

OLHARES SOBRE A ÁFRICA NA SALA DE AULA

PERSPECTIVES ABOUT AFRICA IN THE CLASSROOM

PERSPECTIVAS ACERCA DE ÁFRICA EN EL SALÓN DE CLASES

Romise Inez de Lima

Mestre em Geografia
Acadêmica do Curso de Geografia da UFRGS
romiselima@terra.com.br

Ivaine Maria Tonini

Professora do Curso Pós-Graduação em Geografia da UFRGS
ivaine@terra.com.br

RESUMO

O tema deste trabalho visa mostrar a visibilidade da África pelos alunos, estabelecida por diversas leituras de imagens inscritas em diversos locais. O estudo está ancorado na interface dos campos da Geografia e da Educação, por possibilitar tensionamentos nos significados construídos discursivamente sobre a África. E, também, por orientar os modos de fazer a pesquisa, onde foram utilizadas ferramentas teóricas trazidas devido aos conceitos de poder, discurso, identidade, alfabetização visual e juventudes, cujas quais, foram sendo operadas na medida em que fossem necessárias. O estudo foi realizado através de atividades didáticas com alunos da 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Porto Alegre – RS. Os achados repetem as construções do discurso colonial hegemônico, reafirmando o preconceito sobre as formas atrasadas de viver no tempo, sem possibilidades de evolução tecnológica, onde nem a classificação capitalista nem a subdesenvolvida são consideradas.

Palavras Chave: Geografia. África. Imagens. Livro Didático. Aprendizagens.

ABSTRACT

This paper aims to show how students see Africa in many readings of pictures. The study is grounded in the interface between Geography and Education fields, as it enables challenging discursively-constructed meanings of Africa. In addition, as it guides the way to make a research where theoretical tools were used because of their concepts of power, discourse, identity, visual literacy, and youth, which were performed when it was necessary. The study used teaching activities with 8th-grade public-school students in Porto Alegre (RS). Findings repeat the hegemonic colonial discursive constructions reaffirming prejudice against backward ways of life with no chance of evolving technologically, where neither capitalist nor underdeveloped classification are considered.

Keywords: Geography. Africa. Pictures. Textbook. Learning.

RESUMEN

El tema de este trabajo tiene como objetivo mostrar la visibilidad de África por los estudiantes, establecida por diversas lecturas de las imágenes grabadas en diversos lugares. El estudio está anclado en la interface de los campos de la Geografía y la Educación, permitiendo las tensiones en los significados discursivamente contruidos acerca de África. Y también para guiar los modos de hacer investigación, en donde fueran utilizadas herramientas teóricas debido a los conceptos de poder, discurso, identidad, alfabetización visual y juventud, cuyos estaban siendo operados en la medida que eran necesarias. El estudio se realizó por medio de actividades educativas con los estudiantes en el octavo grado de la Escuela Primaria de una escuela pública en la ciudad de Porto Alegre - RS. Las conclusiones se repiten las construcciones del discurso colonial hegemónico, reafirmando el prejuicio acerca de las maneras de retrasadas de vivir en el tiempo, sin posibilidades de evolución tecnológica, donde la clasificación capitalista ni la subdesarrollada son consideradas.

Palabras Clave: Geografía. África. Imágenes. Libro de Texto. Aprendizajes.

Conversas Iniciais...

Este estudo foi pautado por grandes inquietações e indignações ao começar entender como as relações de poder se estabelecem nas distintas e cada vez mais complexas instituições de governo na contemporaneidade.

Estas relações hierarquizam e resultam em binarismos indenitários como: dominante e dominado, imperialista e colonizado, bonito e feio, magro e gordo, rico e pobre, branco e preto, que são naturalizadas através de estratégias discursivas e acabam silenciado, negando, apagando as diversidades identitárias e o respeito ao multiculturalismo.

Isto permite gerar desde situações preconceituosas, a racismos que excluem os diferentes nas mais diversas instâncias e até permitindo genocídios que a história de nossa humanidade evidencia ao longo dos tempos. Relações estas, que são desafiadoras para quem trabalha com educação em nossos dias e prima por uma educação de qualidade e para um olhar que busque contemplar uma maior equidade social.

Percebemos que uma das preocupações da escola contemporânea deva ser alfabetizar os alunos visualmente, por ser uma das linguagens que fortemente está construindo o sujeito contemporâneo, com implicações que incidem no seu espaço vivido e, principalmente, no desenvolvimento de habilidades que darão suporte à aplicação dos conhecimentos adquiridos no âmbito escolar.

Nestes tempos líquidos¹, onde presenciamos um hibridismo indenitário a escola é o cenário de convívio das diferenças. Com isto, é impossível desenhar uma única leitura para o aluno e é o lugar onde é possível tencionar verdades sociais tidas como naturais. Então para tanto, “é necessário que a escola esteja aberta aos modos de vida, aos potenciais modos de vida, e que a própria escola se revele como experimentação da própria vida” (PEREIRA, 2014, p. 12).

Assim, este estudo se justifica pelo fato de, embora sejam inúmeros os desafios e problemas enfrentados pelo educador, ainda é na convivência escolar que evidenciamos possibilidade de desconstruir o já dado ao permitir experiências escolares que se conectem com a vida de nossos alunos. Onde talvez um dos caminhos seja o de orientar a tencionar os/sobre os recursos didáticos utilizados para ensinar Geografia. No sentido de trabalhar não

¹ Tempos líquidos, segue-se a concepção de Baumann (2003) quando se refere às modernidades líquidas resultando na sensação de que nada mais é estável, às identidades são fluidas e polarizam em curtos espaços de tempo, e a felicidade se volta para minha capacidade de consumo.

só o interessante para aluno como também orientar para o convívio com o outro, o diferente, e atentar-se aos livros didáticos e demais recursos que utilizamos no cotidiano da sala de aula, com propósito de perceber que ali estão se produzindo identidades e subjetividades.

Assim sendo, o problema de pesquisa é construído devido à escolha das lentes teóricas, dos olhares que serão lançados nesta direção.

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

A partir deste questionamento, propomos os seguintes objetivos:

- (a) mapear a África do aluno por meio de desenho;
- (b) compreender as subjetivações dos alunos nas relações raciais;
- (c) analisar o olhar dos alunos frente as imagens Africanas no livro didático de Geografia.

Ao escolhermos por quais caminhos andar para o desenvolvimento da pesquisa e considerando que procuramos encontrar compreensão nas respostas para como as imagens africanas, no livro didático de Geografia, subjetivam as invenções identitárias para os jovens estudantes. Elegemos como terreno teórico para esta caminhada os aportes trazidos no entrecruzamento da Geografia e os Estudos Culturais. Tal escolha é pautada pelas diferentes possibilidades reflexivas, advindas de seus entendimentos conceituais, as quais permitem uma leitura tensionadora dos discursos para além das narrativas eurocêntricas², ainda dominantes na educação brasileira e que são evidenciadas nos livros escolares.

Construindo Outros Olhares

Esta interlocução representa para nos, iniciantes nos caminhos da investigação, não só uma quebra de paradigmas, como também, novos desafios. Como resume Hutcheon (1988), em uma perspectiva metodológica, como podemos construir um discurso que elimine os efeitos do olhar colonizador enquanto ainda estamos sob sua influência? Buscar caminhos para estas indagações em termos teóricos e em minhas práticas, para que sejam questionadas as formas assimétricas que se manifestam através de atitudes preconceituosas em relação às

² Um dos pressupostos do pensamento europeu é o das oposições binárias que legitimam as relações de opressão, dominação e exclusão do outro. O pensamento bipolar estabelece uma hierarquia entre os dois polos, ou seja, não concebe a diferença sem hierarquização.

raças de origens não europeias que educam o olhar, é um desafio para quem se propõe a trabalhar com a educação na contemporaneidade.

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

Visualizando a responsabilidade em buscar a reflexão para nossas inquietações e por ser mais do que formadoras de opiniões, não podemos nos eximir de que compreender como os eventos sociais foram historicamente construídos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos. Neste, contexto, Veiga-Neto (2003, p. 23) assinala que:

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

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

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

Além disso, procuramos um campo teórico que possibilite contemplar uma virada na forma tradicional da construção dos saberes, as quais estão sedimentadas nos moldes iluministas, voltados à razão, às ciências e às práticas progressistas, regidas por ideais

capitalistas, que levam a processos discriminatórios, mesmo neste mundo globalizado e dito multicultural. Onde as ações e as subjetivações dos sujeitos são regulamentadas por certezas naturalizadas e hegemônicas imbricadas em relações de poder e, conforme Foucault (2000, p. 8):

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

Neste contexto, vislumbramos nos aportes dos Estudos Culturais um campo teórico que me permita entender que os discursos não são produzidos somente por meios midiáticos, mas na organização curricular, nas políticas educacionais, nos livros didáticos de Geografia e também cotidianamente nas relações de poder que se estabelecem nos pátios escolares bem como no micro espaço que é a nossa sala de aula.

Nesta procura por um novo olhar, esta investigação se inspira em conceitos como o poder, a identidade e o discurso resultantes do entrecruzamento da Geografia com os Estudos Culturais, na vertente pós-estruturalista como suportes teóricos. Este encontro teórico não possui nenhuma base disciplinar estável e é orientado pela pauta que, nas e entre as diferentes culturas, possam existir relações de poder e dominação que devem ser questionadas. E a escola é um espaço onde estas diferenças afloram e nos desafiam paulatinamente, quando existe um real compromisso de educação para todos.

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

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

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

resistência e mestiçagem ou hibridação cultural que levam à formação de múltiplas identidades. Que resultam em processos de inclusão dos iguais ou de exclusão dos diferentes do outro.

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

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

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

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

Procuramos, assim, caminhos na Geografia Cultural, onde ressalta a cultura, como uma construção coletiva, um grupo com afinidades e concepções similares, firmando concepções de que ela “é indispensável ao indivíduo no plano de sua existência material. Ela permite a sua inserção no tecido social” (CLAVAL, 1999, p. 89). A identidade cultural move os sentimentos,

os valores, o folclore e uma infinidade de itens, impregnados nas mais variadas sociedades do mundo. Ainda, ao se falar sobre cultura, Claval (2001, p. 63) expõe que ela:

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

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

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

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

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

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

Direcionando assim, o nosso olhar para as multiplicidades e as heterogeneidades contemporâneas do espaço, bem como sobreposição de tempos, e a necessidade de educação para o respeito a toda esta diversidade global.

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

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

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

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

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

Para compreender as transformações constantes e aceleradas do indivíduo moderno no tempo e espaço, nos debruçamos sobre os pensamentos de teóricos contemporâneos como: David Harvey, Doreen Massey e Giles Deleuze para auxiliar esta pesquisa.

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

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

as expressões utilizadas nesses recortes discursivos aproximam os continentes africano, asiático e latino-americano, pelas semelhanças nos significados que inventam as identidades, pois invocam elementos articulados a categorias que apontam supostamente conflitos, entre eles: *desigualdades, dependência e problemas*. No entanto, ao referir-se aos europeus e aos estadunidenses, os enunciados dos livros didáticos de Geografia utilizam-se de expressões, como integração e superpotência, as quais conferem uma identidade de indiscutível unidade política de superioridade econômica e tecnológica destes países sobre os demais.

Ao verificarmos as reflexões da autora, quando refere que estes fragmentos discursivos constroem identidade dos continentes e países nos livros didáticos de Geografia, verifico uma aproximação com as questões levantadas por Quijano (2007), que destaca ao nos referirmos a raças ao falarmos em negros nos remetemos aos povos de origem Africana, e quando falamos em brancos, o mesmo se repete só que sua origem nos remete a Europa.

Na busca por estes delineamentos, nos debruçamos assim, sobre os conceitos, como: poder, *discurso, identidade*, alfabetização visual e juventudes a fim de que possibilite explorar

as posições identitárias, inscritas nas imagens africanas, nos livros didáticos de Geografia socialmente construídas, e que subjetivam o universo escolar ao qual nós como professoras de Geografia e nossos alunos estamos inseridos.

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

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

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

Valores estes, principalmente os éticos e estéticos³, que estão cada vez mais distantes do espaço escola basta acompanhar os noticiários locais e regionais, e mesmo vivenciar o cotidiano

³ Citei somente estes dois fundamentos, sabendo que existem outros, por acreditar que são essências para a vida escolar em nossos tempos. Considerei o que postulam os dois autores a seguir:

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

Fundamento estético, por sua vez, alicerça-se, sobretudo, na **sensibilidade humana**. Nessa perspectiva, a estética, valorizando a afetividade e o prazer, estimula **a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado**, elementos essenciais para nossa **convivência com a incerteza, o imprevisível e o diferente**.

escolar fica explícito este cenário onde a intolerância e a violência aumentam exponencialmente, e neste sentido que podem ser melhor trabalhados principalmente por nós, professores de Geografia, que estamos inseridos no currículo da escola integrantes da área das humanidades.

Trazemos as questões dos valores como forma de poder porque um dos focos deste trabalho é justamente problematizar verdades que muitas vezes tornam impossível a convivência das diferenças dos que habitam este imenso país, o globo terrestre, a escola – imaginem então o micro espaço que é a nossa sala de aula!

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

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

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

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

Auxilia os sujeitos a reconhecer e a valorizar a diversidade cultural, a qualidade das produções humanas, seja em serviços, bens, ou conhecimentos, e a buscar o aprimoramento permanente. A estética também promove a crítica a qualquer forma estereotipada e reducionista de expressão humana (MELLO, CNE, 1998, p. 21).

Podemos citar também, nesta mesma linha de pensamento de que estas imagens podem ser tomadas como práticas discursivas, pois fazem parte de uma multiplicidade que compõe o espaço atual, as abordagens de Massey (2012, 161-162), ao lê-lo como “uma multiplicidades de estórias-até-agora” e não simplesmente como uma superfície. Neste contexto, a presença das imagens tem grande importância em nosso olhar sobre o espaço geográfico.

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

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

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

Com esta compreensão, durante nossa formação escolar e acadêmica, por exemplo, e toda a informação, que tivemos e temos acesso por meio visual ou impressa, produz identidades e, como salientam Hall e Dugay (1997, p. 4):

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

Logo, uma identidade é vista e analisada, como relativa, fragmentada, fraturada e não, como uma possível semelhança que pode ser definida como semelhança familiar⁴. São identidades que se formam em uma rede complexa, que se entrecruzam ao acaso, sem obedecer a um padrão uniforme. Vivemos um tempo de um sujeito de identidades fragmentas e múltiplas que põe em questão uma série de certezas firmadas. Desta forma, como afirma Kellner (2001, p. 329):

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

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

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

E assim, concordamos com as ideias do autor, pois consideramos a escola também um espaço privilegiado, onde se acolhe estas diferenças e onde se pode desconstruir através de uma releitura traços cristalizados tidos como naturais pela nossa educação eurocêntrica.

Nossa intenção com este trabalho, não é avaliar se estas construções identitárias são corretas ou não, mas, sim, verificar como são subjetivadas pelos artefatos didáticos, utilizados em nossa sala de aula, como subsídios na construção dos saberes.

⁴ Semelhança de família, Veiga-Neto (2007) define que são aquelas que reconhecemos entre vários elementos, porém que não dependem de um ou mais atributos ou propriedades encaráveis e comuns que perpassem todos esses elementos.

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

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

Hernandez (2007) e Oliveira Jr. (2009), trazem as questões de que ao ser bombardeados por informações visuais já que a maioria das imagens que conheço, chegam através dos meios de informação e comunicação, por sua vez, também subjetivam como eu leio o mundo e me influenciam nas escolhas minhas escolhas cotidianas como em meu momento de lazer ou ainda o que irei comprar produtos como: roupas, perfumes, alimentos, automóveis, entre outros.

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

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

Nossa intenção é olhar para estas juventudes escolares, reflexionar sobre suas subjetividades e identidades pela ótica destes autores, e as considerações destes funcionaram como uma bússola em nossas inquietações para o desenvolvimento desta pesquisa.

Trilhas da Investigação

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

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

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

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

A coleção de livro didático, adotado na escola, é o *Espaço de Vivência*, e no que se refere à turma a ser trabalhada, optou-se pela do 8ª série do ensino fundamental, por ser, nesta etapa, o momento em que se trabalha o continente africano na escola e na maioria dos livros.

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

Através dos trabalhos expressos na Oficina 1, que compõem a Figura 1, os alunos em sua grande maioria representou o continente Africano como é na realidade, um mapa que vem com as formas que encontramos nos mapas. Veja:

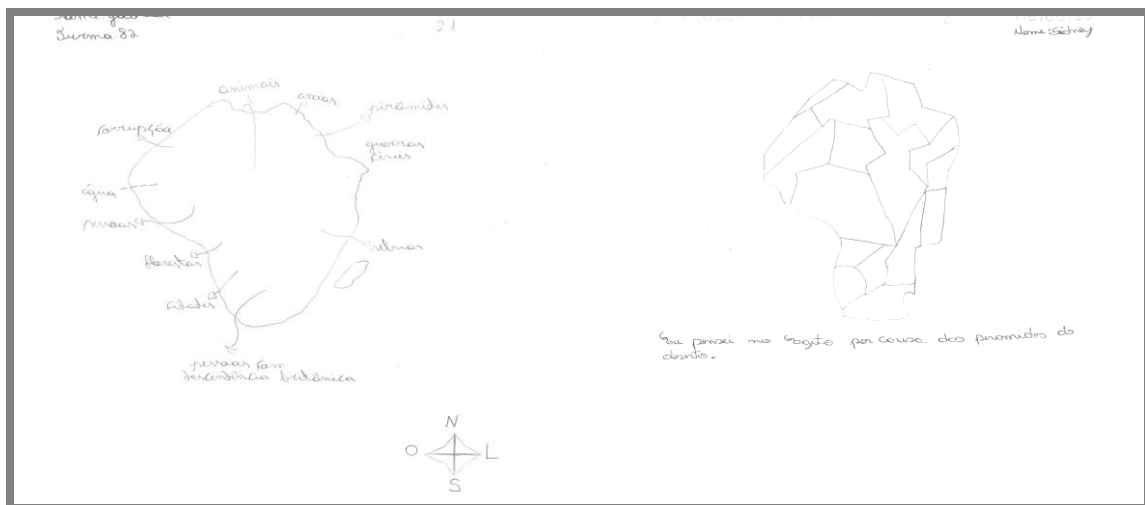


Figura 1: O Egito

Fonte: Cleber e Carlos, 2013.

A imagem remete ao norte da África e que também aparece em quase todas as representações destes alunos é a do Egito, das Pirâmides e da Esfinxe. De acordo com Hernandez (2005), é a que os remete ao norte, de uma África branca, civilizada de acordo com a lógica bipolar do bonito e do feio e, do rico e do pobre, da precariedade e estabilidade, do branco e do preto, da civilidade e da barbárie.

Estas construções identitárias são recorrentes em nossa cultura, e são naturalizadas e cristalizadas em livros infantis, filmes, documentários, jornais, gerando permanências e nos discursos contemporâneos, os quais vão continuar a aparecer na sequência de imagens e nas escritas dos alunos nesta *Oficina 1*.

Assim, direcionamos o nosso olhar analítico para as construções imagéticas dos alunos que apreendem e aprendem este conhecimento através da cultura eurocêntrica baseada em

ideais imperialistas que as inventaram conforme sinaliza Said (2007), que cristaliza a imagem do Egito, pirâmides e esfinge no território africano, como na Figura 2.

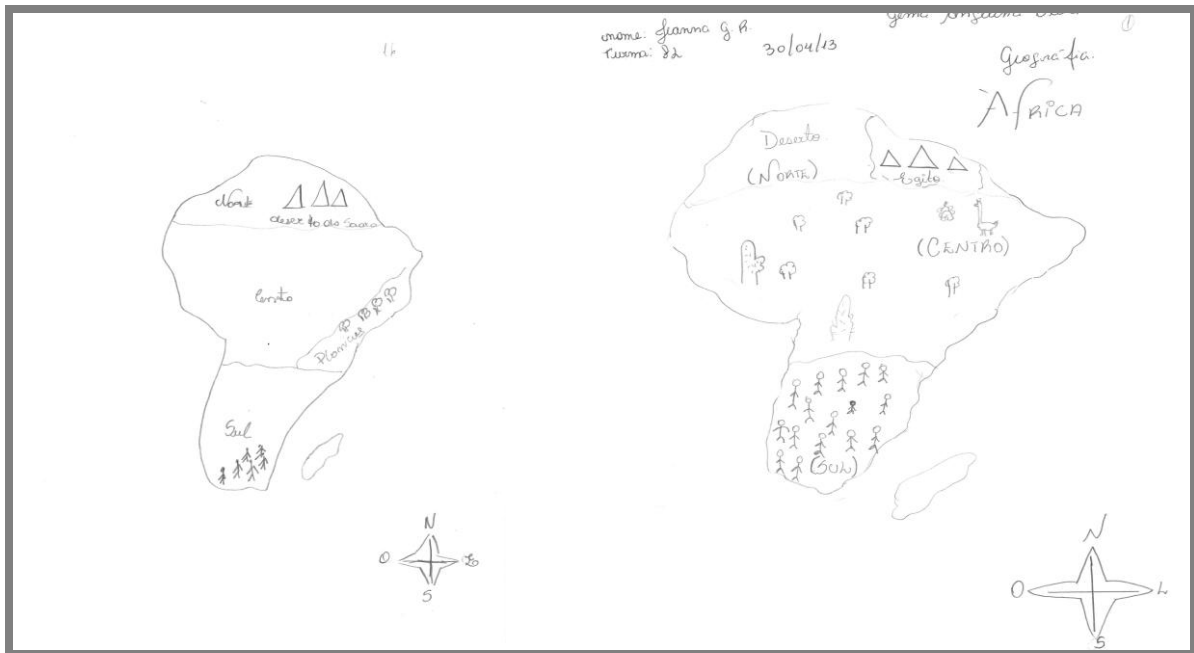


Figura 2: Egito, pirâmides e a esfinge
Fonte: João e Jeferson, 2013.

Esta imagem de sua captura (pois é comum a todos) ao realizar viagem imaginativa pelo norte da África e se confirma em suas falas:

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

Segundo as narrativas de Hernandez (2005 p.17-18), quando refere que a história da civilização se restringia aos espaços geográficos organizados nas proximidades do mar mediterrâneo, onde se localizava o mundo civilizado, sendo mais precisa o sul da Europa, o sudeste da Ásia, a África setentrional (Marrocos, Fez, Argel, Tunis, Tripoli) e o Egito.

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

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

sem história que serviu de justificativa para muitas atrocidades como, por exemplo, a diáspora africana onde aproximadamente 11 milhões de pessoas sobreviveram a travessia e chegaram ao novo mundo e foram relegados a toda a sorte e infortúnios.

Para Refletir e Não Concluir

Ao verificar nos desenhos e escritas destes alunos acumulados durante a *Oficina 1*, que há uma recorrência sobre a paisagem homogênea da África onde prevalece o deserto, seca, e a imagem de que as pessoas vivem em condições precárias.

Este é o olhar que percebemos ser fixado pelas subjetivações aos quais os alunos são expostos no interior das relações da cultura, que formam identidades estereotipadas sobre a África, e são recorrentes em nossas práticas discursivas construindo verdades tidas como absolutas. Práticas estas, que governam o que se fazemos e o que pensamos naturalizando práticas racistas e preconceituosas que vivenciamos no dia a dia escolar.

Não podemos deixar de referir que este é o olhar de nosso aluno, mesmo após 10 anos que foi instituída a Lei nº 10.639, que continua homogeneizando a grande diversidade Africana. Como mudar este olhar?

Se no percurso dos discursos de nosso mundo globalizado, a África de acordo com a classificação ainda não é nem considerada subdesenvolvida, com formas de viver precária e tribal. O que Massey (2012) refere ser a única narrativa possível a ser construída, ao lermos o espaço globalizado somente pela ótica ocidental hegemônica, que não admite a leitura do espaço em constante construção, plural, um produto de inter-relações e visto como uma simultaneidade de histórias-até-agora, que continua obliterando as multiplicidades.

Referências Bibliográficas

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

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

DARYELL, J. A escola “faz” as juventudes? Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 9, out., 2007.

_____ Boa parte dos professores tende a ver o jovem aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, corre o risco de

analisá-lo de forma negativa, o que os impede de conhecer o jovem real que frequenta a escola. Pátio do Ensino Médio, ano 2, n. 5, p. 2 , jun./ago. 2010.

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

ESTUDANTES do Brasil são os que menos têm livros. Zero Hora, Porto Alegre, 02 abr. 2011. p.5 .

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

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

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

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

_____. **Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 23, p.11 , maio/jun./jul./ago. 2003. **Disponível em:** <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a08.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

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

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

_____. **Identidade cultural e diáspora.** Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, **Rio de Janeiro: IPHAN, p.12 , 1996.**

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

HERNANDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: **proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.**

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

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

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

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

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

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

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado. Dossiê: a educação pelas imagens e suas geografias. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a Geografias menores. Pro-posições, Campinas, v. 20, n. 3, p. 60, set./dez. 2009.

_____. **Fotografias falam alto do que vem a ser o (nosso) mundo. O caso do encarte megacidades.** O Estado de São Paulo, São Paulo, encarte especial. 13 ago. 2008.

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

RODRIGUES, Neidson. Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 76, p.23, out. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

SAID, Edward Wadie. **Cultura e Imperialismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. **Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 12.**

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

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