



**Programa de Pós graduação lato sensu
Especialização em Linguagens artísticas, cultura e educação
Campus Nilópolis**

Nathália de Oliveira de Sousa

**O que sabemos e como sabemos sobre África? - Experiências da docência no
ensino de geografia**

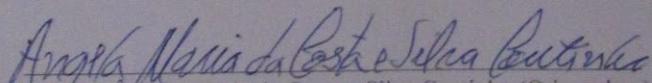
Nilópolis / RJ
2019

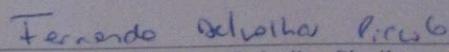
Nathália de Oliveira de Sousa

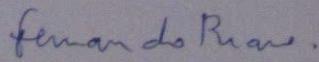
O QUE SABEMOS E COMO SABEMOS SOBRE A ÁFRICA?
Experiências da docência no ensino de geografia e abordagens pedagógicas

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como parte dos requisitos necessários para a
obtenção do título de especialista em Linguagens
artísticas, cultura e educação.

Data de aprovação: 19 de dezembro de 2019.


Profª Drª Ângela Maria da Costa e Silva Coutinho (Orientadora)
Instituto Federal do Rio de Janeiro


Profª Drª Fernanda Delvalhas Picollo
Instituto Federal do Rio de Janeiro


Prof Dr Fernando Ribeiro Gonçalves Brame
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Nilópolis - RJ
2019

CIP - Catalogação na Publicação

D278q De Sousa, Nathália
O que sabemos e como sabemos sobre África? - Experiências da docência no ensino de geografia / Nathália De Sousa. -- Rio de Janeiro, 2020.
37 f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Ângela Maria da Costa e Silva Coutinho.
Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) --Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, 2020.

1. experiência docente. 2. livro didático. 3. ensino de geografia.
4. continente africano. I. Título.

Elaborado pelo Módulo Ficha Catalográfica do Sistema Intranet do
IFRJ - Campus Volta Redonda e Modificado pelo Campus
Nilópolis/LAC, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária: Josiane B. Pacheco CRB-7/4615

Nathália de Oliveira de Sousa

Trabalho de conclusão de curso apresentado como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de especialista em Linguagens artísticas, cultura e educação, pelo IFRJ.

O que sabemos e como sabemos sobre África? - Experiências da docência no ensino de geografia

Orientadora: Prof^a Dr^a Ângela Maria da Costa da Silva Coutinho

Nilópolis - RJ, 2020

AGRADECIMENTOS

Os percursos carregam consigo inúmeras sabedorias justamente para nós, recentes docentes, possamos estar atentos (as) para aprender, mudar, negar, construir e renovar as ideias e ampliar as reflexões. Gostaria de agradecer às turmas que fui professora de geografia, pela oportunidade de viver a experiência, e que muitas vezes mesclavam entre positivas e negativas, ecos foram criados nos mínimos diálogos, debates acalorados e parcerias firmadas.

Gostaria de agradecer aos professores e professoras da pós graduação em linguagens artísticas, cultura e educação pelas discussões propostas, pelos dias de conversa e oportunidade de novos aprofundamentos. Para mim, ter um contato maior com linguagens artísticas é fundamental para a formação do meu olhar nas abordagens que ultrapassam a geografia. Em especial, agradeço à Professora Ângela Coutinho com aulas estimulantes sobre teatro e literatura, provocando nossa imaginação e propondo formas alternativas de avaliação; como orientadora agradeço imensamente pelas referências e paciência.

A pós graduação em linguagens artísticas, cultura e educação trouxe também uma turma com queridos (as) parceiros (as) de trabalho e diversão. Segue meu registro carregado de afeto à turma LACE 2018. Aprendizagens mil! Minha amiga da graduação, Sílvia Souza, que me apoiou com sua experiência acadêmica, seu olhar e crítica. Obrigada pela parceria! Não menos importante, lembro com imenso carinho da minha avó materna Lúcia Bezerra Menezes, inestimável o valor de nossa relação. Obrigada pelo apoio e incentivo de sempre. Também agradeço aos meus pais, Elisabete Segunda de Oliveira e Edmar Barbosa de Sousa, pois é na convivência que nossa correria, atrasos, alegrias, e um bilhão de sentimentos são vividos com muita intensidade. Nossa convivência me ensina muito. Obrigada, amo todos (as) vocês!

SOUSA, Nathália de Oliveira. **O que sabemos e como sobre a África? - Experiências da docência no ensino de geografia e abordagens pedagógicas.** 36 folhas. Trabalho de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação Lato sensu - Especialização em Linguagens artísticas, cultura e educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Nilópolis, RJ, 2019.

SUMÁRIO

Resumo.....	p. 8
Abstract.....	p.9
Introdução.....	p.10
Capítulo 1- Experiências docentes: Um contexto de ações e reflexões.....	p. 12
Capítulo 2 - As perspectivas culturais e as abordagens do livro didático.....	p.21
Capítulo 2.2 - Estudos culturais no espaço escolar.....	p.23
Capítulo 2.3 - A análise do livro didático: Contextos e discursos.....	p. 28
Considerações finais.....	p.34
Referências.....	p.36

RESUMO

Ao direcionar a experiência docente, aporte teórico, e abordagens no livro didático sobre o continente africano, foi possível constatar a contradição escalar de um espaço geográfico múltiplo em seus contextos e tempos históricos, sendo observado pela perspectiva do subdesenvolvimento, conflitos armados e estereótipos e bem pouco observado a partir de suas práticas culturais. A metodologia foi elaborada a partir de análise de conteúdos de livros do ensino fundamental (8º ano) e médio (1º e 3ºano) com relatos da experiência na docência em geografia, atrelada a autores que promovam a discussão acerca de experiência (Larossa, 2002), sobre o debate das relações étnico-raciais e sua lei como garantia (Ratts, 2010) e (Emerson,2011); também com as perspectivas dos estudos culturais e o currículo (Silva, 2002), entre outros (as). Tendo em vista o percurso reflexivo constituído, considera-se que a valorização e reprodução do racismo no espaço escolar devem alcançar sujeitos com poder de decisão no referido espaço, isto é, direção e coordenação e estar em sintonia com professores (as) e demais trabalhadores (as) da comunidade escolar. A promulgação da lei 10. 639 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação, favorece que meios pedagógicos – especificamente o livro didático – sejam preponderantes para o aprofundamento e a aproximação ao continente africano, além do debate sobre relações étnico raciais no Brasil. Contudo, o assentimento à referida lei firma-se no compromisso ético de inseri-la junto à vida escolar na formação dos sujeitos.

Palavras-chave: experiência docente, livro didático, ensino de geografia e continente africano.

ABSTRACT

By considering the teaching experience, theoretical background, and textbook approaches on the African continent, it was possible to see the scalar contradiction of a multiple geographical space in its historical contexts and times being observed from the perspective of underdevelopment, armed conflicts and stereotypes and very little. observed from their cultural practices. The methodology was elaborated from content analysis of elementary and high school books with reports of the experience in teaching in geography, linked to authors that promote the discussion about experience (Larossa, 2002), about the debate of ethnic and racial relations. its collateral law (Ratts, 2010) and (Emerson,2011); also with the perspectives of cultural studies and the curriculum (Silva, 2002), among others. Considering the reflexive path constituted, it is considered that the valorization and reproduction of racism in the school space should reach subjects with decision-making power in the school space, that is, direction and coordination and be in tune with teachers and other workers (as) the school community. The enactment of Law 10.639, which makes the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture compulsory in public and private education networks, pedagogical tools - such as the textbook - are preponderant in deepening and approaching the African continent and the debate. About racial ethnic relations in Brazil, however its presence is based on the ethical commitment of inserting it with the school life in the subjects formation.

Keywords: teaching experience, textbook, geography and African continent.

INTRODUÇÃO

Ao decidir participar do programa de especialização em linguagens artísticas, cultura e educação (LACE) meu objetivo era investigar a potencialidade cultural nos desdobramentos do ensino de geografia, com foco nas questões raciais no Brasil e/ou sobre o continente africano. Tendo em vista as temáticas identificadas, a partir de 2017, iniciei a docência no ensino fundamental II e médio em escolas particulares, e, ao abordar sobre cultura africana e afro-brasileira percebi, por parte das turmas, certa resistência à discussão dos assuntos, bem como inabilidade e inflexibilidade por parte do corpo pedagógico para as propostas de atividades que fossem além do senso comum, tornando rígidas as imagens sobre os variados aspectos histórico-geográficos dos países em foco.

No decorrer dos anos letivos, somado às discussões nas disciplinas da especialização, atentei-me como os processos da minha prática docente tanto podem reproduzir mais do mesmo, ou oferecer um debate fora do eixo. Dos entraves constatados, foi preciso identificar também os dispositivos que endossam tais discursos, como, por exemplo o livro didático, na sua abordagem sobre o continente africano conjuntamente com imaginários sobre tais espaços e contextos histórico-geográficos. É válido destacar que parte das instituições de ensino privado elabora e utiliza, em rede, seu próprio material didático, por isso é condizente saber como o material produzido provoca o debate.

Na ciência geográfica, aprende-se sobre as histórias e os saberes dos lugares e das pessoas, portanto, as visões ressaltadas estão atreladas à cultura desses elementos. Sendo assim, o desenvolvimento dos capítulos que seguem parte das articulações entre os atravessamentos vividos e o aporte teórico-metodológico escolhido para tal reflexão.

A educação é um campo que pode ser visto por diferentes perspectivas, historicamente disputada por variadas narrativas, dando em cada contexto histórico formas, alcances e limitações. Como professora de Geografia, organizei inquietações, mediante conflitos, intencionalidades e disputa de narrativas do espaço escolar. Ficam evidentes os elementos e as dinâmicas que tanto podem nos aproximar dessas práticas quanto nos afastam delas, e criar brechas reflexivo-metodológicas para sua realização.

Para tanto, a metodologia do presente trabalho se fundamenta no acúmulo de reflexões da docência nos seguimentos do ensino fundamental II e ensino médio, tendo como fonte de

pesquisa e análise os livros didáticos da Editora FTD e do Grupo SOMOS Educação utilizados nos anos letivos de 2018/2019 para ministrar a disciplina de geografia.

As etapas da metodologia são organizadas em: (1) Escrita autoral a partir das experiências na docência em geografia, (2) Análise dos livros didáticos utilizados nos seguimentos da educação básica, e (3) articulação de textos que dão base ao debate, autoras como Miranda e Riasco (2016), com a leitura decolonial no ensino, mais que emergente, necessária, para uma mudança de paradigma, para quem interessa a formação humana. Larossa (2002) com a perspectiva filosófica da experiência e sua potência como saber; Oliveira (2016) com a proposta teórico-metodológica de um diálogo entre arte, ciência e política na formação do sujeito, e na afirmação do sentido político do fazer geográfico/docente, entre outros.

A apresentação do trabalho como um todo se divide no Capítulo I - Experiências docentes. Um contexto de reflexões e ações, dando destaque aos olhares através do espaço escolar e abordagens sobre relações étnico-raciais. Capítulo II - As perspectivas culturais e as abordagens do livro didático, a linha de pensamento adotada para analisar e contextualizar os conteúdos dos livros didáticos de geografia partem dos Estudos culturais através de Silva (2013), tendo como seus subcapítulos 2.1 - Estudos culturais no espaço escolar e 2.2 - A análise do livro didático: Contextos e discursos na avaliação dos materiais e discursos presentes no espaço escolar, e como os mesmos reforçam ou reduzem reflexões mais amplas sobre o conhecimento do continente africano, indo além da conjuntura conflituosa política e econômica. O trabalho é encerrado com as considerações finais.

Por último, seguem as considerações finais, refletindo sobre quais parâmetros professores e professoras podem conduzir os debates e conteúdos sobre histórias do continente africano e cultivar a relação direta que tal abordagem tem com os conteúdos afro-brasileiros. Considerar, em primeira instância, que a fragmentação dos debates e a simplificação do tema ultrapassam o espaço escolar, e que, não sendo esse o espaço do

compromisso ético, livros didáticos, feiras culturais ou outras intervenções pedagógicas falarão apenas mais do mesmo.

CAPÍTULO I - EXPERIÊNCIAS DOCENTES: UM CONTEXTO DE AÇÕES E REFLEXÕES

Ao participar do processo seletivo do Programa de especialização em Linguagens artísticas, cultura e educação (IFRJ), buscava amplitude na realização da pesquisa, outras linguagens para expor minhas reflexões das experiências que vivencio no cotidiano escolar. Sob a ótica de OLIVEIRA (2011, p. 95), “a escolha do tema, das teorias e os valores que constituem a moral do analista revelam a forma pela qual o sujeito pesquisador desdobra seus processos”.

Tendo em vista as observações que o analista agrega, observa-se que o contexto das escolas é impactado por diferentes fatos históricos e a construção da moral e histórias das sociedades são valorizadas ou excluídas a partir do olhar reproduzidos nas instituições de ensino em questão. Dito isso, os espaços escolares em que estou inserida apresentam diferentes avanços e atrasos na abordagem de alguns assuntos tão caros à sociedade brasileira diversa em termos de formação do território e populacional.

Pode-se citar a existência política de cotas; o questionamento de ressaltar biografias até então não usuais é visto por alguns como “ideologia” e divisões sociais “desnecessárias”, como já foi ouvido. Daí então, a lacuna sobre os desdobramentos históricos no Brasil é cada vez maior, por serem estes apresentados de modo corriqueiro e dissociados das histórias do presente. Como resultado, ao ministrar as aulas de formação territorial brasileira observou-se que, ao longo da vida escolar do estudante, foram valorizados estereótipos do que seja o Brasil e tantas outras dinâmicas sociais. Acerca da história única e do perigo desta, Chimamanda Adichie Ngozi, numa conferência do TED Global, diz que

A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes. Todas essas histórias fazem de mim

quem eu sou. Mas insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A “única história cria estereótipos”. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem um história tornar-se a única história. Ngozi (2009), tradução Erika Barbosa

A incompletude, ao se falar sobre estereótipos, recai sobre os discursos criados a partir de uma história única sobre a formação territorial brasileira, a miscigenação brasileira e as relações étnico-raciais atuais, sobretudo. A escolha dos grupos sociais da escola (família, coordenação e direção da escola, professores/as) de uma narrativa de harmonia e mistura para a formação do povo, como característica homogênea, acarreta em muitos atrasos no debate em sala de aula.

Somado ao relato anterior, o recente movimento da Escola sem partido, através de sujeitos como políticos de diferentes Estados, circunda as câmaras para sua aprovação. O que torna abordagens caras à educação brasileira, a exemplo da identidade racial, um assunto tido com menor valor e sem sentido. De acordo com Caldas (2011), o projeto de lei da Escola sem partido coloca a produção de conhecimento a partir do controle das subjetividades.

Há um tipo de ensino em voga caracterizado como informativo, preparatório para exames e mercadológico. Mesmo com as recomendações dos currículos e instituições, que tratam o processo de aprendizagem também voltado para a cidadania e a formação humana. A exemplo das competências gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prioriza, igualmente, o conhecimento, o pensamento científico, crítico, criativo; assim como a argumentação, autonomia, autoconhecimento para a convivência na diferença, com senso crítico.

Uma das consequências perceptíveis é a reprodução de informações para o cumprimento de avaliações, de metas, tanto para estudantes quanto para professores, a percepção de alunas (os), geralmente, que não enxergam o sentido da escola e de suas atividades, considerando-a como um espaço obrigatório de passagem. O que poderia se configurar experiência, no sentido de atravessamento e troca.

O contato com o texto do filósofo Larossa (2002) aprofundou minhas visões sobre as dinâmicas da escola, conjuntamente com os paradigmas vivenciados em sociedade. A exemplo das características do sujeito moderno, pelo autor nomeado como sujeito do

estímulo, cujo sentido de estar informado sobre tudo o excita, agita e toca, no entanto, não o torna experiente. Na condição da experiência, o sujeito passa por uma vivência e se coloca como tal.

O autor apresenta significações para a palavra experiência tais como seja ela o que nos acontece e o que nos atravessa. Sendo elementar a exposição, receptividade e abertura para tal. Larossa (2002) afirma que:

o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis.
LAROSSA,2002,p. 24 e 26.

Nesse sentido, ao longo do trabalho docente, o cotidiano de aulas, planejamentos, sobretudo o apoio material e prática pedagógica das escolas estimularam a me expor como sujeito em experiência e analisar segundo dos apontamentos de Larossa (2002).

Podemos estabelecer escalas de análise para então identificar e dar forma às densidades dos sujeitos envolvidos nessa ação, alunas (os) e professora. Vivenciamos os espaços urbanos de modo coletivo e também individual, imagens e significados são construídos por estes deslocamentos; somos também atravessados por crises econômicas, sociais, práticas culturais, entre outras.

As experiências extraídas das escolas carregam em si muitos significados, têm a ver com o ensino proposto e suas espacialidades do lugar que ocupam. Atuo em duas escolas do ensino privado, uma localizada no bairro de Vila Isabel e a outra no Catumbi. A primeira recebe como público estudantes de classe média do próprio bairro e poucos moradores das favelas relativamente próximas (Morro da Mangueira e Morro dos Macacos). As funcionárias do serviço geral são todas negras, em contrapartida da direção e coordenação. Os docentes, em termos raciais, são mais diversos. A relação observada destes discentes com o espaço urbano do bairro é muitas vezes limitada ao deslocamento do transporte que os (as) levam à

escola. Há frequência constante de pessoas em situação de rua no bairro, em sua maior parte negros (as).

As dissociações que forjam o Brasil e suas relações étnico-raciais têm a ver com as ressalvas feitas sobre as pessoas negras e os lugares que ocupam na escola. Ao abordar tais temáticas, o “roteiro” está pronto: para eles não há conflitos de classe nem questões raciais no Brasil, cada qual ocupa seu devido lugar, sem se considerar as problematizações que o cotidiano oferece. A segunda escola é situada no bairro do Catumbi, bem próxima ao Morro do Fallet Fogueteiro, Morro da Coroa, Morro dos Prazeres. A maior parte dos (as) estudantes mora nas favelas citadas e foi observado que, pela proximidade, seu trajeto é realizado a pé. Ao abordar, também, geografia urbana, os (as) estudantes das escolas apresentam formas variadas de vivenciar a cidade, compreensões acerca da violência e seus agentes sociais, como a polícia.

As percepções dessas visões nos possibilita a produção de conhecimento geográfico a partir desses deslocamentos, da proximidade e da relação com as mídias. Articulado a isso, temos em escala global, conhecimentos que possibilitam compreender as dinâmicas e histórias dos lugares. São conhecimentos que partem da vivência e ao mesmo tempo possibilitam aprendizados para além da avaliação, se estrutura como conhecimento do mundo, sobre os mundos. Carrano (2003) diz que “a educação é entendida como um amplo processo social que não se resume aos cotidianos institucionais de aprendizagem. A arte, por exemplo, nos faz sentir, indagar e, portanto, tem uma dimensão conectada à formação do sujeito.”. A partir desta prática e compromisso ético nos orientamos.

Com base num método capaz de alcançar o sujeito, de reconstruir o sentido de sua ação, as motivações originais e valores que a orientam, considerando que a ação pode ser objetiva quanto ao seu desenrolar e efeitos, mas é “subjetivas” quanto “às motivações. OLIVEIRA, 2016, p.102.

As disputas de narrativas evocam um tipo de ensino “livre” de ideologias, forjado num estudo de cunho informativo e sobre isso Larossa (2002) também comenta que

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça, no sentido amplo da experiência. LAROSSA, 2002, p.23.

A reflexão de Larossa (2002), aponta o tempo como elemento fundamental, aliado ao sentido que sujeitos envolvidos podem realizar. À primeira vista, pode sinalizar a romantização do processo de ensino e aprendizagem na busca completa de sentido, mas este molde vai de encontro às recentes dinâmicas do espaço escolar aliado à produtividade e ao rentável mercado da educação.

Em termos de redes e articulações, a prática docente também se movimenta em trocas reflexivas constantes na formação e no fazer cotidiano do (a) professor (a), daí a experiência se expandir, criando novas perspectivas sobre a produção do conhecimento e os sujeitos relacionados ao espaço escolar.

Uma vez que tais assuntos estão dissolvidos no nosso cotidiano e seus significados farão sentido muito tempo depois, tanto para professor (a) como para aluno (a). Portanto

Trata-se de buscar consolidar uma outra forma de fazer ciência, capaz de considerar a emoção presente nas falas cotidianas e a sensibilidade do analista na apreensão dos sentidos que orientam a ação do homem comum. (...) A opção por um método capaz de apreender subjetividade e objetividade relaciona-se à necessidade de uma abordagem dialógica que dê conta dos processos que interferem na forma como o sujeito vive os determinantes objetivos da realidade. OLIVEIRA, 2016, p.100.

Visto isso, as práticas docentes nos servem como um aparato gerador de novas reflexões. Ensinando, apontando falhas e revisões, de certo modo também como brechas criativas. Daí o que nos passa como experiência, conforme apontado por Larossa (2002), entra em diálogo com Oliveira (2016), falando que

Diante dos desafios da sociabilidade, a música como outras artes, pode ajudar a reconhecer a criatividade, a sensibilidade, a emoção e a intuição na formação do sujeito e, assim, orienta em práticas de pesquisa, ensino e extensão e inspira-se numa reflexão coletiva e tentativa, pois reconhecemos o inacabamento de nossa proposta reflexiva. OLIVEIRA, 2016, p. 97

É na possibilidade das experimentações que a construção de saberes torna-se plural e enriquecedora. Toda essa reflexão é de caráter desafiador, pois ultrapassa o poder de decisão docente, estando sob decisões em outras instâncias. Refere-se ao tempo de ensino, ao “fazer sentido” e à possibilidade das articulações com nosso cotidiano, visando ao cumprimento da dinâmica escolar (planejamentos, avaliações e práticas) e à formação do sujeito.

O exercício de criar práticas que estejam comprometidas com debates para romper com paradigmas sociais é importante, mas antes de tudo compreender como se estruturam as relações dentro deste espaço escolar é estratégico no sentido de saber quais brechas abrir. Isso diz muito a respeito de professores (as) da área de humanidades, com pressões indiretas no sentido de o conteúdo ser mediado sem “ideologias”.

Circular pela cidade já evidencia toda a dinamicidade que a cultura pode e tem. Optar pela via das linguagens artísticas é perceber que nessas produções há potencialidades para se tratar daquilo que raramente se ousa dizer em determinados espaços, mas nos obriga a vivenciá-los constantemente. Como é o exemplo do rap e do funk. Variadas são as manifestações artísticas contemporâneas que acenam para mudanças de paradigmas.

Seguindo essas dinâmicas de ação e pensamento, quais perspectivas culturais os meios de produção de conhecimento, como o livro didático, reproduzem? Quais imagens são construídas ao longo da vida escolar, seja ela no ensino fundamental ou no ensino médio?

A disputa de narrativas dos sujeitos inseridos no espaço escolar indicam planos subjetivos e objetivos. Mesmo com a aplicação da lei 10.639, que prevê o ensino sobre histórias e culturas africanas e afro-brasileira, observa-se, nesse espaço escolar, descontinuidades na abordagem do assunto, limitações quanto ao uso de conceitos e meios para sua produção de conhecimento, restrição no livro didático e nas imagens nele reproduzidas que trazemos de experiências múltiplas dos lugares e das mídias.

Vale destacar que, nesse contexto de aplicação de lei, há o surgimento do Projeto de lei de Escola sem partido que reduz a complexidade dos debates e provoca o cerceamento de professores, seja através de denúncias e/ou exposição destes em redes sociais. Como foi o caso da Professora de geografia Sabrina Luz, denunciada pela ouvidoria da Prefeitura de Macaé por exibir para uma turma do 6º ano do ensino fundamental II o filme Besouro (2010). Verifica-se a sobreposição do racismo com a intolerância religiosa, já que a biografia do capoeirista Mangagá estava relacionada à religião de matriz africana¹.

Com isso, no trato das interpretações da efetividade da lei, Emerson (2011) aponta os caminhos possíveis para a materialização do ensino da história e cultura afro-brasileira

¹ Professora é denunciada por pai de aluno por passar filme sobre cultura negra. Data de acesso: 20/10/2019. <https://www.geledes.org.br/professora-e-denunciada-por-pai-de-aluno-por-passar-filme-sobre-cultura-negra/>

Toda aplicação de lei é resultante de disputas entre interpretações. Isto permite, a um só tempo, que na aplicação da Lei 10.639 possam ser retomados aspectos inerentes à ampla agenda educativa do Movimento Negro ou, por outro lado, que haja uma simplificação da mesma, reproduzindo processos educativos que não cumprem a função de combater valores que sustentam o racismo. Os principais aplicadores da 10.639 são os membros da comunidade escolar (bem como os agentes da produção de políticas educacionais). Emerson, 2011, p.6.

O autor chama atenção para a ação dos membros da comunidade escolar para que o combate ao racismo possa ser efetivado. Contudo a atuação como professora de geografia faz encontrar nesses espaços reducionismos, não sendo de interesse das instituições de ensino abordar, trabalhar temáticas que busquem elucidar para os (as) estudantes o debate racial. O que, de certa forma, não é novidade na prática e na pesquisa acadêmica. Tanto que ao tratar de pedagogias decoloniais e uma agenda educacional antirracista, Miranda e Riasco (2016) diz que “o ideal reducionista de escolarização é traço indispensável para quem deseja entender a história da organização dos respectivos órgãos que administram a educação formal.”

Logo, a simplificação destacada por Emerson (2016) quanto ao tratamento do debate racial ser normatizado, contraditoriamente num país com desigualdades sociais, raciais e de gênero, expressas no espaço escolar.

Outro aspecto relevante observado na prática docente é o percurso trilhado até chegar à culminância de um caso de racismo, por exemplo: o descrédito e os estigmas criados em torno dos (as) estudantes negros (vide referência da capa da revista Nova Escola) e a fragmentação do que se vive e o que se estuda em termos de formação da população brasileira, no discurso do mito da miscigenação e do debate anacrônico, mas ainda presente (nas escolas em questão) sobre as cotas raciais. Outra questão muito comum também nesses espaços é a ausência de compromisso no enfrentamento sobre casos de racismo no espaço da escola. O que é observado é uma tendência a deslocar a ofensa racista para o campo do *Bulling*, descaracterizando e diminuindo o debate tão necessário ao espaço escolar.

Como destacado abaixo, a foto da capa da Revista Nova Escola (Novembro de 2017) e os dados que a reportagem apresenta baseia o descrédito que, por exemplo, estudantes negros (as) estão sujeitos no espaço escolar, e como tais estigmas são espacializados ao longo da vida escolar de cada um (a).

(1) Revista Nova Escola - Edição 307



Assim como em tantas outras áreas, o atual modelo educacional divide temáticas étnico-raciais da vivência de seus estudantes, sendo negros (as) ou não. No ensino de geografia, ao se tratar da formação da população brasileira no ensino fundamental e médio, identificam-se muitas práticas que deslocam para este sentido de não harmonizar a miscigenação, mas a disputa de narrativas de algumas instituições de ensino insiste na continuidade do discurso da harmonia entre os povos, e no contexto de vigilância do que o docente pode ou não desenvolver em aula. Tal narrativa é reproduzida em feiras culturais, na forma estereotipada e superficial como são apresentados povos africanos, engessa as perspectivas histórico-geográficas na formação de tribos e a visão contemporânea de como se organizam as nações, ainda assim reduzindo-as. Como se tais nações não tivessem desenvolvido aspectos políticos, sociais e econômicos, apenas passado pelo conflito contra nações imperialistas.

O entrave não está na disputa de narrativa em si ou no debate muitas vezes acalorado em sala de aula, recai justamente no que os sujeitos de decisão (coordenação pedagógica, direção e responsáveis) acreditam que deva ser dito e reproduzido, mesmo desprezando todas estatísticas e produções científicas realizadas até então. Facilmente, neste contexto de

vigilância sobre a fala do (a) docente, este que leciona a disciplina é enquadrado como doutrinador (a), com coerções que vão desde a assinatura de “documentos” com a proibição de assuntos “estranhos” vinculados à “política” ou outro assunto que esteja fora do livro didático da escola, até a culminância da demissão.

Em relação a isso, Ratts (2010) discute sobre o mito e as interpretações referentes à formação da população brasileira e salienta também que determinadas narrativas fragmentadas tranquilizam certos grupos e com isso

O mito de um país formado harmonicamente por três raças – indígena, branca e negra – é uma “ideologia geográfica” (MORAES, 1988) que permeia as interpretações da nação e do território brasileiros, desde aos anos 1930. Tal mito que parece inclusivo, mas que não abriga ciganos, asiáticos, árabes e latino-americanos que também formam a sociedade brasileira, corresponde a uma explicação de mundo para determinada coletividade (HISSA, 2002). É narrado de maneira fragmentada e é “acionado” quando alguém expõe as diferenciações e desigualdades étnico-raciais seja no plano local, regional ou nacional. Para alguns essa narrativa nos tranquiliza face a outras formações socioespaciais em que o racismo ou o etnocentrismo parecem mais rígidos na vida e no espaço social. Podemos dizer que essas representações se encaixam numa “geografia imaginativa”, expressão com a qual Edward Said (1990) caracteriza o orientalismo, o conjunto erudito e de longa duração e formação de discursos acerca do Oriente, que aqui se estende para a África e a América, para africanos, ameríndios e afro-americanos. RATTIS, 2010, p.126

Ratts (2010) evidencia que as representações sobre a formação da população brasileira segue a representação que menos causa ruídos, que facilmente pode ser falada pelos lugares, corrobora assim o sentimento de amistosidade, daí a percepção do porquê da advertência quando docentes deslocam o sentido da colonização, trata a miscigenação como mito e projeto desenhado para a nação, ou mesmo destaca o papel da diáspora africana na formação do país são vistos como radicais ou doutrinadores (as).

A redução dos povos africanos e/ou afro brasileiros e o engessamento do continente africano à escravidão é uma prática que, muitas vezes, impacta na auto estima de alunos² (as) negros (as), causando constrangimentos, já que o tema da afro brasilidade é **feito por** um viés relacionado **ao** trabalho escravo, ao apagamento da existência de diferentes povos africanos, ou como sugere a filósofa Sueli Carneiro *Apud Santos (1997)*, **ao dizer que** epistemicídio é um tipo de dominação étnico-racial que atua na negação dos sujeitos do conhecimento e seus saberes. Relacionado a esse pensamento Miranda e Riasco (2016) diz

² O **constrangimento** das crianças negras nas aulas sobre escravidão e abolição
<https://mundonegro.inf.br/o-constrangimento-das-criancas-negras-nas-aulas-sobre-escravidao-e-abolicao/>

É mister que aceitemos quão a diferença colonial fomentou o silenciamento de um estado de coisas que coloca o sujeito desautorizado em perigo constante. Sentir-se branco é, acima de tudo, uma oportunidade de sentir e fora do grupo de origem, deixar de estar à margem, já que ser negro (a) é pertencer ao grupo estigmatizado e conseqüentemente, sem valor.

MIRANDA E RIASCO, 2016,
p. 566.

A partir dos elementos destacados até então, percebe-se no espaço escolar a densidade que as temáticas étnico-raciais apresentam e ainda assim a velocidade com que são tratadas é mínima. Pela ausência de ação dos sujeitos desta comunidade, muitas são as reproduções e estigmas, é permitido um sistema de valores que admite a memória seletiva acerca da população brasileira, e homogeneiza corpos negros (as) do seu tempo presente, torna de menor valor suas produções artísticas.

Para as autoras, outras educações e aprendizagens significativas demandarão outras formas de conhecimento, e será necessária a interrupção de fronteiras, rejeitando os muros das instituições, daí também a relevância na valorização dos discursos que estudantes trazem para compor a produção de conhecimento. Dos espaços onde os (as) mesmos (as) circulam, o que os incomoda ou causa sentimentos diversos, a reflexão sobre seu lugar ou ausência no mundo.

Dessa forma, portanto, o presente capítulo objetiva propor que se insiram no debate as experiências docentes e as reflexões teóricas da autora, na busca de construir uma ideia do que se vê no atual momento. O próximo capítulo tratará de modo direto acerca do uso e das abordagens do livro didático usado.

CAPÍTULO 2 - AS PERSPECTIVAS CULTURAIS E AS ABORDAGENS DO LIVRO DIDÁTICO

As diferentes camadas de análise do presente capítulo estão apoiadas na dimensão cultural que os discursos dos livros didáticos trazem ao discorrer sobre o continente africano. Uma das camadas se refere à forte relação do território nacional com os países da África, não só pelo período da escravidão, mais também pela formação cultural e social. Tamanha sua aproximação que é denominado por Anjos (2014) como o Brasil Africano. Esse autor investiga as geopolíticas da diáspora África-América-Brasil e a configuração atual das matrizes africanas na sociedade brasileira. Visto desta perspectiva, os assuntos sobre

formação do espaço geográfico brasileiro estão, ou deveriam estar associados com o continente africano quando ministrados pelas disciplinas na escola.

De certo modo tais assuntos são tratados, mas dentro de narrativas de acordo com a visão “harmonizadora” configurada para contar a história unilateral do Brasil e suas matrizes sociais formadoras, tanto no passado como no presente.

Outra camada também importante é a intervenção pedagógica escolhida, no caso o livro didático. Isso se deve ao contexto de uma professora do ensino básico inserida no colégio particular. Nesta condição, o livro didático é a principal forma de trabalho docente. O planejamento anual é desenvolvido a partir deste material, é comum as escolas adotarem materiais elaborados a partir de redes de ensino, com explanação objetiva sobre os conteúdos e variadas baterias de exercícios, na preparação de exames como para vestibular (o enem)e para as escolas técnicas.

Além da instância da sala de aula, os valores pagos pelos livros didáticos são consideráveis e, sobretudo por isso, é exigido pelas famílias e pela coordenação/direção pedagógica que todo o conteúdo do livro seja usado. A escolha deste meio pedagógico de trabalho se deu pela sua constância, e lido como um dos discursos presentes para a construção social de fenômenos e relações sociais diversas. Logo o meio adotado também é formador de visões sobre o outro e suas temáticas.

Por estas camadas e outras que se desdobram ao longo da análise, as dúvidas que nos orientam buscam identificar quais perspectivas estão presentes no material, se os recortes

realizados estimulam o conhecimento de um espaço geográfico diversificado. Especialmente, a partir do discurso.

A dimensão dos estudos culturais abre possibilidades para compreender os fenômenos sociais por diferentes identidades, como classe, etnia, raça, nacionalidade e gênero e tais mudanças estruturais e suas fragmentações orienta para determinado discurso, assim debatido por Stuart Hall (2002), em identidade cultural na pós-modernidade. Com isso

qualquer instituição ou atividade social – seja ela política, econômica, religiosa, artística ou educativa –, possui uma dimensão “cultural”. Em função disso, nas reflexões propostas por Stuart Hall a cultura deixa de ser considerada como uma simples variável, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se e passa a ser vista como algo fundamental e constitutivo não apenas de nossas práticas, mas também dos modelos que utilizamos para conferir sentido à realidade. Zubaran, Wortmamm, Kirchof, p.13, 2016

A formação do nosso olhar sobre o mundo e sobre os outros está imersa na dimensão cultural citada anteriormente. Acaba que o livro didático não é o fim e nem o início de como as disciplinas escolares realizam suas abordagens sobre o continente africano ou qualquer outro. Há uma gama de dinâmicas no espaço escolar e muitas delas em ligação com o que sujeitos (professores, direção, estudantes, trabalhadores) trazem consigo.

O cenário da educação brasileira e seus impasses, como relatado no primeiro capítulo, afetam também a construção desse olhar para a escola. Silva (2003, p.134) diz que a análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado; sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização. O movimento de experiência docente, meios de trabalho e reflexão visam esta perspectiva de estranhamento e problematização.

Dentro da dimensão cultural é também possível estabelecer relações do conteúdo abordado com as variadas vivências. A exemplo da formação territorial brasileira e uma das narrativas que nega a participação efetiva dos povos africanos ou a reduz ao trabalho escravo, participei de uma feira cultural que celebrava a diversidade brasileira através de um musical. O roteiro escrito para a intervenção artística representou a existência e a influência dos povos africanos somente pela escravidão, ao contrário da inserida influência de Israel na formação populacional brasileira. A princípio, a história da diversidade brasileira contada pelo musical

me causou imenso desconforto. No entanto, após o contato com a discussão de Ratts (2010) em que os relatos do Brasil são contados a partir das conclusões de quem os narra, ou mesmo por Stuart Hall, a partir de quais identidades elabora-se tal roteiro, compreendi, na prática, a construção de visões de mundo e, simultaneamente, o apagamento de tantas outras.

Com isso, são identificadas as contradições quanto ao compromisso de formação cidadã e crítica, orientada por documentos oficiais como Plano Nacional da educação (PNL), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros, e também com a lei 10.639 que determina o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileira. Junto com os mecanismos reguladores criados a partir de variadas demandas sociais, fica evidente a produção de ideias fundamentais para a construção de um olhar linear sobre as coisas.

Destaca-se que este olhar linear, centrado, unificado fez parte, e sob algumas instâncias ainda faz parte da vida social. Hall (2002) trata tais paradigmas como mudanças e fragmentações estruturais. A sociedade sólida do século XX com definições estanques passa para uma mudança de sentido de si mesmo, deslocando do lugar da estabilidade do sujeito.

É sobre estar num mundo globalizado para uns, porém descontínuo para outros, ter fluxo garantido voltado principalmente para o capital em detrimento das pessoas. Estar e circular no município do Rio de Janeiro com significados múltiplos e aprender e ensinar de modo reduzido e plano.

2.1 Estudos culturais no espaço escolar

Condicionantes como experiência docente, a identificação dos sujeitos participantes do espaço escolar e a observação dos seus alcances e limites de suas relações de poder e decisão, parte de referências dos debates dos Estudos culturais conforme propõe Silva (2003). Sua reflexão sobre currículo também apresenta relações com o livro didático, pois se respalda nos aspectos culturais de dada dinâmica social, é escolhida a linha de pensamento para observar o contexto em que o artefato cultural - no caso, o livro didático - está inserido. Daí compreender como seus usos estão organizados no meio social até então.

Abaixo Silva (2003) dispõe as teorias e seus deslocamentos realizados no livro Documentos de Identidade - Uma introdução, e como tais contextualizam formas de olhar

dados fenômeno. Considera-se importante destacar, justamente, pois é apontado o movimento de pensamento e as condicionantes na construção da análise, de acordo com seu tempo histórico e espaço.

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
ensino	ideologia	identidade, alteridade, diferença
aprendizagem	reprodução cultural e social	subjetividade
avaliação	poder	significação e discurso
metodologia	classe social	saber-poder
didática	capitalismo	representação
organização	relações sociais de produção	cultura
planejamento	conscientização	gênero, raça etnia, sexualidade e multiculturalismo
eficiência	emancipação e libertação	
objetivos	currículo oculto	
	resistência	

Fonte: Silva, 2003.

Se as análises do currículo, como desenvolvido pelo autor, se caracterizam pelo seu tempo histórico, suas condicionantes e propriamente pela coexistência das teorias, o olhar voltado para o livro didático no cotidiano escolar compreende também esta dinâmica. Ao citarmos a coexistência das teorias, falamos simultaneamente na disputa de narrativas que eclodem nos espaços, por exemplo, escolares. Fica aberta a questão: até onde vai o interesse das instituições de ensino em tornar efetiva a multiplicidade de discursos? Principalmente quando o contexto educacional é atravessado por metas, índices de aprovação e afins.

Vale o registro, não pela sua novidade, mas pela constatação de que o espaço escolar reproduz em larga escala a espetacularização de suas dinâmicas. Perpassando por discursos ufanistas de resultados e metas, atingindo ainda o campo das emoções, tornando únicos os

caminhos para o progresso e sucesso – assim dizem seus panfletos e pacotes promocionais para o ensino.

Assim tornando mercadoria nos diferentes níveis a produção e, sobretudo, a experiência do saber. Inviabilizando muitas vezes questões trabalhistas de professores e professoras. E nesse lugar de debate é inserida a palestra motivacional e a “culpa” caso haja um desequilíbrio de desempenho dos (as) estudantes. Vê-se aí, uma fragmentação do saber tensionado com a informação, do tempo e a velocidade, principalmente da fragmentação dos processos que faz a negação do visível da vida.

Dentro da reflexão de Larossa (2002) sobre a experiência, o tempo é elemento fundamental, aliado ao sentido que sujeitos envolvidos podem realizar. À primeira vista, pode sinalizar a romantização do processo de ensino e aprendizagem na busca completa de sentido e cotidiano, mas este molde vai de encontro às recentes dinâmicas do espaço escolar, aliada à produtividade e ao rentável mercado da educação. Sobre esta velocidade de informações e formatos o autor reforça

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. Larossa, 2002, p.22

As condições de trabalho dos (as) professores (as) tanto na área de remuneração quanto no fazer docente necessitam ser discutidas, são pautas urgentes e muito dinâmicas, mas pouco postas em cheque. Enquanto isso, o imediatismo de resultados é quem determina a qualidade do ensino. Como consequência, temos a memória afetada pelo imediatismo do aprendizado, e o conhecimento subutilizado a gabaritar as avaliações para os (as) estudantes e para professores (as) a agilidade em manter o conteúdo em dia para as avaliações extras e o próprio ofício de deslocar-se para tantas outras escolas.

É perceptível que os espetáculos de resultados são vividos e vendidos como mercadoria por instituições de ensino. No contexto familiar, o ensino privado é visto como diferencial de qualidade de educação e forma de intervenção, caso algum tipo de ação ou conduta fuja dos padronizados significados de educação. Logo, vale ter um olhar cauteloso

no poder de decisão das famílias nos debates específicos da escola: religião, debates sobre gênero, relações raciais, entre outros. A rigor, quando há esforços em padronizar as variadas dinâmicas familiares, obedecendo a modelos idealizados a partir da sociedade ocidental, branca, capitalista e industrializada, assinalado por Santiago e Feitosa (2011).

Com isso, nem todo debate, produção de conhecimento interessa. Ao citar os debates da aproximação entre produções científicas das universidades com as escolas não se pensa temas limitados à dada área, mas a multiplicidade social, tecnológica, biológica, do passado e do presente das sociedades. Do ponto de vista das experiências vividas nas escolas é perceptível a seleção do que é autorizado como debate e legitimado como conhecimento, e esta escolha parte principalmente das subjetividades dos sujeitos que decidem a produção e venda do material, como também da direção/coordenação que responde pela instituição de ensino. Justamente porque tais meios pedagógicos são elaborados para a preparação e condicionamento dos (as) estudantes para exames futuros.

Como fica facilitado nas teorias pós-críticas, o entendimento sobre saber-poder é materializado através da produção de discurso, na consideração do alcance do debate sobre determinado assunto; as subjetividades, e a significação, ações, recortes, presenças e ausências. Nesse sentido, o livro didático está no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, nesses processos, o discurso enquanto artefato cultural, assimilado a partir do(s) autor(es) como resultado de um processo de construção social com seletividade de conteúdos,

A análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização. (...) Os Estudos culturais não pretendem nunca ser neutros ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, o mesmo tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.

Silva, 2006, p.134.

Como professora ao longo de três anos entre escolas particulares do município do Rio de Janeiro e alguns da Baixada Fluminense, e minha presença como estudante da especialização tornou-se um tensionamento importante nas reflexões, porque esses dois

espaços vão elaborar e provocar a produção de conhecimento em diferentes formatos. Dito isso, as distinções criadas para justificar, por exemplo, o discurso inclinado à superioridade da escola particular em comparação ao ensino público. O que não se configura como algo totalmente desconhecido no senso comum, que apregoa tendenciosamente que “tudo o que é público é ruim”.

A ressalva desta observação é dimensionar a legitimação desse pensamento tanto entre docentes como estudantes em longo prazo, limitando o alcance da qualidade do ensino através de quem detém capital financeiro ou não para o ensino privado. Desconsiderando toda a política realizada e investida em educação pública. De modo irônico é perceber a conversão do discurso quando se trata da entrada para as universidades públicas.

Disponho-me a compreender as preferências direcionadas aos assuntos como educação relacionada à situação relatada acima, como o discurso distinguindo tipos de ensino através do capital financeiro para as classes sociais. Inclusive, as relações raciais nesses processos, já que muitas vezes o chamado *bulling* é colocado para mascarar problemas de racismo no espaço escolar, constantemente silenciados, parte também de uma cultura escolar que prioriza pautar as temáticas étnico-raciais em datas específicas, fragmentando a relação do assunto em si com a vivência entre estudantes negros (as), e de preferência por estudantes brancos, assumindo o compromisso de pautas anti-racistas na instituição de ensino.

Forjam-se discursos entre as pessoas que detêm cultura e quem não as detêm. A evidência desses entraves se estrutura na negação das potencialidades enquanto linguagens artísticas oriundas das periferias. Tão somente pontuando-as, mas ainda assim vistas como culturas menores. Sob forte influência de Rocha (2004, p.20), ao tratar a diferença do outro como desvio, aberração à tomada da consciência de um pensamento sistemático sobre o outro, a visão caótica elimina todas as significações e práticas que orientam para caminhos novos e novas visões sobre o outro dentro do ensino de geografia, no caso específico.

O autor sinaliza que “as ideias etnocêntricas que temos sobre as mulheres, os negros, empregados, velhos, “paraíbas da obra”, são baseadas em formulações ideológicas, que no fundo transformam, pura e simplesmente, num juízo de valor perigosamente etnocêntrico”. Dessas demandas relatadas, quase nada se articula ao que se é estudado. Os resultados dessas

ausências de articulações ao que se é estudado e o que se vive no cotidiano são as inúmeras reproduções de preconceito, de racismo, homofobia, gordofobia e afins.

Daí, é possível também realizar intervenções, acessar metodologias desviantes do que está posto. Na posição de professora também estou sujeita à reprodução e reforço de estigmas, principalmente através da abordagem dos conteúdos. Portanto, parte também do docente analisar o limites e alcances do seu meio pedagógico de trabalho. Romper com determinadas abordagens, incitar outras, vislumbrar a interdisciplinaridade, desse modo superando a desconexão entre as áreas de conhecimento. Já que, segundo Silva (2003:137), todos os tipos de conhecimento estão envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social.

2.2 A análise do livro didático: Contextos e discursos

Os livros didáticos escolhidos para análise são direcionados para o ensino fundamental, especificamente o 8º ano, onde é indicado o tratamento do assunto, vinculado à rede Trilha - Sistema de Ensino (FTD). Assim como os outros dois livros analisados são direcionados para o ensino médio, trabalhados no 1º e 3º ano, elaborado pelo Sistema de Ensino SOMOS.

O continente africano no livro Trilhas (8º ano) é dividido em dois capítulos, sendo o primeiro “África - Diversidade e contrastes”. Nele são tratados os aspectos naturais da África comentando sobre relevo, hidrografia e clima. Mais adiante são inseridas as questões territoriais na África através da regionalização. É dado o enfoque à África Islâmica, Subsaariana. Ademais, comenta-se da população sob o viés sócio econômico, epidemias de doenças, a relação dos conflitos e as recentes migrações e rotas dos países africanos para o mundo.

O segundo capítulo trata da economia do continente, o subdesenvolvimento e as atividades econômicas (agricultura e indústria) em alguns países. Comenta-se muito sobre a exploração dos recursos minerais, quais são os países parceiros, a pobreza e a riqueza no continente são temas recorrentes. Ao relatar a economia do continente, de início também são citadas a dívida externa e a ajuda internacional, juntamente com a atuação dos blocos econômicos e as ligações com as Organizações das Nações Unidas (ONU).

Em seguida, as cidades são problematizadas a partir do crescimento exponencial da população e dos problemas urbanos. Mediante análise, a abordagem acerca da população deixa crer que são fenômenos que ocorrem em todo o território africano, o que é um complicador, já que o mesmo possui 58 países com dinâmicas sociais, culturais, políticas e econômicas próprias. Ressalta-se os desafios ambientais como as mudanças climáticas, desmatamento e perda da biodiversidade.

Em termos de análise, os conteúdos iniciam suas abordagens com o conhecimento sobre o espaço físico do continente africano, também através da regionalização, sendo importante para dar início à construção do imaginário de como seja o lugar. O uso da cartografia aprofunda tal habilidade, principalmente na materialização dos fenômenos da natureza e alguns sociais através dos mapas. Nota-se, porém, que as abordagens acerca da população e o modo pontual de tratar sobre o setor econômico apresentam lacunas. Justamente porque não são discutidos os processos que resultam no quadro atual, ou mesmo que o dito desenvolvimento e a industrialização ocorressem por etapas. São citados casos sobre exploração de mão de obra infantil na exploração mineral no Congo e em algumas empresas, mas, simultaneamente é colocado como saída para o progresso a aproximação com países como a China.

Os livros didáticos direcionados ao ensino médio apresentam temáticas próxima do ensino fundamental, com mais variedade em alguns assuntos. Por exemplo, para o 3º ano englobam: identidade africana; bases do subdesenvolvimento africano; imperialismo e teorias geográficas; a natureza do continente africano, entre outros. O módulo do livro traz representações da diversidade religiosa e estética dos países africanos. Quanto aos mapas, são utilizados os das rotas comerciais europeias no século XV, a colonização dos países a partir de 1914 e além do mapa contrastando a divisão étnica do os da colônia. Nesse módulo, há também a citação de biografias como a de Nelson Mandela e indicação de filmes de sua trajetória.

A abordagem dos fatos históricos são importantes na mediação do conhecimento, mas enquanto perspectiva histórico-geográfica questiona-se na produção dos textos quem determina quais serão os marcos históricos de um continente. A produção do espaço geográfico é realizada com as relações sociais, e o continente africano não foi habitado

somente por colonizadores, e essa perspectiva não fica evidente no módulo destacado. Esta ausência é materializada também nos mapas utilizados, voltados, sobretudo, para a temática da colonização. Para finalizar, as relações do Brasil com o continente também estão ausentes ao longo do módulo.

Daí é preciso lembrar que o público-alvo dos livros didáticos selecionados estão no processo de conhecimento sobre as temáticas e muitas vezes solidifica o fato final sobre dada situação, ou seja a construção e os elementos fundantes para chegar à condição final são tratadas num segundo plano. Mesmo que cada professor (a) possa apresentar abordagens diferenciadas sobre os mesmos livros, não é observado no material de um exercício reflexivo processual. Outra lacuna é a perspectiva sobre inovação e tecnologias produzidas no continente, a percepção da leitura indica que dado espaço apenas está para o suprimento de recursos naturais afins para as potências mundiais.

Uma questão válida é refletir sobre qual concepção é delimitado o conceito de desenvolvimento. Aliás, segundo Silva (2003) a construção de currículos delimitados sobre os conceitos fecham em si seus significados, tornando-os estanques. Tendo em vista tal pensamento, o desdobramento sobre o continente africano sem necessariamente tratar de marcos históricos das expedições marítimas europeias e o tráfico de mão de obra escrava não foi identificado. Sobre os conteúdos e áreas de conhecimento, tais assuntos podem ser discutidos nos livros didáticos de história, contudo poderíamos imaginar a diferença do olhar ao perceber que as narrativas em geografia sobre a África não iniciam dando a entender que as nações presentes no territórios atuavam muito além de conflitos entre si, produziam ciência, arte e outros. É a proposta de outras leituras sobre o continente.

A análise dos livros também gerou a percepção da escala geográfica em que os fenômenos sociais e até mesmo naturais se repetem. Isso significa dizer que, muito provavelmente, o problema da desertificação não ocorre em todo o território africano, bem como dizer que a incidência de determinadas doenças não são gerais em todos o países. Verificou-se nos livros didáticos que muitas das problemáticas debatidas sobre o continente repetem entre si (subdesenvolvimento - miséria - desemprego) e são trazidos poucos exemplos da multiplicidade de 58 países.

Para uma rápida explanação sobre a importância da escala geográfica nesta análise, Silva (2014) ressalta a dificuldade em trabalhar o conceito de escala no âmbito escolar, mas precisamente no ensino médio, seja por parte dos professores (as) ou dos (as) alunos (as). Ainda de acordo com a autora, essa dificuldade existe em função das relações intrínsecas entre as matrizes do pensamento e o papel da escola e da geografia dentro do contexto acadêmico e escolar na atualidade. A escala geográfica, normalmente vista dentro da cartografia para representar a medida real e a medida representativa, pode ser usada como uma representação social que se quer mostrar. Uma forma de observar a importância da escala social com a realidade escolar é a conjuntura dos livros didáticos sobre determinados assuntos.

Atualmente, o conceito de escala vem crescendo dentro da geografia humana. De acordo com Silva (2014), para entender o hoje é preciso uma atualização dos conceitos, no entanto, falar de escala significa falar de tamanho, que apesar de ser uma propriedade comum ao conceito mencionado, exige diferentes modelos explicativos e estes são percebidos de diferentes formas segundo o próprio tamanho, pois este sugere um sistema de posicionamento em relação ao que se observa. A escala, portanto, é o atributo que confere visibilidade ao fenômeno (Castro, 1997).

Sendo assim, a forma de observar o território vai sofrer influência a partir da sua representação. Racine *et al* (1980) afirma que colocar o problema da escala é também colocar o problema da pertinência da ligação entre uma unidade de observação e o atributo que associamos a ela. Cada estudo merece ser colocado dentro de sua perspectiva correta. A escala geográfica não está ligada apenas a um atributo numérico, podendo assumir outras formas além dos mapas. Um exemplo disso são os fenômenos. Quando um fenômeno se manifesta, ele se manifesta em diferentes escalas, contudo e na maioria dos casos, um tipo de recorte se sobressai (Silva, 2014). E caso seja um recorte macro, não será possível perceber as várias relações existentes no mesmo espaço.

Ainda no livro para seguimento do 8º ano, 2º capítulo - Economia e meio ambiente teve como proposta de abordagem sobre o Meio ambiente o estímulo para a pesquisa sobre a biografia da bióloga queniana Wangari Maathai. A ambientalista fundou o Green Belt Movement, uma organização não governamental ambiental concentrada no plantio,

conservação ambiental, e direito das mulheres, e em 2004 recebeu o prêmio Nobel por sua contribuição para o desenvolvimento sustentável, democracia e paz. Além do desenvolvimento na vida política no Quênia (Instituto Biosfera).

Com a entrada da biografia da ambientalista, foi possível articular as diferentes facetas sobre sociedade, economia e política no Quênia, a inserção da mulher no mercado de trabalho e a própria condição da mulher queniana. Esse exercício escalar propiciou entender determinada realidade, e o reconhecimento de profissionais atuantes do território.

Após a compreensão da participação da escala geográfica no desenvolvimento dos assuntos no livro didático, pode-se crer que a assimilação por parte de quem leia o material será outra, conseguindo apontar a diversidade dos países, tendo acesso a outras abordagens que ultrapassem a lógica do conflito e subdesenvolvimento. Problemático não é falar sobre os entraves políticos e socioeconômicos, problemático mesmo é reconhecermos a dimensão cultural não de um país, mas sim de um continente, como é reproduzido, como um todo submerso sob misérias e ineficiências. Essa diferença é percebida quando a referência é modificada. A exemplo dos países europeus, mesmo com as crises profundas, desemprego, entre outros não deixamos de ter acesso a abordagens pontuais como descobertas científicas, modos de vidas alternativos, produção artística, entretenimento e tantos outros.

Por tudo isso, ao iniciar os capítulos vigentes dos livros uma pergunta sempre foi pertinente para as turmas: O que sabemos sobre a África? Dentro deste questionamento as falas sobre países com muitos problemas na economia, muita pobreza, e doenças. Considerando que estas falas determinassem um imaginário único sobre o espaço geográfico delimitado, eram exibidas algumas intervenções com vídeos e músicas que suscitaram outras formas de olhar o continente e sua multiplicidade em países, e a forte aproximação com o Brasil.

As intervenções pedagógicas tinham como objetivo alcançar, em duas escalas, a local com clipes musicais do conhecimento de alguns, como o ritmo 150 BPM Macumbinha da Penha, na qual a montagem do vídeo é de grupos de dança da Uganda, trechos de *afrobeat* e daí estabelecia-se um reconhecimento do ritmo, da batida do funk.

Mesmo pintado como novidade, o 150 BPM tem um componente forte de ancestralidade. Um dos beats mais famosos do momento é a "macumbinha", uma gravação veloz de toques de atabaques,

instrumento típico do candomblé e da umbanda. O processo, aliás, tem semelhanças com o que o samba passou entre as décadas de 1920 e 1930, quando uma vertente passou a tocar tamborins, pandeiros e cavaquinhos de maneira aligeirada, mais propícia para dançar e brincar o carnaval de rua. Era o surgimento do samba de enredo.

Eiras, 2019, Site Vice

Durante a pesquisa sobre a autoria da música Macumbinha da Penha, foi encontrado o trecho destacado sintetizando os elementos observados. A intenção era que as escalas das intervenções englobassem produções artísticas de outros tempos e de modo contemporâneo também, na possibilidade de criar identificações imediatas e reflexões de que a tal influência África - Brasil não está datada ao período colonial. Assim como numa escala global com a exibição do curta-metragem FOLI: Não há movimento sem ritmo por Thomas Roebbers e Floris Leeuwenberg que “retrata a influência da música e da sonoridade na cultura da nação Malinke, da África. Produzido em 2010, o filme explora o som e os ritmos através de imagens do cotidiano das tribos e suas crenças quanto às conexões entre o ser humano e o mundo”, como destaca o Blog NANU.

Com esses formatos foi possível trabalhar com as turmas, tanto as do ensino fundamental quanto as do ensino médio, outros olhares sobre o espaço geográfico em destaque. A metodologia de um acervo específico tendo como fonte as redes sociais *Facebook* e *Instagram* na pesquisa, foram de grande relevância, tendo acesso a coletivos de arte, jornais locais com relatos de diferentes assuntos.

Se nosso interesse são olhares cada vez menos reduzidos e rasos, é preferível que a investigação de outras referências sejam feitas por sujeitos e grupos que tenham suas próprias narrativas, em detrimento do olhar estrangeiro que interpreta tal realidade. O acúmulo dessas informações e materiais em outras linguagens provocou e muito o imaginário das turmas. Se constantemente a África era relacionada a um imenso país foi perceptível a problematização por parte dos (as) alunos (as). Numa das escolas, durante a preparação do Sarau da Consciência Negra, as turmas optaram por realizar uma coreografia do grupo Ugandense *Triplets Ghetto Kids* ao invés do teatro sobre a escravidão no Brasil. Nota-se uma mudança de representação, fruto do trabalho transdisciplinar entre geografia, história e literatura.

Dada a análise dos livros didáticos e as intervenções pedagógicas, a abordagem e a percepção se os conteúdos impactam fortemente na docência, na reflexão do que sabemos sobre a África e como sabemos dela, tem a ver, substancialmente, com quais processos e dispositivos nos aproximam desses assuntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de sintetizar as experiências da docência e nela problematizar os discursos oriundos de livros didáticos, e os da própria autora serviu como um alerta a se considerar na prática cotidiana de professores (as). Os percursos reflexivos de estudos sobre o continente africano e sua intensa relação com o Brasil dão pistas para a formação de uma consciência racial e ao fortalecimento de uma educação anti-racista. Contudo, tais propostas só podem ser materializadas se a instituição de ensino assume tal compromisso. Ainda que haja dispositivos legais e documentos orientadores para a prática de ensino de temáticas africanas e/ou indígenas, mesmo assim vê-se lacunas nas abordagens.

As referências utilizadas para a fundamentação deste trabalho deixam evidente que a presença dos estudos e debates sobre o continente africano como prática pedagógica não se realizam somente porque são importantes, ou como a sobreposição de conteúdos; fala-se da presença de influências que representaram o passado e estão no presente, referências vivas de produção de conhecimento em diversas áreas, como podemos citar os quilombos no território nacional, e muitas vezes tidos como formas de vida ultrapassadas.

Acerca das dinâmicas no espaço escolar, os Estudos culturais evidenciam que as relações de poder e identificação dão um caráter específico quanto ao tratamento de cada tema, sobretudo alinhado às demandas que os grupos sociais se enquadram. Desse modo, por mais que para o meio acadêmico, o movimento negro e outras instâncias sociais tenham a política de cotas raciais como uma realidade, que há muito apresenta impactos positivos na sociedade, há ainda instituições de ensino onde tal debate ainda é tratado a passos lentos e com muitos pormenores.

Muitas vezes, os responsáveis dizem que seus/suas filhos (as) estão sendo doutrinados por tais ideologias justamente com temas como o racismo, feminismo, entre outros. Há ainda

muitas instituições de ensino onde a prática recorrente seja o cerceamento de docentes quanto ao debates étnico-raciais de qualquer natureza, e ainda tomam racismo, homofobia e outras formas de opressões como sendo *bulling*. As autoras Miranda e Riasco (2016) sobre relações étnico-raciais postulam que a afirmação e a concretização dessas pautas partem de espaços e movimentos não formais, como é o caso dos movimentos sociais negro com suas reivindicações, e daí atingem o espaço formal de educação.

O poder de decisão docente está diluído nesta trama de relações de poder, ainda mais no contexto do ensino privado; coletivamente a ação toma outro teor. Uma das estratégias já conhecidas, e bem pouco exploradas, de intervenção pedagógica é a construção de um acervo; este mecanismo apresenta outras formas de aprofundamento sobre os temas e causam impacto no aprendizado. Se, por exemplo, o livro corrobora determinadas imagens com o acervo é possível apontar outros. Além também de ampliar o uso de linguagens, autores (as) para a representação e a construção do imaginário. Com isso é possível não corroborar com reproduções reduzidas referentes aos conteúdos sobre o continente africano.

O saber da experiência do trabalho gerado considera que antes da materialidade do livro didático, há os discursos e as subjetividades orientando sua construção, antes deste há a visão da cultura ocidental que conceitua e cria suas próprias narrativas sobre a invenção da África. É nessas reflexões articuladas e multiescalares que professores (as), gestores e outros sujeitos do espaço escolar podem estar imersos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. (2014). Geografia, cartografia e o Brasil Africano: Algumas representações. *Revista Do Departamento De Geografia, (spe)*, 332-350.

CALDAS. Renan Rubim. O antimovimento social “Escola sem partido” e a negação da produção da subjetividade nos espaços públicos., ano: 2017 Data de acesso: 16/11/18. Disponível:<https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/bibliografia-referencias-academicas/>

CARNEIRO. Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em 10 de março. de 2020.

NGOZI, Chimamanda Adichie. <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Data de acesso: 10/03/2020

EMERSON, Renato. A lei nº 10.639 e o ensino de geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. *Revista Tamoios*. Ano VII. nº01, 2011 - ISSN 19804490. Data de acesso: 15/10/2019

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MIRANDA, Cláudia; RIASCO, Fanny. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: Desafios para uma agenda educacional antirracista. *Revista Educação em foco*, Juiz de Fora, Vol 21, nº3, p. 545-572, Setembro / Dezembro de 2016. Data de acesso: 10/03/2020

LARROSA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, fev, 2002, Data de acesso: 16/11/2018

OLIVEIRA, Anita Loureiro. Por uma episteme dialógica, sensível e criativa: uma homenagem a Ana Clara Torres Ribeiro. *In: Método e ação no pensamento de Ana Clara Torres Ribeiro / Organização Egler, T. T. C., Poggiuese, H. A, Miranda, E. A*. 1ª edição – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

RATTS, Alex. Geografia, relações étnico-raciais e educação: A dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. *Revista Terra Livre*, São Paulo/SP. Ano 26, Vol 1, nº34, p.125-140. Junho 2010

ROCHA, Everardo. *O que é etnocentrismo*. Coleção primeiros passos, ed. Brasiliense, 1984.

SANTIAGO, M. FEITOSA, L. Família e gênero: um estudo antropológico. secure.usc.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v32_n1_2011_art_03.pd

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. - 2ªe.d., 5ªreimp. -Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 156 p.

SILVA, Vitória Brito da. Transvendo o mundo por meio da escala geográfica: Apontamentos para o ensino de geografia. - Revista eletrônica de geografia Territorium Terram.V. 02, Nº 03, p. 52-65 | Out./Mar. - 2013/2014