África, a África para o mundo”. Vejo uma espécie de *patchwork*, uma África colcha de retalhos em diferentes cores rodeada por flechas que apontam em diferentes direções, algumas estão desenhadas a lápis, uma delas aponta do Brasil para África, outras em vermelho (apontam para fora) e há duas em verde que apontam especificamente para o Brasil.

“A África representada por uma gama diversa de cores em alusão à sua diversidade cultural, política, étnica, religiosa, etc. Um continente extremamente diverso em todos os aspectos. As flechas representam a influência que o continente africano tem sobre o resto do mundo, seja pela exploração histórica que África sofreu e sofre, e também pela influência cultural, com suas músicas ou diferentes vestimentas tradicionais, paisagens físicas, monumentos históricos, aglomerados urbanos, economia, etc. E as flechas apontadas para ela significa sua posição geográfica central e por lá ser o “berço” da humanidade, ou seja, onde se tem registro dos primeiros ancestrais dos seres humanos”.

Um desenho sem título e sem texto explicativo, a reprodução da “regionalização” do continente presente nos livros didáticos, uma representação clássica. Na África do Norte, pintada em bege, um muçulmano vestido com trajes típicos e, na África Subsaariana, pintada de verde um desenho de uma pessoa seminua com um objeto na mão, parece uma lança.

Os desenhos produzidos no exercício *Imagem sem África* operaram na mesma ordem do arranjo de África mostrado nos livros didáticos. Os textos explicam as imagens, que também não são descoladas de seu papel representativo. Novamente, diante da ausência da África, do espaço em branco, já há um amontoado de clichês operando via moldura cultural. Os estudantes estão cheios de informações a respeito do continente, algumas rasas, outras um pouco mais elaboradas, porém as informações também repetem as que estão presentes nos livros didáticos. Essas imagens caberiam sem problema algum nas páginas dos livros didático, poderiam facilmente substituir algumas imagens-mapa e fotografias que estão a serviço da ilustração, da evidência.

Os estereótipos do discurso colonial aparecem através da identificação do continente à diversidade, uma diversidade que deseja ser vista como alteridade, uma alteridade que é acionada pelo aspecto cultural (danças, vestimentas, religião, etnias), mas que não sai do registro de atrelar a cultura, o tradicional como diferença. Isso mostra a força das categorias presentes no discurso colonial na contemporaneidade, conforme mencionei no capítulo 3, e a

dificuldade de sair desse registro de África marcado em nossos corpos e pensamentos, é incessantemente repetida nos materiais didáticos e na mídia de massa. Todo o aparato de invenções, ficções e efabulações a respeito de África que inauguram a modernidade estão vivos, muito vivos eu diria, haja vista, a intolerância que tem intermediado as relações humanas na contemporaneidade.

A partir dos desenhos produzidos para preencher uma ausência de África na imagem contorno do planisfério, eu e os estudantes estabelecemos um diálogo a respeito da força dos clichês em nossos corpos, da dificuldade em desmanchar isso quando se tem também uma ausência de experimentar o continente africano de outros modos. Essa dificuldade em desmanchar, mesmo que minimamente, me afetava a cada semana. Sentia a força dessa construção conceitual no imaginário dos estudantes, pensava na força da escolarização sobre nossos corpos e mentes e ainda percebia que era preciso inventar outros modos de experimentar com as imagens, pois os que eu tinha proposto até aqui pouco ou quase nada mobilizaram os estudantes. Em meu corpo havia um verdadeiro abalo, ou talvez houvesse abalos em mim provocados pela minha imersão na pesquisa. Eu sentia a força e a intensidade da pesquisa pela via da cartografia, já que o meu mapa estava aberto, suscetível a todo tipo de *affecto*. A partir desse abalo afetivo, experimentei um novo bloco de sensações – o momento II.

5.2 Momento II: experiências com intervenções fotográficas

Revisitando uma série de anotações, algumas registradas em cadernos, outras em folhas soltas, escritas a mão ou digitadas, encontrei trechos do parecer da professora e pesquisadora Amanda Regina Gonçalves, quando da ocasião de minha banca de qualificação, que transcrevi em algum exercício de escrita. Eram vários trechos, alguns escritos por mim e outros que eu achava que poderiam me ajudar em minha composição textual. Misturavam-se ali citações de autores africanos, esquemas/rascunhos de como estruturar os capítulos, enfim, um arranjo de trechos. Ao ler esse trecho²⁹, algo se passou comigo, decidi que ele deveria aparecer em meu texto, pois carrega com ele uma força, uma sensibilidade e uma beleza que me foram fundamentais nessa etapa da pesquisa. Amanda escreve:

²⁹ O trecho segue o mesmo padrão de formatação da utilizada para diferenciar as falas dos estudantes das citações de obras.

“Arraste a África para fora da gente. Não podemos mais aceitar ou movimentar imagens-África, seja da mídia ou da Geografia Escolar, que estejam comprometidas com discursos autoritários e totalitários, que produzem uma África e africanos “fragilizados”, provocando/resultando numa fórmula de esquecimento do ser (pessoas e suas vidas), reduzindo cada pedaço de chão de um continente e cada pessoa a objetos de controle, exploração e violência. Um mundo que, hoje, sem saber resolver as consequências de suas ações atroz, transforma o Mar Mediterrâneo em um cemitério de gente e pensa em construir muros de navios que barrem a fuga de vítimas de suas próprias ações históricas, calculadas, racionalizadas sobre os usos de terras, corpos, mentes e sentimentos de indivíduos e povos africanos [...]”.

Por isso, a intensidade e a sensibilidade atravessam a escrita desse segundo bloco, que me arrastou a inventividade, a um processo de criação com as fotografias. *“Arraste África para fora da gente”* - essas palavras seguiram comigo ao longo de um percurso que, mais de uma vez se desfez, para tomar novos rumos. Percebia a violência do estereótipo e da ambivalência presente no discurso colonial em mim, e criei um universo para pensar essas violências como potências de vida, como um modo de escapar disso, e de ouvir as vozes que contam histórias “reais” ou ficcionais da África, para com elas produzir movimentos com as fotografias, para então criar uma geografia intensa e sensível.

Algumas paradas pela literatura africana ou por histórias de África faziam a violência e o estereótipo brincarem, jogar outros jogos que não aqueles tão marcados em nossos corpos. Brincar, pois já não se tratava mais de um espaço sem vida, sem cor, sem voz, achatado por um bloco homogêneo e estático de informações. Estava ali, perambulando, vibrando junto à vida das pessoas, pulsando e deslocando o imaginário por outras paragens no trajeto para a África. Expressava o movimento, numa coleção de sentimentos que são da ordem da vida, e por isso não são privilégio de nenhum continente, pois pertencem a um mundo que não cessa de produzir sentidos e afetos, que independe de sua localização geográfica, mas não está fora dela. Uma geografia intensa e sensível que carrega as subjetividades do sujeito, suas experiências individuais com o mundo, e aquela experiência do fora, do entorno, “[...] das forças que agitam o mundo” (ROLNIK, 2016) e que nos agitam. As forças que desmancham contornos em nós e no mundo.

Levo o meu pensamento para brincar com essas forças sensíveis que me afetaram ao longo do trajeto de pesquisa, as recorto, colo, componho novos arranjos acionados por um desejo de desmanchar uma África para inventar Áfricas.

5.2.1 Quando um mundo acaba: Áfricas em nós

Ela chega atrasada! Em meio ao ar que lhe faltava, provavelmente por ter subido as escadas com pressa, ela chega, senta, olha para o lado e pergunta: - “o que é pra fazer”?!

Sua colega diz: “o mundo acabou e só sobrou isso”. Entrega-lhe uma folha xerocada do livro didático! “Você tem que inventar uma África, a sua África!”. Ainda um pouco sem ar, ela reúne papel, tesoura e cola, senta-se novamente e começa a recortar letras soltas da imagem-texto de uma África que lhe restou.

Observo-a. Ela me parece bastante concentrada, vai recortando pequeninas letras, uma por uma, e colando no papel. Ao seu lado, uma fotografia, também da página que lhe restou de África. Ela olha para a fotografia e, num movimento muito intenso, vai juntando letras e formando palavras. Enquanto isso observo. Vejo as páginas sendo desmanchadas pouco a pouco pelo movimento intenso das pequenas tesouras! Ela se apressa para alcançar os colegas numa oficina que começava assim:

“O que é para fazer?” Os vinte e poucos estudantes da 3ª fase do curso de Licenciatura em Geografia se olham, depois que lhes proponho a seguinte situação: o mundo, esse, tal como o conhecemos acabou! Proponho-lhes o fim de um mundo. Uma situação onde se perde todas as referências antes tidas como verdades sobre as coisas e lugares do mundo.

Talvez seja um mundo como aquele narrado por Chinua Achebe³⁰ (2009), um “mundo que se despedaça” diante da violência e desintegração de uma cultura. Para o guerreiro Okonkwo, personagem principal da etnia igbo, localizada no sudeste da Nigéria, às margens do rio Níger, a chegada do estrangeiro, e a gradativa mudança nos costumes e tradições mantidos por gerações, desestabilizam todo um funcionamento e uma ordem de vida. Em meio à força da presença do colonizador, expressa por uma religião distinta, por uma outra forma de governo, outra língua, e pela força policial, o personagem, impotente diante da força

³⁰ ACHEBE, Chinua. *O mundo se despedaça*. Trad. de Vera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

do estrangeiro em seu território vê, seus companheiros de aldeia, vizinhos, e até seu filho aderirem à crença e religião do “homem branco”. Para Okonkwo, o seu mundo se despedaçara.

Na situação que propus aos estudantes, há um mundo que conhecemos, esse no qual vivemos, em que as pessoas, os lugares e as coisas são classificados, seguem uma ordem estabelecida, estão presos ao *slogan* da vida em um mundo globalizado. Mas que mundo é esse? É o mundo das fronteiras, dos muros, da xenofobia, da fuga, da perda de direitos, do aumento das desigualdades econômicas, sociais, culturais, um mundo de resistências, mas também de repressão, de opressão, de fascismos e racismos diários. Um mundo onde a África ocupa determinado espaço nesse *slogan*, desempenhando um papel nessa dinâmica da mundialização do capital que perfaz o discurso e o imaginário do mundo contemporâneo.

Naquele dia, naquela oficina, esse mundo acabou! Sobramos nós aqui na ilha de Santa Catarina, dentro de uma sala de aula, cercados de páginas de livros didáticos, páginas sobre a África. Foi isso que nos restou, é o que sabemos sobre a África. Que África é essa que sobrou? Essa é a única África que existe, uma vez que o mundo acabou? Que outras Áfricas podem ser pensadas? Essa que está aí, nas páginas que nos restaram, fomos nós quem criamos, podemos criar outras? Temos essas páginas, tesoura, cola e papel, isso é tudo que nos restou para brincar, para criar modos de pensar com as imagens a partir desse arranjo estabelecido para aprendermos África na educação geográfica dos livros didáticos.

Pouco a pouco, a África daquelas páginas começa a se desmanchar com o movimento das tesouras. Enquanto “caminhava” pelo que restou, percebo imagens-fotografia, imagens-mapas e imagens-texto sendo descolados, suprimidos, arrastados das páginas para uma folha branca. Vejo a África ser desmanchada diante de uma difícil tarefa, a do exercício de pensar.

Enquanto caminhava e observava, recordei-me de um trecho de um livro do camaronês Achille Mbembe. Na introdução da obra *Sair da Grande Noite: ensaio sobre a África descolonizada*, ao refletir sobre o futuro do continente, o escritor ressalta que é no plano cultural e do imaginário que as transformações na África são mais significativas, já que o continente deixou de ser um espaço limitado, de localização definida. Para ele “[...] o continente continua a ser um lugar porque, para muitos, ainda é um local de passagem ou de trânsito frequente. É um lugar que se desenvolve em torno de um modelo nômada de transição, de errância ou asilo”. (MBEMBE, 2004b, p.24).

A sala de aula era para mim, naquele momento, essa África errante, de trânsito frequente, uma África que transitava entre o nomadismo e a sedentarização do pensamento. A tesoura era responsável por arrancar das páginas dos livros o que os estudantes desejavam arrastar para as Áfricas que criavam. Aqueles corpos frenéticos, cujos movimentos eram apenas movidos pelo ato de recortar e colar fazia-me enxergar esse local de passagem, um local de passagem porque não se sabia muito bem aonde se chegaria no exercício de pensar outras Áfricas para além dessa que inventamos e aprendemos.

Enquanto caminhava por uma África desfeita em meio a outras por fazer, pensava na “cultura da itinerância”, à qual se refere Mbembe. Mas a “cultura de itinerância” em nossos dias ressalta o autor, é forjada por uma série de obstáculos a serem ultrapassados. No jogo da globalização, há muros, cercas, oceanos a serem ultrapassados pela vontade de se mover.

[...] Para milhões de pessoas como essas, a globalização não representa o tempo infinito da circulação, é o tempo das cidades fortificadas, campos e arames farpados, cercas e enclaves, fronteiras que se interpõem e que, cada vez mais, servem de obstáculo ou pedra tumular – a morte desenhada sobre a poeira ou as ondas; onde jaz no vazio o corpo-objeto largado (MBEMBE, 2014b, p. 24).

Meu exercício de pensar me levava por esse local de passagem, onde quase nada e lugar nenhum são feitos e vivenciados a partir de uma ideia de organização espacial mais ou menos estática. Talvez em meu pensamento aquela África errante, de trânsito, que eu havia lido naquelas páginas, naquele momento fizesse muito sentido: o sentido do movimento. O sentido de que é preciso mover-se para encontrar algo, mesmo que seja a morte, pois a morte também é da ordem do mover-se em busca. A morte no colocar-se em trânsito diante de mundos que se despedaçam, diante de pés que caminham, de corpos que se deslocam muitas vezes sem um destino traçado, sem um ponto fixo de chegada, sem um território para habitar.

Estava ali naquela sala e, enquanto caminhava e observava a colagem de letras e palavras, as imagens-mapas sendo mais deslocadas do que desmanchadas, sendo extraídas das folhas dos livros didáticos e ocupando um outro espaço - o da folha branca - brincavam com a possibilidade de nos fazer ver outras Áfricas. Foram naquelas folhas brancas que Áfricas surgiram. Ao observar a África se movendo, recordava-me de cada fotografia grudada em minha mente, de cada imagem-texto e imagem-mapa dos livros didáticos, e pensava: isso tudo é muito sedentário, não há movimento daqueles mamíferos nas savanas, eles estão ali congelados naquela paisagem por anos e, os seres humanos não estão ali, pois a eles as

fotografias reservam outros locais. Nas fotografias, as pessoas pouco apareciam e quando apareciam, quase não se movimentavam. Os tuaregues eram apenas cinco ou seis caminhando pelo maior deserto tropical do mundo, os berberes apareciam estáticos olhando para algo que não se sabia o que era. Os que se movem são exclusivamente classificados como refugiados, tornando invisível todos os movimentos que acontecem diante de outras formas de vida. Na África dos livros didáticos, as pessoas que se movimentam são os refugiados, e como caminham; caminham em fuga e, ao mesmo tempo em busca de algo que não se sabe se vão encontrar. Estão quase sempre em acampamentos organizados pela ONU ou talvez arriscando suas vidas em barcos que os levem a outras paragens – “a morte desenhada sobre a poeira ou as ondas”, a que se refere Mbembe (2014b).

Nos livros didáticos, o espaço urbano é quase inexistente nessa África, o *apartheid* tem o rosto de Nelson Mandela e a geografia e a história da África é um pulo do mapa criado pela partilha do continente pelos europeus até os processos de “descolonização”. Continuei caminhando pela sala - o único lugar que sobrou de um mundo que acabou. Numa África colonizada pelo livro didático, os europeus é que são os sedentários num território partido. A África nos livros didáticos parece-me muito mais um lugar de paragem do que passagem. Aos que ali estavam anteriormente, a esses, sim, “cultura da itinerância” faz sentido, tempo em que, os lugares não tinham nomes, não eram estados e nem nação, não eram terra a ser dominada e explorada, eram apenas lugares em que as pessoas se organizam em sua existência, era apenas o espaço como “simultaneidade de estórias” (MASSEY, 2008, p.33). A geografia servia para marcar uma série de especificidades culturais, territorialidades das inúmeras etnias que ocupavam aqueles espaços, e que inscreviam neles outras geografias e outras histórias.

Um trânsito marcado não só pelo deslocamento do corpo físico, desestruturado pela chegada do outro, mas o trânsito, para muitos, de um jeito de falar, de se vestir, de se relacionar com o território que não mais lhe pertence, corpos agora desterritorializados por invenções e mitos construídos e narrados numa tarefa de distinguir aqueles que lá estavam (estão), de torná-los inferiores pelos mecanismos do discurso colonial.

Nesse caso, que tal inverter a ordem da geografia e da história no exercício de pensar a sua África? Um dos estudantes inverteu a colonialidade na história, mas ao mesmo também a preservou, quando decidiu trocar, e colar palavras e letras mudando a ordem da relação entre colonizadores e colonizados. Usando a mesma imagem-mapa que, em sua página do livro,

informava sobre as “potências dominadoras” europeias e sua presença no continente africano, ele inventou as potências dominadas pela África na Europa, inverteu a ordem da imagem-texto, deslocando e suprimindo frases e palavras. Disse que em seu novo mundo ocorreria o contrário. “Sem saber muito o que fazer, eu apenas mudei a ordem dos acontecimentos: já que eu poderia criar algo, pensei apenas em inverter o processo colocando o continente africano no lugar do europeu”, disse o estudante.

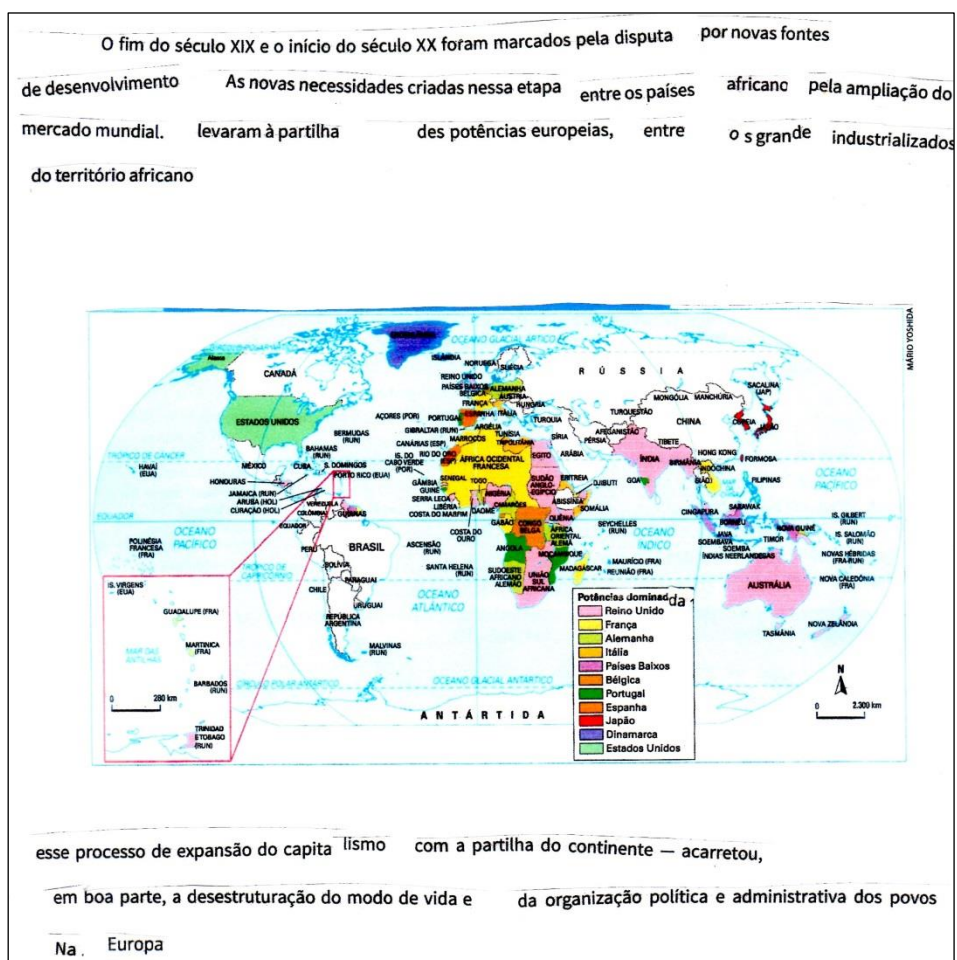


Figura 13 – Experimentação I.

Fonte: Acervo da autora (2017).

Ao inverter as palavras de ordem de um continente colonizado, tem-se um outro com a mesma dinâmica, o que muda é apenas os que ocupam o lugar dos colonizadores e dos colonizados. E se os africanos estivessem no lugar dos europeus? O texto construído a partir dessa troca poderia acompanhar essas questões, mas é apenas uma inversão de atores, de oprimidos que passam a opressores e opressores oprimidos: algo como provar do próprio

veneno, e que sinaliza essa dimensão que permanece presente na geografia e na história, o ressentimento, ou melhor, o espírito de vingança.

“O fim do século XIX e o início do século XX foram marcados pela disputa por novas fontes de desenvolvimento. As novas necessidades criadas nessa etapa entre os países africanos pela ampliação do mercado mundial, levaram à partilha das potências europeias, entre os grandes industrializados do território africano. Esse processo de expansão do capitalismo com a partilha do continente – acarretou, em boa parte, a desestruturação do modo de vida e da organização política e administrativa dos povos na Europa”.

Esse foi o texto que o estudante criou recortando trechos e palavras mudando a ordem da imagem-texto que compunha sua página de África do livro didático. *“Trocando palavras e letras, formei minhas próprias frases. Ah, e no meu mundo não tem divisão de raça”*, destacou o estudante.

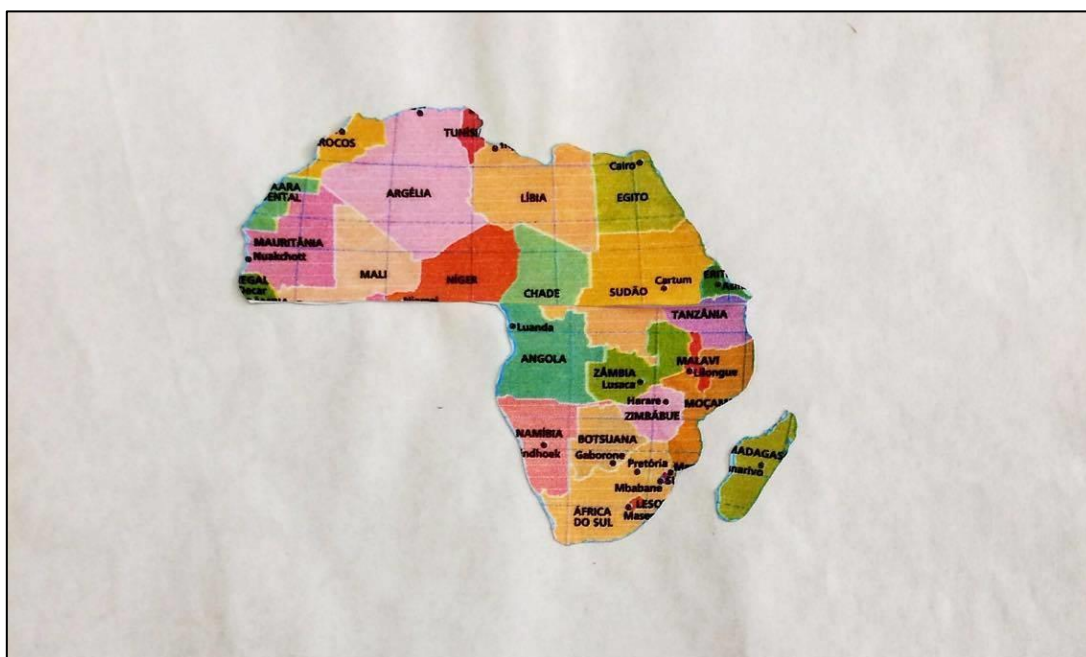


Figura 14 – Experimentação II.

Fonte: Acervo da autora (2017).

Olhei para a África de um dos participantes: *essa é a sua África?* – perguntei. *“Sim, professora, já terminei!”* Percebo que há, no centro da folha em branco, uma imagem-mapa político da África recortado e colado em duas partes. A colagem suprimiu diversos países da África Ocidental, como Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau, Serra Leoa, Costa do Marfim, Gana,

Nigéria, Camarões, países da África central como o sul de Níger e Chade, Camarões, República Centro-Africana, Congo, República Democrática do Congo, Gabão, e países do centro para a África Oriental, como Sudão do Sul, Etiópia, Somália, Uganda, Quênia.

Olho para ele que me diz: “*eles não sofrem mais, não passam mais fome, eu os desloquei para outros lugares*”. Em sua África, sobraram os países do norte e do sul do continente. Ao suprimir a África Central de leste a oeste, o estudante, em seu imaginário, suprimiria a pobreza no continente. Na folha branca, a imagem da África “sem pobreza” ocupa o centro da página, uma África com um número muito menor de países. Os países pobres, segundo o garoto, em sua África sumiriam, literalmente do mapa, e os pobres africanos que passam fome seriam deslocados para “*outros lugares*”.

Restaram Angola, Zâmbia, parte da Tanzânia, Malavi, Zimbábue, Moçambique, Namíbia, Botsuana, Lesoto e Madagascar. A tesoura cortou parte do Mali, Níger, Chade, Sudão e Eritreia. Intactos os países da “África do Norte” ou a “África Branca” do livro didático: Egito, Líbia, Tunísia, Argélia, Marrocos, Saara Ocidental e Mauritânia continuam ocupando a mesma posição e não foram suprimidos dessa África.

Fazer desaparecer países e pessoas que os habitam é justificada pelo *slogan* que os une: o de pobres, famintos e sofridos, portanto, porque mantê-los, se numa possibilidade de criar uma outra África, posso deslocar essas pessoas e apagar, esses territórios ocupados pela “pobreza”. Percebi que este foi um dos únicos estudantes que recortou a imagem-mapa, já que, enquanto eu caminhava pela sala, apenas via as imagens-mapas sendo extraídas das páginas dos livros didáticos e transferidas para a folha em branco. Ao observar essa dinâmica, pensava na força que as imagens-mapa carregam com elas; os mapas parecem operar na dimensão da própria realidade espacial, são objetos da ordem de uma representação da realidade, portanto não podem ser desfeitos, desmanchados, já que, para muitos é o próprio espaço. A professora de Didática que participou da experimentação provocou os estudantes: “*acho que vou cortar esse mapa todinho. E no meu novo mundo não vai ter geografia*”. A imagem-mapa faz parte

[...] de um regime de verdades visuais da nossa educação e da nossa vida social, amplamente reproduzido e circulado na escola, é uma imagem que trata o espaço como Estado-nação, uma nação de extensão continental, de unidade territorial, de totalização e de harmonia [...] (GONÇALVES, 2013, p. 61).

É interessante que, quando observado despretensiosamente ou de relance, o contorno do continente parece exatamente o mesmo, quase não se percebe os países que foram arrancados “no fim daquele mundo”. A força do contorno, nesse caso, torna invisível o apagamento de algo que faz parte do próprio contorno.

Outra estudante recorta pouquíssimas imagens-textos de suas duas folhas do livro didático cujo subtítulo é: “A vegetação natural e a ação antrópica”. A folha em branco serve para unir as duas páginas do livro didático, mantendo-as na mesma sequência, deixando à mostra o que foi suprimido das páginas. No verso da folha, encontro: “e a ação antrópica”; “é largamente explorada pela indústria madeireira”; “além de costumes e culturas dos povos que encontrou no caminho” e, “além de entender de que maneira o potencial econômico dos países que compõem a região é ainda subaproveitado”. Ela diz: *“não quero desorganizar nada, quis deixar do jeito que estava, não queria nenhuma mentira do mundo real. Acho importante que o conhecido desse mundo seja preservado”*. Em sua África, há pequenas supressões. Ela acredita que a África daquelas páginas é a “verdade/realidade” sobre o conteúdo que quer mostrar. Percebo a força da imagem e do livro didático operando no regime de verdades visuais. Talvez seja mais fácil deixar as coisas como estão diante da proposta de exercitar o pensamento.

Observei atentamente o movimento dos estudantes com suas páginas de África. Eles também me olham, e em diversos momentos me perguntam se o que estão fazendo *“está certo”*. Mais do que o resultado diante do solicitado, interessava-me a prática experimental com as imagens didáticas, com a maneira pela qual aqueles estudantes se movimentariam com uma proposta de criar a sua própria África. “O que importa é então *como se faz* e não o que se faz, e este *como* não pode ser estabelecido de ante-mão”. (GODOY, 2011, p.3). Ao criar uma maneira de solicitar um exercício de pensamento com as imagens didáticas, não prescrevi formas de fazer, não fiz perguntas esperando respostas coerentes em relação ao que solicitei, apenas solicitei: coloquei uma questão, um problema em jogo. Os estudantes poderiam fazer as imagens brincarem com a possibilidade de experimentar Áfricas outras

Durante a experimentação, muitos me chamaram, angustiados, dizendo que não sabiam como fazer, que não sabiam o que fazer, e principalmente que não sabiam se estavam fazendo “certo”. Percebia a dificuldade de nossos corpos escolarizados, fixos diante de uma estratégia que punha o pensamento em movimento. O que estava em jogo era uma solicitação

desconectada do entorno. Havia apenas alguns materiais: as páginas de livros didáticos, tesoura, cola, papel, e o pensamento como criação, como improvisação.

Enquanto observava as Áfricas que surgiram do fim de um mundo, o que via, na verdade, era o mesmo mundo num arranjo das imagens nos livros didáticos. Observava a repetição e a redundância presentes com muita intensidade: as imagens-mapas eram recorrentes, as legendas permaneciam coladas às fotografias, o deserto e os mamíferos na savana lá estavam, as fotografias e os mapas continuavam dispostos de modo a ilustrar um conteúdo, todos numa nova folha em branco, mas que, em sua grande maioria, poderiam voltar a compor as páginas dos livros didáticos.

Diante de tamanha repetição, encontrei “África: o continente deserto”. O estudante diz: “*Nossa, o meu é o mais trágico, esqueçam*”. Em poucas palavras, disse que para ele foi muito difícil fazer esse exercício, que jamais havia pensado na África dessa forma, e resolveu então criar o continente deserto. Recortou uma fotografia do deserto, deixou-a sem legenda, e formou as seguintes frases:

*“a África é o terceiro maior continente do globo terrestre
É habitado por tribos nômades que vivem da coleta e da caça
População apenas cerca de 600 pessoas
Na maior parte os desertos sobressaem na paisagem
A precipitação é de apenas 5mm anuais.
A maior parte da população se concentra no sul do Deserto de Kalahari
O fracasso das políticas implementadas pelo governo internacional”*

Ele foi o único que expressou sua dificuldade com o que havia sido solicitado, dizendo não saber o que fazer. Enquanto eu caminhava pela sala, percebia que ele tinha passado uma boa parte do tempo observando a página do livro didático que havia recebido, tentando encontrar um modo de lidar com aquela solicitação e com os materiais que se misturavam em cima de sua carteira.

África: o continente deserto,

a África é o terceiro maior continente do globo terrestre

É habitado por tribos nômades que vivem da coleta e da caça

população apenas cerca de 600. pessoas

Na maior parte os desertos sobressaem na paisagem

a precipitação é de apenas 5 mm anuais.

a maior parte da população se concentra no sul do Deserto de Kalahari

o fracasso das políticas implementadas pelo governo internacional

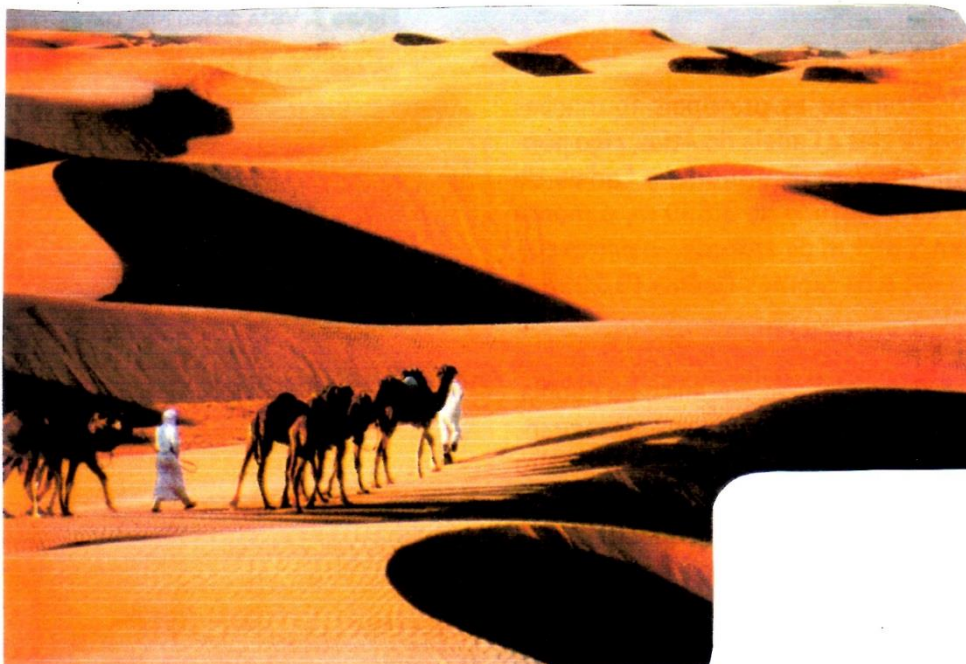


Figura 15 – Experimentação III.

Fonte: Acervo da autora (2017).

Também encontrei uma folha com pequenas letras coladas formando a seguinte composição intitulada “*África de amor*”

“Passou 1 cortado para outros terem 1 bom bocado de milhões

África do Gabão ao Sudão

Ocê não sabia a dona Maria aqui escrava

de onde vinha era rainha e muito ouro e fartura tinha

Fontes férteis secadas pelos Estados Unidos e é o caso de egoísmo da parte do capitalismo

Foram até o Brasil mas de lá fugiram cerca de 20 mil

Anos depois”.

A menina havia brincado com as palavras. Colou letra por letra em movimento intenso. Talvez por ter chegado atrasada, e não querer deixar de realizar o que havia sido solicitado, pôs-se a pensar numa velocidade que lhe permitiu criar com as palavras, problematizar algo com o que havia da África na página do livro didático que sua colega lhe oferecera, já que em sua chegada, já não havia mais páginas disponíveis.

Ela chega atrasada, e inventa uma composição sensível com aquilo que tinha. A fotografia que ela cola em sua nova página não está a serviço da evidência de sua escrita. O deslocamento veloz de seu corpo pelas escadas da universidade parece tê-la aproximado da velocidade do pensamento e, com ele, a menina é capaz de criar algo que escapa do já dado, que difere do arranjo da repetição, da redundância do simples deslocamento de imagens-textos, imagens-fotografias e imagens-mapas para uma nova página que para, a grande maioria, é da ordem da dificuldade de abandonar o contorno, de se desfazer de um modo de fazer e de pensar grudado em nossos corpos.

O caos do atraso permitiu a ela inventar, sair do registro da representação e experimentar uma África de afeto.

5.2.2 Um bloco de sensações: desmanchar África em mim



Figura 16 – Fotoáfricas IV.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O quarto caderno de *Kindzu* é um relato sobre Farida, uma mulher órfã. Veio ao mundo como filha-gêmea, mas sua irmã morreu dias depois do nascimento e ela sofreu as desgraças que contavam a tradição quando do nascimento de gêmeos. Somente fora lembrada quando precisavam de uma gêmea para os rituais de chuva.

Após o ritual, decidiu lançar-se na estrada, dizia que “[...] aquele lugar já estava cansado dela” (COUTO, 2007, p. 73). De tanto andar, desmaiou e quando despertou estava na casa de um casal de portugueses, Romão Pinto e Dona Virgínia, onde ficou por anos. Dona Virgínia, em seu sonhar, desejava regressar a Portugal. A sonhar ficava na janela olhando o país que inexistia, desenhando em “geografia da saudade”. “[...] tanto esmolou a Deus um outro lugar que ela foi se fazendo remota, e aos poucos Farida recebeu que sua mãe nunca mais se acertasse” (COUTO, 2007, p. 75). Movida por afetos que a atravessavam diante da distância de sua terra natal, Dona Virgínia inventou um modo de lidar com uma “geografia da saudade”, a partir de velhas fotografias e,

[...] com um lápis, a velha portuguesa desenhava outras imagens. Às vezes, recortava-as com uma tesourinha e colava as figuras de umas fotos nas outras. Era como se movesse o passado dentro do presente. – *Olha, vês? Este é o meu tio. Foi quando ele veio cá visitar-nos.* Um tal parente jamais estivera em África. Mas Farida nem ousava desmentir. As fotos recompostas traziam novas verdades a uma ideia feita de mentiras (COUTO, 2007, p. 75).

Os trechos da estória de Farida, personagem do livro *Terra Sonâmbula* (2007) do escritor moçambicano Mia Couto, mobilizou meu pensamento com as fotografias, numa tentativa de desmanchar/desfazer o já dado através de um bloco de sensações. Há uma força que transborda da velha portuguesa, algo que a perturba, um sonho, o desejo de regresso. Há também uma escrita poética que nos coloca diante daquele pedaço do Moçambique, país de colonização portuguesa; há “uma simultaneidade de estórias” que me deslocam do espaço como superfície para um espaço afetivo. A potência presente na escrita de Mia Couto, e, de modo geral, presente na literatura africana contemporânea, foi capaz de produzir em mim uma série de experiências com a África. Essas experiências múltiplas e simultâneas que fazemos com o mundo, e as distintas capacidades que a subjetividade tem de apreender essas experiências me, me tiraram do eixo, me contaminaram, deslocaram algo em mim. Algo me tocou, assim como tocou Dona Virgínia, e numa experiência quase inconsciente, no sentido de ter sido despreziosa e atravessada por afectos, inventei uma forma de desmanchar a África em mim.

Com as “velhas fotografias”, a dos livros didáticos, as fotografias clichês do continente, tal como a velha portuguesa, desenhei, recortei, coleí, rasurei essas imagens na tentativa de fazer aparecer algo do não dito ou, como disse Farida, “[...] novas verdades a uma ideia feita de mentiras” (COUTO, 2007, p. 75). Recortar e colar fotografias umas nas outras para fazer aparecer Áfricas aprisionadas em meio às “velhas fotografias”, explorá-las como raramente o são, como possibilidade de “[...] criação artística e invenção de mundos” (WUNDER, 2009, p. 68).

A possibilidade de riscar, recortar, suprimir legendas, inventar mundos e mobilizar o já dito, brincando com o “[...] o jogo entre visível, real, imaginário e ficcional suscitado pelas imagens” (WUNDER, 2009, p. 68), surgiu de encontros. Encontros com a África dos africanos, com as suas perspectivas sobre o continente, sobre o que têm a dizer sobre suas histórias e geografias pessoais. A literatura, assim como trechos de obras de escritores africanos, ou que dizem da África colocou-me diante de Áfricas mais sensíveis, violentas e tristes também, mas Áfricas habitadas por “gente de verdade”, de histórias incríveis que misturam as histórias e geografias do continente às ficções e imaginações, pois como, diz Didi-Huberman (2012, p.208), “[...] não há imagem sem imaginação”.

Percebia o quanto a África do livro didático de Geografia no Brasil era eurocentrada, colonial, e desconectada da força de vida que pulsa no continente. O quanto o estereótipo e a alteridade recobrem as imagens, nos fazendo ver apenas uma África branca e outra negra, e não todas as cores que vibram quando percebemos as vidas que habitam um território.

Em *Sonhos em tempo de guerra: memórias de infância* (2013), o queniano Ngugi Wa Thiong’o trata, em sua escrita, de nos colocar em contato com paisagens que vão se modificando pela presença dos britânicos em seu cotidiano.

Aprendi que logo abaixo, além da floresta, estava o distrito de Limuru e, do outro lado da linha ferroviária, plantações de propriedade de homens brancos, onde meus irmãos mais velhos apanhavam folhas de chá em troca de remuneração. Então as coisas mudaram, não sei se gradual ou repentinamente, mas mudaram. As vacas e as cabras foram as primeiras a partir, deixando para trás galpões vazios. O aterro não era mais o depósito e esterco de vaca e excremento de cabras, mas puramente lixo (THIONG’O, 2015, p. 16).

O menino observava as mudanças na paisagem, mudanças físicas e sociais. Percebe que as mães deixam de cultivar em seus próprios pátios para trabalhar em campos distantes, que as árvores vinham sendo derrubadas para dar espaço às plantações, e que seus irmãos não

mais trabalhavam apenas nas plantações de chá dos europeus do outro lado da linha ferroviária, mas que alternavam com os novos campos de pítro. Através de suas memórias, o menino vivencia a questão da terra, da terra que passa ser propriedade de latifundiários africanos ou europeus, e também do crescimento das cidades, como Nairóbi

[...] inicialmente um centro dos desmesurados materiais para a construção ferroviária cresce rapidamente [...] como os cogumelos, numa cidade de milhares de africanos, milhares de asiáticos e um punhado de europeus rabugentos, que a dominavam” (THIONG’O, 2015, p. 20).

Em uma obra de memórias autobiográfica, o escritor francês Le Clézio narra uma série de estórias de um período em que viveu na Nigéria. Com o fim da II Guerra Mundial, Le Clézio, que vivia em Nice, no sul da França, embarcou para Nigéria para conhecer seu pai que não pôde retornar à França. Seu pai era médico de campanha e a guerra havia impedido que retornasse. “Aos oitos anos de idade, mais ou menos, vivi na África ocidental, na Nigéria, numa região isolada onde não havia europeus, à exceção de meu pai e minha mãe, e onde a humanidade, para a criança que eu era, se constituía unicamente de iorubas e ibos” (LE CLÉZIO, 2012, p.7).

Ao partir para África, Le Clézio muda de mundo. Das suas memórias de infância, surge uma África cheia de afetos, uma África em que há garotos brincando na savana, uns mais novos e sem roupa, outros vestidos, que lhes ensinaram (a ele e ao irmão) a correr descalços pelo capim. Conta de suas lembranças do dia em que ele e o irmão se aventuraram pela primeira vez pela savana.

Foi então que um dia, sozinhos, saímos pela baixada amarelada, correndo em direção ao rio. Naquele ponto o Aiya não era muito largo, embora fosse agitado por uma correnteza violenta que arrancava as margens dos torrões de barro vermelho. A planície, de ambos os lados do rio, no meio da savana, erguiam-se grandes árvores de tronco muito reto, as quais serviam, como vim a saber mais tarde, para fornecer os assoalhos de mogno dos países industrializados (LE CLÉZIO, 2012, p. 24).

É como se, ao ler o trecho, pudesse, sobre as velhas fotografias, aquelas das savanas, tão recorrentes nos livros didáticos, desenhar, recortar e colar essas memórias, que já não são as de alguém, arranhando a verdade das imagens (ou a imagem da verdade) que o livro didático sustentava. A mesma savana, nesse trecho, é então preenchida por vida, por uma

composição de afetos, por pés descalços, pela corrida dos meninos em direção a um rio, não muito largo, mas agitado.

Quase posso sentir a força d'água erodindo as margens coloridas. Árvores de troncos muito retos nas savanas? Todas as fotografias que havia visto eram de árvores com galhos retorcidos. Talvez não existam mesmo aos olhos dos fotógrafos, pois viraram assoalhos dos países industrializados. Essas passagens, são exemplos, são escritas que “[...] afirmam a potência ambígua da imagem: criar a ficção no interior da insistente retenção do real/visto” desequilibrando nossas relações com o mundo fotográfico (WUNDER, 2009, s/p).

Compreendendo as fotografias e as palavras como uma constante ficção, imersas no desejo de fixação do real, apostamos em criações imagéticas que se façam não somente como desejo de marcar os sentidos do vivido, mas também pelos espaços vazios que se produzem nos encontros com seres/coisas/imagens. A imagem não somente como expressão visual das experiências, mas ela própria como um espaço de experiência (WUNDER, 2009, p. 76).

Ao pensar em forças para desequilibrar minhas relações com o mundo fotográfico, deixei que a literatura me arrastasse para Áfricas outras, sentei-me ao lado da velha portuguesa e percorri as imagens-fotografia como o próprio espaço da experiência. Mas também me sentei ao lado da velha portuguesa quando brinquei com as imagens experimentando uma força intensa, algo que vem de fora, e é capaz de atuar na sensibilidade, na subjetividade. Como disse, os afetos não têm localização geográfica, e nem pode ser classificados, adjetivados, didatizados.

Apesar de estar em Moçambique, Dona Virgínia desenhava na/com as fotografias uma “geografia da saudade” de Portugal, de um lugar e de pessoas que já não existiam mais da forma como ela as havia conhecido, mas as fotografias eram capazes de atuar em sua sensibilidade, elas atravessavam qualquer ideia de verdade sobre essas coisas e pessoas que desenhava, recortava ou colava. Não se tratava apenas de um exercício de desenhar ou colar, mas de experimentar afetos que a contagiavam, a contaminavam, que a levavam para outras dimensões da subjetividade. Mais do que o encontro com a literatura, foi no encontro com a morte que algo da inventividade operou em minha sensibilidade, e permitiu-me criar, experimentar a partir da força do acontecimento. Enquanto eu desenhava, recortava, colava, um arranjo de coisas se desorganizava, e com ele se desmanchava a África em mim. Albertina Fernandez Desiderio faleceu. Albertina era minha avó paterna, daquelas avós que são mães, que são parte do que você se torna como pessoa quando “cresce” e precisa lidar com a vida.

A morte, a angústia, a tristeza de estar distante, a certeza de que não mais nos veríamos, a impossibilidade de chegar a tempo de dar um abraço bem apertado em seu corpo forte, já cansado pelos mais de noventa anos de vida. Silenciei, triste, transtornada por um bocado de memórias de infância, de adolescência, por um tanto de vida que pulsava ali no encontro com a morte. Peguei o silêncio e o levei para passear com as fotografias da África e, como Dona Virgínia, brinquei despreziosamente com as imagens.

Uma situação não prevista, não calculada, não planejada, uma situação da ordem da vida foi capaz de arrastar para outra África, uma África como colagem, resultado de uma composição sensível, de uma composição movida pela perda de alguém importante. O que quero dizer com isso é que menos do que o encontro com a literatura, e todo um conjunto de afetos que se pode experimentar com e a partir dos personagens, das paisagens, das memórias, das estórias ou das histórias e geografias, foi de fato, o encontro com a morte que me afetou. O silêncio de alguém que de repente sente a necessidade de experimentar a morte dessa maneira, reunindo as fotografias que já havia recortado, cola, tesoura, jornais das semanas anteriores.

Enquanto brincava com as fotografias, lembrava-me dela, do lugar lindo que vivi com ela quando criança, de suas estórias, das deliciosas comidas que fazia, do seu jeito frio e sério de lidar com a vida, dos provérbios que recitava, e do generoso par com o qual compartilhou toda sua vida. Observava algumas imagens e percebia o quanto a morte também estava sempre a rodear as fotografias, e as estórias da África. A perda, a ausência, a necessidade de deixar algo, um alguém, para buscar algo, talvez a morte. A morte, assim como nas fotografias, era muito presente também nas estórias. Lembrei-me da personagem Ludovica do romance *Teoria Geral do Esquecimento* (2012), do angolano José Eduardo Agualusa. Ludovica escrevia para não morrer. A portuguesa faleceu em Luanda, em 2010, com 85 anos. José Eduardo Agualusa escreve seu romance de posse de cópias de dez cadernos-diário que “Ludo” foi escrevendo nos 28 anos em que se manteve enclausurada em um apartamento. Quando já não havia mais papel, a portuguesa passou a escrever e a desenhar com carvão nas paredes do apartamento.

Os cadernos de Kindzu que acompanham a caminhada dos personagens Tuahir e Muidinga em *Terra Sonâmbula* (2007), cadernos onde encontro a história de Farida e Dona Virgínia, são cadernos encontrados em meio a uma paisagem e a vidas destroçadas pela guerra em Moçambique. O encontro com a morte de minha avó, e com essas possibilidades de

acessar Áfricas de afeto na literatura arrastaram-me. As imagens dos livros didáticos não podem e não querem promover esses encontros, já que atuam pelo clichê. E o clichê age justamente na percepção, serve para classificar e adjetivar pessoas e lugares, para a reprodução de discursos dominantes, age como uma barreira de contenção para a sensibilidade acalma essa força, esse afeto com/pelas Áfricas. A África do livro didático é uma África da contenção, da reserva não só de grandes mamíferos em parques espalhados pelos diversos países, mas é uma reserva de clichês.

A morte e a literatura não distinguem a África, mas distinguem experiências com Áfricas, operam tanto na subjetividade do indivíduo quanto na “extra-pessoal” (ROLNIK, 2016), por isso é importante dizer que é preciso operar na dimensão da sensibilidade, já que os afetos são (i)localizáveis geograficamente, é vida que pulsa. Encontrar maneiras de desmanchar África em nós não tem nada a ver com outra coisa, senão com a vida.

Se quisermos mobilizar algo em nós, precisamos experimentar as forças da vida. Se quisermos, na educação geográfica, “sair do Ocidente”, sair dessa África homogênea, fixa, pobre, doente, fragilizada, lugar dos negros do mundo, precisamos atuar menos na dimensão do clichê e mais na dimensão sensível da vida.

O clima e a vegetação (1960) e o savana

Atravessa pela linha do Equador e pelos dois trópicos (de Câncer e Capricórnio), a África é um continente de climas predominantemente quentes. Os que abrangem maiores extensões são o Equatorial, o Tropical e o Desértico e o Semiárido. Observe a figura 10.

Vegetação e Savana

Obs: As zonas de savanas estão dentro de regiões de separação dos climas equatoriais.

Na África localizam-se dois grandes desertos: o do Saara, ao norte, conforme visto no texto da seção *Para contextualizar o maior do mundo, com 9 milhões de quilômetros quadrados*, e o Kalahari, a sudeste, com 600 mil quilômetros quadrados.

A área ocupada pelos desertos vem se ampliando nos últimos anos. Isso ocorre porque não se mantém a vegetação nem se promove o plantio de árvores nas regiões que os margeiam, que seria uma maneira de contornar esse avanço, e também por causa de intensos desmatamentos nessas áreas.

Na porção centro-occidental, onde predominam os climas Equatorial e Tropical, situam-se as Florestas Equatoriais (bacia do Rio Congo) e as Savanas (figura 11). Essas duas coberturas vegetais estão em aproximadamente 40% do território africano.

PRINCIPAIS TIPOS DE VEGETAÇÃO: FLORESTAS EQUATORIAIS, SAVANAS E DESERTOS

neo-descolonização

imperialista XIX, novas fontes de matérias-primas, ampliação do mercado mundial, novas necessidades, partilha do território, controle, neocolonialismo, africanos.

Imperios neocoloniais

É fá- cil sermos solidários com os outros (Mia Couto)

países dominadores: Reino Unido, França, Alemanha, Itália, Países Baixos, Bélgica, Portugal, Espanha, Japão, Dinamarca, Estados Unidos.

Africa: partilha do continente, ressuscitação do modo de vida, povos, reinos ou comunidades, autoctones, culturais e linguísticas, países africanos, independentes: Egipto, África do Sul, Etiópia e Iúbia, independência, países se- mantinham sob o domínio econômico e militar do Reino Unido, esta política.

Figura 17 – Experimentações.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

COMPOSIÇÕES FOTOÁFRICAS III



Figura 18 - Composição de Fotoáfricas III.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

6. UM CONTINENTE À PROCURA DA SUA PRÓPRIA IMAGEM?



Figura 19 – Untitled.

Fonte: Kay Hassan (2013) – *Paper Construction*. Disponível em:
<http://www.jackshainman.com/artists/kay-hassan/>

Definir o momento em que um percurso termina. Um percurso interno, intenso, mas também percursos de encontro com o mundo pela África. De fato, esse percurso não acaba aqui, permanece aberto em meu mapa.

*Um continente à procura da sua própria imagem*³¹ – ao ler este ensaio, fui provocada a pensar sobre as imagens da África que experimentei nessa pesquisa – “[...] a mancha gráfica sujeito ao verbo”, “[...] a foto enquanto um modo de escrita [...], mas tão mais bela [...] quando ela for auditiva, evocando sonoridades do momento” (COUTO, 2005, p. 75).

Ao afirmar que o colonialismo não deixou de existir com as independências, mas mudou de turno e executores, Mia Couto diz que a memória do passado que os africanos têm de seus países e do continente é a da história colonizada, por isso afirma que foram “[...] um retrato feito por empréstimo [...]” (COUTO, 2005, p. 11). Não deixa de considerar, em sua escrita, o papel dos africanos nesse processo, já que não foram os europeus os primeiros a inventar o comércio de seres humanos.

Percebi que as fotografias da África nos livros didáticos são da mesma ordem das que o autor cita como fotografias de referência para que os africanos sejam facilmente reconhecidos e classificados: cores quentes e tropicais, corpos expostos e adornados, a fauna selvagem. Nesse sentido, diz que infelizmente “[...] a imagem de África já está construída e sedimentada por muito preconceito e ignorância” (COUTO, 2005, p. 78) nos retratos do continente que se avolumam entre o pessimismo absoluto e um certo otimismo cauteloso.

O modelo da cultura vigente, massificada, apresenta certa obsessão pela imagem capaz de tornar-se a própria coisa que se quer mostrar, vender. Nessa dinâmica, somos quase asfixiados por um certo modo de ver. Aprendemos a ver a África tal como ela é mostrada pelas fotografias didáticas, uma África aprisionada pelos clichês da moldura cultural vigente, uma moldura antiga que perdura desde a formação do mundo moderno/colonial.

Mia Couto afirma que na tentativa de responder a pergunta “O que é África?”, percebe-se que não há uma resposta, já que “[...] a realidade africana está viajando por múltiplas transições, ocultando-se em sucessivas máscaras” (COUTO, 2005, p. 79). Não há possibilidade de que a África seja reduzida a uma dúzia de fotografias que desejam aprisionar

³¹ Escolhi “finalizar” minha tese a partir dessa frase de Mia Couto. Quando a li, logo pensei que com ela poderia compor um exercício que não acaba aqui, mas continua reverberando em meu pensamento. Ela faz parte de um dos textos de opinião que compõem um livro do autor intitulado *Pensatempos*. [3.ed. Portugal: Editorial Caminho, 2005].

o continente, que desejam mostrar as mesmas fotografias de um espaço de múltiplas trajetórias e estórias. Nessa insana tentativa de classificar, de dar nomes aos lugares e as pessoas,

Os teóricos e analistas afligem-se com esta indefinição. Estão apressados em balizar a africanidade. Habitados ao retrato fácil, à revelação instantânea do discurso mais ideológico do que científico, eles acabam frustrados. Mas é exatamente nessa indefinição que pode estar uma das maiores riquezas do continente. Porque esta falta de retrato obriga à procura, a revolver conceitos, a interrogar dogmas. Os africanos estão nessa situação de fronteira: ao aceitarem sua identidade como sendo múltipla, mestiça e dinâmica eles tem a possibilidade de se reinventarem e não se perderem em ilusórias viagens à <<essência>> da sua identidade (COUTO, 2005, p. 75).

A África escapa da fotografia, “[...] ilude essa identidade que outros lhe conferiram, driblando os mitos redutores e folclóricos que tendem a servir-lhe de moldura” (COUTO, 2005, p.75). Parece-me que os africanos não estão interessados em uma imagem que os defina, já que os próprios africanos se desconhecem. Muitas comunidades vivem há séculos conhecendo outras comunidades a partir dessa mesma dinâmica externa, ou seja, de como o mundo conhece a África. Africanos também conhecem africanos por generalizações e estereótipos criados em outros territórios: “[...] ‘as tribos guerreiras’, ‘os zulus orgulhosos’, os ‘swahilis hospitaleiros’[...]” (COUTO, 2005, p. 80), assim como nós e tantos outros que se desconhecem mesmo habitando o mesmo espaço. Creio que essa não é uma característica exclusiva dos africanos, como alguns desejam que seja.

Mas as fotografias didáticas proliferam insistentemente e incessantemente a África da alteridade, do continente que tenta ocupar um espaço nessa lógica globalizada, e do consumo, mas que está sempre “atrasado”. A fotografia de capa de um dos livros analisados é de um homem negro, vestido com uma roupa que na verdade parecem panos bem coloridos amarrados ao seu corpo, usa um colar e uma pulseira de missangas. Em primeiro plano, na fotografia, ele posa com um telefone celular em um dos ouvidos, olhando para o nada. Na verdade, se você observar bem a fotografia, percebe que o celular parece estar apenas encostado no rosto do rapaz, bem próximo aos seus ouvidos. Ele está na savana, quer dizer, parece que ele foi colado nessa paisagem, já que está sozinho, e tem-se a impressão de que está posando para um editorial de moda. O celular não é um *smartphone* da Samsung, da Apple ou da LG, ao contrário, parece um celular antigo, já obsoleto no mercado. A legenda informa tratar-se de “homem da etnia masai usando celular, na Região de Mara, Quênia, 2013”. Ao folhear todas as páginas do livro que traz essa fotografia de capa, percebo que não

há mais nenhuma fotografia de alguém “usando celular”, vejo no capítulo intitulado *Globalização*, uma fotografia de duas mulheres negras, uma delas usa um *tablet*, e a outra, ao seu lado, observa-a. A legenda informa ao estudante que se trata de “pessoas utilizam *tablet*, disponível para clientes, em um café na cidade de Dakar (Senegal), 2010”. Falo dessas fotografias, pois elas demarcam/estabelecem o lugar que os africanos e a África ocupam nesse regime imagético. Elas não apenas ilustram um conteúdo, elas estão posicionadas de forma a reforçar um certo “atraso” da África nesse mundo globalizado – o das novas tecnologias –, mesmo que colocar um homem cuja legenda diz tratar-se de um africano, usando um celular de gerações passadas em plena savana queniana ou que a fotografia utilizada para ilustrar uma imagem-texto que informa que o uso da tecnologia está restrito a uma pequena parcela da população mundial. A fotografia das mulheres usando *tablet* para clientes em um café em Dakar serve para ilustrar a imagem-texto que informa “se, em 2014, mais de 80% dos estadunidenses tinham acesso à internet, boa parte com sistema de banda larga, nesse mesmo ano menos de 20% dos habitantes do continente africano estava conectados à rede” (LUCCI; BRANCO, 2015, p. 38).

As imagens-texto, as imagens-fotografia e as imagens-mapa da África no livro didático servem a posicionar um espaço-superfície que não é mais “colonizado”, mas é subdesenvolvido, pobre, atrasado, marginalizado. As imagens operam incessantemente na reprodução da lógica binária, reforçando a invenção da alteridade, e agindo de modo a paralisar o pensamento. Mas a imagem do continente escapa em mil fragmentos quando as acionamos fora desse regime didático. Escapa quando as deslocamos desse lugar que ocupa, e com elas experimentamos, quando as mobilizamos para encontrar outras passagens e paragens que não a do desejo de didatizar os espaços em imagens e de pedagogizar modos de ver.

Os exercícios de pensamento com as fotografias na educação geográfica mostraram que para propor possibilidades de deslocar a África desse regime visual, é preciso atuar na subjetividade, na sensibilidade que se dá pelo encontro com as histórias e as trajetórias espaciais do continente africano, um continente em movimento. Trata-se de atuar na dimensão da vida que se dá pela experiência, pela experiência como pensamento, não como desejo de nos fazer ver uma África, mas permitir-se afetar, contagiar por outros modos de ver Áfricas, inventar um modo de criar outros arranjos para o pensamento com e pelas imagens na educação geográfica e na vida.

Arrastar a África para fora da gente, desmanchar a África em nós, esgarçar a imagem, esburacar evidências, escapar do regime imagético do já dado, rasurar a imagem, encontrar/estabelecer linhas de fuga para compor Áfricas. Deslocar, mobilizar, desestabilizar as invenções, as estereotípias, rasgar o contorno e experimentar.

7. REFERÊNCIAS

ACHEBE, C. *A educação de uma criança sob o Protetorado Britânico: ensaios*. Trad. de Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. *O mundo se despedaça*. Trad. de Vera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ADAS, M.; ADAS, S. *Expedições geográficas*. Componente Curricular: Geografia 9º ano. São Paulo: Moderna, 2011.

ADICHIE, C. N. *No seu pescoço*. Trad. de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AGUALUSA, J. E. *Teoria Geral do Esquecimento*. Rio de Janeiro: Foz, 2012.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. In. *Revista Brasileira de Ciência Política*. Brasília, n.11, p. 89 - 117, mai/ago, 2013.

BARROS, M. de. *Menino do Mato*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Pista 3 - Cartografar é acompanhar processos. In. PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓCIA, L. da (orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARTHES, R. *Mitologias*. Trad. de Rita Buongerminio, Pedro de Souza e Rejane Janowitz. 7. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013.

_____. *A câmara clara*. Nota sobre a Fotografia. Trad. de Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 2012.

BHABA, H. K. *O Local da Cultura*. Trad. de Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL, Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. MEC/SECAD. 2005.

COUTO, M. *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *Terra Sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. *Pensatempos*. Textos de Opinião. 3.ed. Portugal: Editorial Caminho, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Vol.1. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. (Coleção TRANS).

_____. *Crítica e Clínica*. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. (Coleção TRANS).

_____. *Empirismo e Subjetividade*: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Trad. de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2001.

_____. *Francis Bacon*: lógica da sensação. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010. (Coleção TRANS).

DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam o real. In. *Pós*. Belo Horizonte, v.2, n.4, p. 204 – 219, nov. 2012.

FAGE, J. D. Evolução da historiografia da África. In. KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África I*: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 1982.

FERRACINI, R. A. L. *A África e suas representações no(s) livro(s) escolare(s) de Geografia no Brasil – 1890-2003*. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, 2012.

FONTES FILHO, O. Francis Bacon sob o olhar de Gilles Deleuze: a imagem como intensidade. In. *Viso*: Cadernos de Estética Aplicada. PUC/SP, v.1, n.3, p. 70 – 90, set/dez, 2007.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 (Campo Teórico).

GALINA, S. F. Deleuze e Hume: experimentação e pensar. In. *Philosophos*: Revista de Filosofia da UFG, v. 12, n.1, p. 123 – 144, jan./jun, 2007.

GODOY, A. *Oficinas Experimentais*. 2011. Disponível em: <https://sites.google.com/site/outrasecologias/oficina-um-modo-de-pensar-um-modo-de-fazer>. Acesso em: 15. mar. 2016.

_____, Mídia, Imagens, Espaço: notas sobre uma poética e uma política como dramatização geográfica. . In. CAZETTA, V; OLIVEIRA JR, W. M. de. (orgs). *Grafias do espaço*: imagens da educação geográfica contemporânea. Campinas: Editora Alínea, 2013.

GONÇALVES, A. R. Desfazimento de Caligramas do Espaço: sobre imagens, geografias e coisas ditas. In. CAZETTA, V; OLIVEIRA JR, W. M. de. (orgs). *Grafias do espaço*: imagens da educação geográfica contemporânea. Campinas: Editora Alínea, 2013.

GILROY, P. *Entre campos*: nações, cultura e o fascínio da raça. Trad. de Celia Maria M. de Azevedo et. Al. São Paulo: Annablume, 2007.

GRANGEIRO, C. R. P. *A propósito do conceito de formação discursiva em Michel Foucault e Michel Pêcheux*. s/d. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/ClaudiaRejanePinheiroGrangeiro.pdf>. Acesso em: 15. Ago. 2017.

HERNANDEZ, L. L. *A África na sala de aula*: visita à história contemporânea. 2.ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOUNTONDJI, P. J. Conhecimento de África, Conhecimentos de Africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In. SANTOS, Boaventura de Souza; Meneses, Maria Paula (orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina. AS, 2009.

KASTRUP, V. Pista 2 – O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In. PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓCIA, L. da (orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KI-ZERBO, J. Introdução Geral. História Geral. In: KI-ZERBO, J. (org.). História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. *Para quando África?* entrevista com René Holenstein. Trad. de Carlos Aboim Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiências*. Trad. de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

_____. *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascarados*. 4.ed. Trad. de Alfredo Veiga - Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LE CLÉZIO, J. M. G. *O Africano*. Trad. de Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LIMA, R. I. de. *Na sala de aula: África dos meus alunos*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L. *Geografia: Homem & Espaço* 9º ano. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. *Geografia: Homem & Espaço* 9º ano. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

MACIEL, G. N. *Livros Didáticos de Geografia (PNLD 1999-2014): Editoras, Avaliações e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina*. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MASSEY, D. *Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade*. Trad. de Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MBEMBE, A. *Crítica da Razão Negra*. Trad. de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014a.

_____. *Sair da Grande Noite: Ensaio sobre a África Descolonizada*. Luanda/Portugal: Mulemba? Pedagogo, 2014b.

_____. As formas africanas de Auto-Inscrição. *Revista Afro-Asiáticos*, ano 23, n.1, 2001, pp. 171- 209.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In. LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

MUDIMBE, V. Y. *A Ideia de África*. Trad. de Leonor Pires Martins. Luanda/Portugal: Mulemba, 2013a. (Coleção Reler África).

_____. *A invenção de África*. Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento. Trad. de Ana Medeiros. Portugal/Angola: Pedago/Mulemba, 2013b. (Coleção Reler África).

NOVAES, A. R. Uma Geografia Visual? Contribuições para o uso das imagens na difusão do conhecimento geográfico. In. *Revista Espaço e Cultura*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no. 30, p. 6-22 - jul./dez. 2011.

NOVAES, Í. F. de. *Resistência e Proliferação*: conversas com imagens de África(s) e professores de Geografia. 2014. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas/SP, 2001.

ONDJAKI. *O céu não sabe dançar sozinho*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2014. (Coleção Ponta de Lança).

PASSOS, E; BARROS, R. B. Pista 1 – A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In. PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓCIA, L. da (orgs). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

OLIVEIRA JR, W. M. Fotografias dizem do (nosso) mundo: educação visual no encarte Megacidades do jornal O Estado de São Paulo. In: TONINI, I, M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. W. (orgs). *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

_____. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. In. *Revista Pro-Posições*: Dossiê A Educação pelas imagens e suas geografias. UNICAMP, V.20, no. 3 (60) set./dez. 2009.

OLIVEIRA JR., W. M. de; SOARES, E. S. Entrevista com o Prof. Dr. José Eustáquio de Sene: Fotografias e(m) livros didáticos de Geografia. In: *Revista Brasileira de Educação Geográfica*. Campinas, v.3, n.6, p. 192 – 225, jul./dez. 2013.

_____. Fotografias didáticas e Geografia Escolar: entre evidências e fabulações. In: *Revista Percursos*. Florianópolis, v.13, n.2, p 114-133, jul./dez. 2012.

PRATT, M. L. *Os olhos do império*: relatos de viagem e transculturação. Trad. de Jésio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru: EDUSC, 1999.

PREVE, A. M. Geografias, Imagens e Educação: Experiências. In. *Revista Entre-Lugar*. Dourados. V. 4, n. 7, p. 49-66. 1. semestre de 2013. Disponível em <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/viewFile/2673/1520>. Acesso em: set. de 2013.

PIMENTA, J. R.; SARMENTO, J.; AZEVEDO, A. F. As geografias culturais pós-coloniais. In. PIMENTA, J. R; SARMENTO, J.; AZEVEDO, A. F. (coords). *Geografias Pós-Coloniais*. Ensaios de Geografia Cultural. Porto: Livraria Figueirinhas, 2007.

QUIJANO, A. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

_____. Colonialidade d poder, eurocentrismo e América Latina. In. QUIJANO, A. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROLNIK, S. *A Hora da Micropolítica*. São Paulo: n-1 Edições, 2016. (Caixa Pandemia – Série de Cordéis).

SAID, E.W. *Orientalismo*. O Oriente como invenção do Ocidente. Trad. de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Cultura e Imperialismo*. Trad. de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, B. de S. Des-pensar para poder pensar. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión Universitaria. Universidad de la Republica, 2010.

SANTOS, R. E. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: SANTOS, Renato Emerson dos (org). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

_____. Ensino de Geografia e Currículo: questões a partir da Lei 10.639. In: *Revista Terra Livre*. São Paulo: AGB, ano 26. V.1, n.34. p.141-160, jan-jun/2010.

SERRANO, C; WALDMAN, M. *Memória D'África: temática africana em sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, G. R. *Quando os ventos “embraceam” linhas: alegrias (im)possíveis com África, escola, devires, diários, costuras, linhas...* Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural). Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SONTAG, S. *Sobre Fotografia*. Trad. de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

STRECKER, I. *Everyday África – uma África mais completa pelas lentes dos celulares*. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/everyday-africa-uma-africa-mais-completa-pelas-lentes-dos-celulares/>> Acesso em: 10 maio 2016.

THIONG'O, N. W. *Sonhos em Tempo de Guerra: memórias de infância*. Trad. de Fábio Bonillo e Elton Mesquita. São Paulo: Biblioteca Azul, 2015.

TONINI, I. M. Notas sobre imagens para ensinar geografia. In: *Revista Brasileira de Geografia*. Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-191, jul/dez, 2013.

_____. Livro didático: textualidades em rede? In: TONINI, Ivaine Maria et al (orgs). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

_____. *Identidades Capturadas: Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos 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.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre a escrita. In: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E; BIANCHETTI, L. (eds). *Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho; Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 2014

WUNDER, A. Uma educação visual por entre literatura, fotografia e filosofia. In: *Políticas Educativas*, v.3, n.1, p. 65-78, 2009.

8. FILMOGRAFIA

Os médicos voadores da África oriental (Dir.: Werner Herzog. Alemanha, 1969, 43 min.).

Django Livre (Dir.: Quentin Tarantino. Estados Unidos, 2012, 165 min.).