

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

Ricardo Gabriel Luisi

**Movimentando ausências africanas:  
geografias, imagens e educação**

Porto Alegre  
2023

Ricardo Gabriel Luisi

**Movimentando ausências africanas:**  
geografias, imagens e educação

Trabalho de Conclusão de Curso submetido  
à Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
como parte dos requisitos necessários para a  
obtenção do título de Licenciado em  
Geografia.  
Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Larissa Corrêa Firmino

Porto Alegre  
2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

### CIP - Catalogação na Publicação

Luisi, Ricardo Gabriel  
Movimentando ausências africanas: geografias,  
imagens e educação / Ricardo Gabriel Luisi. -- 2023.  
83 f.  
Orientadora: Larissa Corrêa Firmino.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Geociências, Licenciatura em Geografia, Porto  
Alegre, BR-RS, 2023.

1. Geografia Escolar. 2. Residência Pedagógica. 3.  
Educação Antirracista. 4. Imagens Fotográficas. 5.  
África. I. Firmino, Larissa Corrêa, orient. II.  
Título.

Ricardo Gabriel Luisi

**Movimentando ausências africanas:**  
geografias, imagens e educação

Trabalho de Conclusão de Curso submetido  
à Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
como parte dos requisitos necessários para a  
obtenção do título de Licenciado em  
Geografia.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Larissa Corrêa Firmino

Porto Alegre, 12 de setembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Larissa Corrêa Firmino.  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roselane Zordan Costella  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

---

Prof. Dr. Nestor André Kaercher  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Shanna Bilhar Ferreira  
Colégio Estadual Paula Soares

A todos ao meu entorno que me fazem crescer enquanto gente.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à vida por me oportunizar encontros com pessoas tão especiais.

Segundamente, à minha mãe, Lia, que me oportunizou o agradecimento anterior e que mesmo diante de todas as dificuldades que a vida a impôs, sempre me apoiou e motivou a estudar. A senhora não sabe a honra que é ser seu filho. Obrigado por nunca ter me limitado de qualquer modo e por ter me sonhado na UFRGS. Te amo.

À Ivete, que sempre é meu porto seguro, onde encontro aconchego e bons rangos. Benditas balinhas! Obrigado por sempre estar comigo e me apoiar nas minhas escolhas por mais ilógicas que elas possam parecer. Te amo e amo o Vitor, apesar de colorado.

Aos meus irmãos Laion, Leonardo e Erick sempre irreverentes. Vocês me inspiram em cada conversa despreziosa e em cada opinião absurda. Amo vocês demais.

Aos meus irmãos e irmã não tão presentes, mas igualmente amados: Lucas, Leone e Ana.

Aos irmãos que a vida me deu: André, Leandro, Ewerton, João, José, Rafael e Fagner. Obrigado pelas partilhas e momentos. Assim que finalizar essa escrita poderemos voltar aos botecos.

À Vitoria, pela companhia e conversas sobre quase tudo, por partilhar do amor pela docência e sobre tudo por aturar meu humor duvidoso. Te amo.

À dona Jane e ao Seu Nelson pela Carol, e a Carol pela agradecida anterior.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e as políticas públicas de acesso e permanência que me permitiram chegar até aqui.

Aos mestres e às mestras: Nestor, Ivaine, Roselane, Élide, Denise, Larissa, Mazzini e Paulinho; Referências não só bibliográficas! Vocês me inspiram com suas docências. Obrigado.

A todos meus colegas que tornaram a graduação mais leve, em especial ao Miklão, Rangelove e Samuel.

Aos colegas de graduação e de profissão com quem muito aprendi durante as trocas e a docência: Rafael, João, Raul, Lorde e Nicole. Vocês me inspiram com suas docências. Obrigado.

Aos lugares que contribuíram/contribuem para a formação da minha identidade docente: E.M.E.F. Professor Thiago Würth, CEUE-PV, Colégio Estadual Paula Soares, PEAC, Associação Comunitária e cultural do Quilombo do Areal e Cursinho Popular de Guaíba.

Aos estudantes destes espaços por me fazerem acreditar na docência e em um mundo melhor.

À Juc 7 e a todos os juquianos por terem sido acolhida nesta capital.

A todos os meus professores da escola básica em especial: Anderson, Almiro, Artur, Ilka, Litânia, Daniela, João, Marcelo e Mateus. Na minha docência espero ter um quê da de vocês.

Aos que se foram, mas ainda se fazem presentes: Milton e dona Hanna.

À Ana Paula e ao Luciano que não duvidaram nem por um segundo que eu passaria na UFRGS.

À Residência Pedagógica Subprojeto Geografia (POA) sobretudo as professoras Shanna Bilhar e Larissa pela parceria e aprendizagens. Como foi bom nos reunirmos às quintas de noite.

Às turmas 300, 301 e 302 do Colégio Estadual Paula Soares. Obrigado por todos os momentos, campos, conversas e risos.

*“Um dia desse eu tava mei' cabreiro  
Sem saber o que pode me acontecer  
E não ver o fruto que eu plantei em algum janeiro*

*Mas tive um relampejo de que já estão aí  
E a gente pode ser feliz agora memo'*

*Apesar da batalha, o pente cheio  
As tecnologias ancestrais nós temos  
Pra induzir o sonho dentro de um pesadelo  
Entre um traçante e outro  
Dilatar o tempo e imaginar um mundo novo”  
(Don L)*

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso propõe reflexões sobre como as práticas de Ensino de Geografia desenvolvidas no contexto da Feira Africanamente realizada no Colégio Estadual Paula Soares, através do Programa de Residência Pedagógica da UFRGS - Subprojeto Geografia (POA) podem colaborar com uma educação antirracista, bem como realiza uma análise qualitativa das atividades desenvolvidas. As atividades desenvolvidas foram motivadas devido a reprodução de visões estereotipadas sobre o Continente Africano que foram observadas na realidade escolar estudada. A partir desta constatação, por parte da professora preceptora do programa, o grupo de residentes do colégio foi mobilizado para pensar uma feira com objetivo de desconstruir os discursos e visões estereotipadas sobre o Continente Africano. As atividades desenvolvidas pelo grupo de residentes, professora preceptora e professora coordenadora utilizaram imagens juntamente com o conceito de Espaço Ausente (Costella, 2018) visando entender e desconstruir os estereótipos vinculados pelos estudantes ao espaço geográfico africano. Elaborar essas práticas de ensino no contexto de um programa de formação inicial partindo da realidade da escola suscitou refletir sobre os fazeres docente, os tipos e as finalidades das práticas de ensino em Geografia. Ao final do trabalho pudemos observar o poder do Ensino de Geografia sobre a constituição dos imaginários dos estudantes sobre lugares e pessoas, bem como compreender a potência dos elementos elencados para realização das atividades propostas sobre a constituição dos imaginários.

**Palavras-chave:** Geografia Escolar. Residência Pedagógica. Educação Antirracista. Imagens Fotográficas. África.

## RESUMEN

Este trabajo de fin de curso propone reflexiones sobre cómo las prácticas de enseñanza de Geografía desarrolladas en el contexto de la Feria Africanamente, realizada en el Colegio Estatal Paula Soares, a través del Programa de Residencia Pedagógica de la UFRGS - Subproyecto Geografía (POA), pueden colaborar en una educación antirracista, así como realizar un análisis cualitativo de las actividades desarrolladas. Las actividades desarrolladas fueron motivadas debido a la reproducción de visiones estereotipadas sobre el Continente Africano que se observaron en la realidad escolar estudiada. A partir de esta constatación, por parte de la profesora supervisora del programa, el grupo de residentes de la escuela se movilizó para pensar en una feria con el objetivo de desconstruir los discursos y visiones estereotipadas sobre el Continente Africano. Las actividades desarrolladas por el grupo de residentes, la profesora supervisora y la profesora coordinadora utilizaron imágenes junto con el concepto de "Espacio Ausente" (Costella, 2018) con el fin de entender y desmontar los estereotipos relacionados con el espacio geográfico africano. Elaborar estas prácticas de enseñanza en el contexto de un programa de formación inicial partiendo de la realidad de la escuela suscitó reflexiones sobre la labor docente, los tipos y los propósitos de las prácticas de enseñanza en Geografía. Al final del trabajo, pudimos observar el poder de la enseñanza de Geografía en la construcción de los imaginarios de los estudiantes sobre lugares y personas, así como comprender la importancia de los elementos enumerados para la realización de las actividades propuestas en la construcción de los imaginarios.

**Palabras-clave:** Geografía Escolar. Residencia Pedagógica. Educación Antirracista. Imágenes Fotográficas. África.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Dar es Salaam, Tanzânia.....	35
<b>Figura 2</b> - Cerrado brasileiro.....	36
<b>Figura 3</b> - Joanesburgo periferia.....	37
<b>Figura 4</b> – Merzouga, Marrocos.....	38
<b>Figura 5</b> - Joanesburgo centro.....	39
<b>Figura 6</b> - Floresta do Congo.....	40
<b>Figura 7</b> - Los Angeles. ....	41
<b>Figura 8</b> – Quênia.....	42
<b>Figura 9</b> – Paris. ....	43
<b>Gráfico 1</b> - Respostas referentes a figura 1, Dar es Salaam, Tanzânia. ....	55
<b>Gráfico 2</b> - Respostas referentes a Figura 2, Cerrado brasileiro. ....	56
<b>Gráfico 3</b> - Respostas referentes a Figura 3, Joanesburgo periferia.....	57
<b>Gráfico 4</b> - Respostas referentes a Figura 4, Merzouga, Marrocos.....	57
<b>Gráfico 5</b> - Respostas referentes a Figura 5, Joanesburgo centro.....	58
<b>Gráfico 6</b> - Respostas referentes a Figura 6, Floresta do Congo. ....	59
<b>Gráfico 7</b> - Respostas referentes a Figura 7, Los Angeles.....	59
<b>Gráfico 8</b> - Respostas referentes a Figura 8, Nairóbi, Quênia.....	60
<b>Gráfico 9</b> - Respostas referentes a Figura 9, Paris, França. ....	61
<b>Gráfico 10</b> – Dispersão por elementos.....	62
<b>Gráfico 11</b> – Dispersão por elementos 2.....	64
<b>Mapa 1</b> - Quantidade de votos por continente e subcontinente.....	63

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Palavras associadas a simbolismos culturais. ....	65
<b>Tabela 2</b> - Palavras associadas a características sociais .....	65
<b>Tabela 3</b> - Palavras associadas a características naturais e/ou físicas. ....	66
<b>Tabela 4</b> - Outras palavras.....	67
<b>Tabela 5</b> - Palavras associadas a simbolismos culturais. ....	74
<b>Tabela 6</b> - Palavras associadas a características sociais. ....	74
<b>Tabela 7</b> - Palavras associadas a características naturais e/ou físicas. ....	74
<b>Tabela 8</b> - Outras palavras.....	75

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

**COVID** – *Corona Virus Disease*.

**CPS** – Colégio Paula Soares.

**IES** – Instituições de Ensino Superior.

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

**POA** – Porto Alegre.

**PRP** – Programa de Residência Pedagógica.

**RP** – Residência Pedagógica

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso.

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2. CONTEXTO DE PRODUÇÃO TCC: PROGRAMA RP SUBPROJETO GEOGRAFIA NO COLÉGIO PAULA SOARES</b> .....	17
2.1. O que é o Programa Residência Pedagógica?.....	17
2.2. Como se configura o RP na UFRGS? .....	20
2.3. Histórico e localização .....	21
2.4. Problema de pesquisa: a necessidade de relacionar o Ensino de Geografia com uma educação antirracista .....	22
<b>3. PESQUISA-AÇÃO COMO PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	25
3.1. Pesquisa-ação: o que é?.....	26
3.2. A Pesquisa-ação na interface entre Geografia e Educação.....	29
<b>4. PLANEJAMENTO DA FEIRA</b> .....	31
4.1. Recorte da pesquisa: caracterização das turmas que participaram da Oficina. ....	45
<b>5. DISCUSSÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	47
5.1. Entre geografias, imagens e espaços ausentes. ....	47
5.2. A potência das imagens para uma educação antirracista .....	51
<b>6. RESULTADOS</b> .....	55
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77
<b>8. REFERÊNCIAS</b> .....	79
<b>ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	82

## 1. INTRODUÇÃO

*“Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora – poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida -, uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superam em muito quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e de ser. Precisamos estar atentos de forma crítica. Essa não é uma tarefa fácil quando a maioria das pessoas passa boa parte dos dias trabalhando dentro da cultura do dominador. Nós que trabalhamos em educação, somos especialmente afortunados, porque, individualmente, podemos atuar contra o reforço da cultura do dominador e dos preconceitos com pouca ou nenhuma resistência” (hooks, 2020, p.57).*

hooks (2020) nos aponta sobre a forma como a mentalidade colonizadora nos atravessa em nosso cotidiano e nos alerta para os efeitos desta mentalidade em nossas percepções e constituição. Como professora, hooks aponta ainda que existe um potencial no trabalho em educação para combater esta mentalidade.

Essa mentalidade colonizadora é uma grande produtora de estereótipos. Os estereótipos são formas de reducionismos que buscam enquadrar as pessoas em nichos com elementos característicos pré-estabelecidos. hooks (2020), nos diz ainda que essa mentalidade nos ataca por várias áreas e convive entre nós.

O problema central que esta pesquisa se empenhou está lastreado nesta mentalidade e só foi possível de ser pesquisado graças a observação atenta de uma professora sobre a realidade escolar em que atua.

Estávamos inseridos no Colégio Estadual Paula Soares através do Programa de Residência Pedagogia da UFRGS – Subprojeto Geografia (POA), quando a professora preceptora da disciplina de Geografia Shanna Bilhar, em uma de nossas reuniões propôs a realização de uma feira visando combater ideias que estavam sendo reproduzidas por estudantes e professores/as que reforçavam estereótipos negativos sobre o Continente Africano dentro da escola. A partir desta proposta realizada pela professora preceptora outras questões se desencadearam. Pesquisar essa realidade escolar se faz extremamente necessário uma vez que a observação atenta do que a escola nos fala pode nos dar um “sul” para pensarmos as nossas práticas a partir da realidade dela, uma vez que a escola se constitui um espaço que é de reprodução e alienação, mas também pode ser de criação e subversão.

Desta forma surge o problema que este trabalho se empenhou em pesquisar: **O Continente Africano é estereotipado, como podemos trabalhar na disciplina de Geografia, no contexto da feira, para romper com as visões estereotipadas e reducionistas sobre o Continente Africano?**

Frente a este problema, nos debruçamos em pensar coletivamente com o grupo de residentes em conjunto com a professora preceptora e uma das professoras coordenadoras do PRP - UFRGS – Subprojeto (POA).

A hipótese que formulamos ao refletir sobre o problema, foi que **trabalhando por meio de imagens e utilizando o conceito de Espaço Ausente (Costella, 2008) poderíamos desconstruir e complexificar o imaginário dos estudantes acerca do espaço do Continente Africano.** Assim, o objetivo geral desta pesquisa é **compreender como o conceito de espaço ausente em conjunto com as imagens pode contribuir para o desenvolvimento de uma geografia antirracista.** Os objetivos específicos que guiam esta pesquisa são: **a) Identificar potencialidades do Ensino de Geografia para a construção de uma educação antirracista. b) Desenvolver uma prática de ensino em Geografia que contribua para a quebra de estereótipos negativos que embasam e sustentam o preconceito étnico/racial; e a construção de uma educação voltada para a equidade racial. c) Analisar qualitativamente os efeitos das atividades desenvolvidas com as turmas no contexto da feira.**

A fim de atingir os objetivos previamente elencados e tendo em vista a orientação metodológica da Pesquisa-ação (Thiollent, 1986), este trabalho está organizado em sete capítulos. Inicialmente será apresentado o contexto em que o problema surge. Em seguida será apontada a metodologia e a forma que esta pesquisa foi organizada. Após, será apresentado o planejamento inicial frente ao problema. Na sequência serão expostos os referenciais teóricos que embasaram o plano de ação inicial desta pesquisa. Posteriormente será realizada análise dos resultados obtidos após a intervenção inicial. E por fim quais conclusões realizamos após avaliação dos resultados.

## **2. CONTEXTO DE PRODUÇÃO TCC: PROGRAMA RP SUBPROJETO GEOGRAFIA NO COLÉGIO PAULA SOARES**

Nesta primeira seção deste trabalho, situo você leitor/a para que possas entender em que contexto este trabalho de conclusão de curso foi realizado. Apresentarei, inicialmente, o contexto institucional que se desenvolve a partir de uma política nacional para a formação de professores/as, no caso em questão o Programa de Residência Pedagógica - PRP, de modo a apresentar os objetivos gerais do programa, como ele se organiza no contexto em que atuo como licenciando em Geografia, a UFRGS, em quais escolas está inserido, quem são as professoras envolvidas orientando o projeto e a escola em que atuo como residente pedagógico em Geografia. A seguir, localizarei a escola, seu entorno comunitário e minha relação com esta instituição de ensino pública, o Colégio Estadual Paula Soares. Por fim, apresento os motivos que me levaram a desenvolver este trabalho de conclusão de curso.

### **2.1. O que é o Programa Residência Pedagógica?**

De acordo com o *site* do Ministério da Educação e o edital de seleção nº: 02/2022 do RP - UFRGS, o Programa de Residência Pedagógica é organizado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, sendo caracterizado como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores/as. O programa tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática inicial de professores/as da Educação Básica nos cursos de Licenciatura, promovendo a imersão dos/as licenciandos, a partir da segunda metade do curso de graduação em escolas públicas. Para além do exposto, também são objetivos do PRP:

1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;

4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2018).

Em suma o PRP visa induzir a profissionalização dos licenciados de forma colaborativa, integrando e aproximando teoria e prática, escola e universidade, professores/as experientes e professores/as em processo formativo, visando o aprimoramento da educação e da formação docente pública.

A Política Nacional de Formação de Professores/as também conta com outras ações, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID do qual pode participar durante a primeira metade do curso de Licenciatura em Geografia. Essas ações de indução profissional na área da educação são abordadas por António Nóvoa (2022) em seu livro “Escolas e Professores – Proteger, transformar, valorizar”. Ao dissertar acerca das transformações causadas no cotidiano e dinâmica escolar em razão da pandemia da COVID-19, Nóvoa (2022) versa sobre a possível desintegração ou metamorfose da escola. Ao argumentar sobre a possibilidade de mudança no espaço escolar, o autor discorre também sobre mudanças na formação docente, defendendo e apontando as potencialidades das aproximações causadas por programas e políticas voltadas para a formação docente, como o PRP e o PIBID.

Neste mesmo livro, Nóvoa (2022) critica o discurso que vincula o espaço da formação docente somente às universidades, onde tradicionalmente atribui-se também a este espaço a produção do conhecimento científico e, paradigmaticamente, as escolas acabam por se configurar nesta narrativa como como espaços ligados ao desenvolvimento de práticas das teorias estudadas nos cursos de graduação. Além disso, Nóvoa (2022) ressalta ainda que esta divisão não é interessante à formação de professores/as no século XXI. Sendo assim, faz-se necessário reconstruir estes ambientes tendo como orientação a noção de que “o lugar da formação é o lugar da profissão” (Nóvoa, 2022, p.63).

Os programas de formação profissional como o PRP e o PIBID apresentam-se como uma nova maneira de compreender e produzir a formação de professores/as e sua institucionalidade, uma vez que criam um terceiro lugar de formação:

[...] um lugar de encontro entre professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Esta casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um “terceiro lugar”, um lugar de articulação

entre universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente (Nóvoa, 2022, p.65).

Por promover estas articulações, este terceiro lugar é visto por Nóvoa (2022) como extremamente potente uma vez que se preocupa em cuidar da entrada de novos profissionais docentes, amparados por quem já atua no espaço escolar, reforçando as dimensões coletivas da profissão docente, uma vez que não é possível aprender a se tornar professor/a sem outros/as professores/as.

Nóvoa (2022) salienta que ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem uma relação de alteridade com colegas. Este terceiro espaço suscita ainda a “diferenciação e convergência de papéis, combatendo a crença [...] da existência de uma hierarquização do sistema de saberes que legitima uns em detrimento de outros, reforçando relações assimétricas de poder” (Nóvoa, 2022, p.72) uma vez que são reconhecidas as importâncias de todos os atores envolvidos – internos e externos à universidade – fortalecendo a dimensão democrática deste terceiro lugar.

Ao longo de minha graduação em Licenciatura em Geografia na UFRGS, pude experienciar este terceiro lugar de formação inicial de professores/as atuando por cerca de dois anos nos dois dos maiores e principais programas de formação docente: o PIBID e o PRP.

Me sinto à vontade para narrar que as dimensões deste terceiro lugar de formação citado por Nóvoa (2022) se evidenciaram durante toda a minha estadia tanto no PIBID como no PRP. Durante minha iniciação à docência no PIBID além de começar a me reconhecer como docente, em plena pandemia, pude experienciar o cotidiano da sala de aula na Escola Estadual Anne Frank. Em razão do contexto – COVID-19 - e o modelo de ensino remoto, eu e outros bolsistas, tivemos dificuldades em estabelecer contato com os/as estudantes por diversos motivos. Naquele cenário, conseguimos registrar a dimensão coletiva que se evidenciou em razão dos desafios impostos:

[...] as atividades disponibilizadas eram planejadas a partir das trocas com as turmas e as professoras supervisoras. **Salienta-se que os estudos e as reflexões realizadas no núcleo do PIBID, concomitante à docência nas escolas, foram fundamentais para buscar abranger as diferentes realidades dos alunos e com isso envolvê-los nos processos que envolvem as aprendizagens com a Geografia Escolar.** Das experiências vividas nestes tempos de pandemia, destacamos a importância da constante a ação-reflexão sobre a docência com a Geografia que dialogue com as

necessidades, possibilidades e o contexto dos alunos (Luisi e Paim, 2021, grifo nosso).

Posso afirmar que a vivência do terceiro lugar se fez igualmente presente no PRP. A própria produção deste trabalho também é a forma de registro das dimensões trazidas por Nóvoa (2022), uma vez que as atividades que foram realizadas, e que serão apresentadas mais adiante, são fruto do trabalho coletivo dos/as residentes pedagógicos, docentes orientadoras e professora preceptora.

## **2.2. Como se configura o RP na UFRGS?**

Como visto anteriormente, cada IES fica responsável pelo planejamento das ações dentro do Programa de Residência Pedagógica. O Programa de Residência na UFRGS se organiza em subprojetos.

O subprojeto em que participei e onde está pesquisa foi desenvolvida é o Subprojeto Geografia (POA) coordenado pelas professoras Dra. Larissa Corrêa Firmino e Dra. Roselane Zordan Costella. O Subprojeto Geografia (POA) é desenvolvido em três escolas da rede pública de educação no município de Porto Alegre, sendo elas: o Colégio de Aplicação da UFRGS, O Colégio Estadual Coronel Afonso Emílio Massot e o Colégio Estadual Paula Soares. Cada escola possuía um grupo de residentes que atuava conjuntamente com um/a professor/a preceptor/a. O último, Colégio Paula Soares, foi a escola em que atuei e onde as atividades, que serão apresentadas, foram elaboradas e desenvolvidas.

No nosso Subprojeto foram realizados seminários, participações em eventos e encontros semanais, onde podíamos realizar trocas bastante frutíferas sobre diversos aspectos das nossas atuações dentro do programa com os colegas residentes, os/as professores/as preceptores/as e as professoras coordenadoras. Nos seminários trocávamos as experiências com os colegas residentes e professores/as preceptores/as de outras escolas integrantes do subprojeto, além disso ocorriam discussões de leituras e colocações de problemas vividos em cada realidade escolar. Nestes momentos ocorreram muitas aproximações e distanciamentos acerca das temáticas tratadas (aulas, turmas, situações, etc.) de modo a enriquecer nossas percepções sobre nossas atuações, compartilhar e refletir ideias sobre o que fazer ou não fazer nas nossas práticas docentes. Sentia que esses eram momentos de

construção nos quais podíamos compartilhar inseguranças sobre nossa atuação nas escolas, pois possivelmente alguém mais ali também as compartilhava. Nos eventos que participamos realizando contato com outros subprojetos, fomos capazes de perceber como os residentes de outros subprojetos partilhavam de problemas semelhantes aos que encontramos em realidades diferentes, além de também realizar trocas de experiências.

No Colégio Paula Soares atuávamos entre cinco residentes em conjunto com a professora preceptora Shanna Bilhar. No grupo do Paula Soares nos reuníamos semanalmente, com a professora coordenadora do nosso subprojeto, Dra. Larissa Corrêa Firmino, para discutir a organização e os planejamentos de aulas, projetos internos da escola bem como as nossas práticas. Este momento era um momento mais específico da nossa escola, no sentido de que as trocas e partilhas eram realizadas com o grupo que vivenciava o mesmo ambiente/cotidiano escolar. Nestas reuniões semanais colocávamos nossas percepções imediatas para refletir questões pontuais das nossas atuações. Foi em uma destas reuniões que surgiu o problema que motiva esta pesquisa.

### **2.3. Histórico e localização**

A minha relação com o Colégio Estadual Paula Soares é anterior à entrada no PRP. Realizei os estágios curriculares obrigatórios de ensino fundamental e médio na escola, logo, quando ingressei como residente estava muito bem habituado à rotina da escola e a comunidade escolar.

O colégio localiza-se na Rua General Auto, 68 - Centro Histórico, Porto Alegre - RS, atrás do Palácio Piratini, casa do chefe do executivo estadual. O prédio da escola é um prédio imponente e tem sua construção datada do mesmo período da construção do Palácio Piratini, mas quase como um retrato do atual cenário das escolas públicas estaduais, possui um notório contraste entre o prédio da escola e o do chefe do executivo. A maior parte dos estudantes do colégio são moradores de bairros próximos à zona central, com algumas exceções de estudantes que são moradores da zona sul de Porto Alegre. Os estudantes conformam um grupo bastante heterogêneo, havendo grande diversidade de gênero, étnico-racial, sexual e religiosa entre os estudantes.

## **2.4. Problema de pesquisa: a necessidade de relacionar o Ensino de Geografia com uma educação antirracista**

Fazia pouco que havia ingresso no grupo da RP do Colégio Paula Soares, quando em uma de nossas reuniões semanais na biblioteca da escola, a professora preceptora titular da disciplina de Geografia, Shanna Bilhar, trouxe ao grupo a ideia de realizar uma feira escolar que tivesse o Continente Africano como temática de aprofundamento. Essa proposta levantada pela professora preceptora foi motivada por observações da mesma sobre o modo que alunos/as e professores/as da escola se referiam ao Continente Africano, com discursos e visões racializadas e estereotipadas. Shanna também relatou em nossa reunião semanal do PRP que sua proposta de realizar a feira tinha em vista atender a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, e partilhou a ideia de realização com colegas professores/as de outras disciplinas, visando envolver a escola inteira.

Ao apresentar a proposta, a professora preceptora ainda nos apontou para alguns objetivos gerais da feira, tais como: construir outras narrativas sobre o Continente Africano para além dos estereótipos que comumente ela percebia serem reproduzidos na escola, como, por exemplo, discursos sobre um Continente Africano ligado a pobreza, fome, escassez, doenças, epidemias, etc. A proposta da professora era abordar o Continente Africano a partir de um outro ponto de vista, no qual países africanos protagonizassem não apenas aquelas características negativas que já conhecíamos, mas também trouxessem novas informações para que pudéssemos ir além do que já era conhecido pelos estudantes e professores da escola.

Ao encontro dos objetivos e embasamento proposto pela professora preceptora, Santos (2011) argumenta que a Lei 10.639/03, fruto da luta do Movimento Negro Brasileiro, é o principal instrumento de combate ao racismo no campo da educação pois a lei

Reposiciona o negro e as relações raciais na educação – transformando em denuncia e problematização o que é silenciado, chamando atenção para como conhecimentos aparentemente “neutros” contribuem para a reprodução de estereótipos e estigmas raciais e para o racismo. A 10.639 nos coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas (Santos, 2011, p.5).

Todavia Santos (2011) alerta que “existir a Lei não garante uma educação antirracista. Isto é uma construção no campo das “práticas” curriculares concretas” (p.8). Assim o que realizamos na prática escolar, como a realizamos e porquê a desenvolvemos é o que conformará se o que ensinamos estará possibilitando a promoção, ou não de valores não racistas. hooks (2021) nos diz que muitos dos processos de tomada de consciência relacionada ao racismo está voltada à simples denúncia de como o preconceito se externaliza no nosso cotidiano e aponta ainda que “quando apenas apontamos o problema, quando expressamos nossa queixa sem foco construtivo na resolução, afastamos a esperança” (hooks, 2021, p. 25). Desta forma, ao pensarmos em práticas antirracistas para promovermos valores não racistas, devemos considerar como as práticas desenvolvidas podem construir pilares para sustentação de pensamentos que venham a se tornar condutas no cotidiano. Assim compreendemos “como práticas antirracistas aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição” (Pinheiro, 2023. p. 89).

E o que práticas escolares antirracistas tem a ver com o Ensino de Geografia? Santos (2011) nos diz que o Ensino de Geografia pode ser um importante instrumento de uma educação para igualdade racial, por entender que a Geografia tem relação direta com a constituição das relações raciais, uma vez que a ideia de raça, concebida como um construto social, busca ordenar e regular comportamentos por associar uma comunidade ou grupo a um conjunto de associações artificiais, que possuem essas características atreladas se não a uma origem biológica, a uma origem histórico-geográfica. Assim

Raça passa a ser, por esta ótica, um conceito geográfico, uma noção que se assenta sobre leituras espaciais. A Geografia está, portanto, de uma forma muito subliminar, na base da construção da ideia, das relações e dos comportamentos baseados no princípio de classificação racial. A visão de mundo que a Geografia constrói alicerça as identidades raciais (Santos, 2011, p.11).

Para construirmos práticas antirracistas precisamos então estar atentos às visões de mundo que queremos construir com nossos estudantes.

Após lançar a proposta e fazer as considerações sobre os objetivos da feira, a professora preceptora deixou em aberto para o grupo aceitar ou não a proposta. De imediato todos apoiaram e se engajaram na ideia de realização da feira.

Começamos então a debater em grupo as proposições de atividades que chamaríamos de oficinas e que poderiam ser desenvolvidas com as turmas da escola que estávamos inseridos via PRP.

Durante as nossas conversas a professora coordenadora do PRP sugeriu realizar atividades com uso de imagens, visto que muitas vezes são elas as responsáveis por gerarem imaginários sobre lugares e pessoas. De imediato eu e o colega João aceitamos a proposta e nos lembramos de uma atividade que havíamos realizado alguns semestres atrás em uma de nossas disciplinas na Faculdade de Educação, que utilizava imagens fotográficas para trabalhar o conceito de Espaço Ausente (Costella, 2018). Decidimos que a atividade que havíamos desenvolvido na disciplina, se ajustada às necessidades demandadas pela feira, poderia auxiliar a atingir os objetivos pedagógicos propostos.

O presente trabalho tem interesse em analisar as etapas de desenvolvimento e execução desta proposta de atividade pedagógica antirracista que foi realizada no contexto da feira citada anteriormente como uma das oficinas que a integram.

### 3. PESQUISA-AÇÃO COMO PERCURSO METODOLÓGICO

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” Paulo Freire (2011, p. 30-31).*

Neste capítulo parto das considerações de Freire sobre o papel do professor como pesquisador para explicitar o caminho metodológico que teve como base a pesquisa-ação a partir de Thiollent (1986). Este caminho metodológico que aqui será apresentado está intimamente ligado com minha concepção sobre educação, Ensino de Geografia e mesmo com a minha formação docente.

Pensar a metodologia de uma prática pedagógica desenvolvida ao longo de uma pesquisa de TCC, relaciona-se com o modo pelo qual a própria prática se desenvolve. Assim, considera-se importante pensar a partir de quais sentidos de educação ou mesmo de Geografia estão sendo mobilizados neste contexto.

Desta forma, posso dizer que os caminhos percorridos ao longo desta pesquisa que me coloquei como professor de Geografia em formação, implicaram em diferentes momentos e movimentos que me fizeram pensar, e, logo refletir para agir nas práticas pedagógicas que me propus a desenvolver. Inspirado em Paulo Freire (2011) penso e reflito sobre o que faço pois como gente e, portanto, como professor, não sou um ser acabado. Assim, nesta construção de mim mesmo como Professor de Geografia entendo que “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre as práticas. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (Freire, 2011, p.40).

Corroborando com Kaercher (2014) de que “todo educador é um crente” (p.59), penso que refletir é uma prática inerente à docência que acredito. Cada vez mais, e mesmo enquanto escrevo este trabalho de forma reflexiva, vou entendendo como minhas ações em sala de aula são um produto das ações dos estudantes que compartilham suas experiências comigo e com os seus colegas. Neste profícuo ambiente, eu os educo e eles me educam, portando juntos nos educamos.

Inserido no cenário apresentado anteriormente, compreendo que a pesquisa-ação atrelada ao campo educacional se coloca como uma metodologia interessante a esta pesquisa, pois se enquadra nas concepções aqui movimentadas por educação e

ensino, uma vez que apresenta as características dialógicas, de escuta ativa, e de consideração que o sujeito não é um mero fornecedor de dados.

Nos subitens a seguir, o/a leitor/a irá acompanhar como esta pesquisa de TCC foi pensada e desenvolvida.

### **3.1. Pesquisa-ação: o que é?**

A pesquisa-ação é uma abordagem de investigação que busca compreender e transformar questões sociais por meio da colaboração entre pesquisadores/as e os próprios atores sociais envolvidos no contexto estudado. Diferente de outras formas de pesquisa, a pesquisa-ação tem como foco principal a aplicação prática dos conhecimentos gerados, buscando promover mudanças significativas e sustentáveis nas realidades estudadas. Neste sentido, Thiollent (1986, p.14), define a pesquisa-ação como uma forma de investigação que se desenvolve a partir de uma base empírica que “[...] é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (p. 14).

Michael Thiollent (1986) nos apresenta em seus estudos algumas das principais características da pesquisa-ação, as quais estão explanadas a seguir:

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento de pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados (p.16).

Na pesquisa-ação, os atores ou grupos envolvidos pela questão em estudo são considerados participantes ativos e colaboradores essenciais no processo de investigação. O entendimento da pesquisa-ação em torno dos envolvidos na

investigação busca romper com paradigmas sobre o lugar do pesquisador e do participante, uma vez que eles assumem uma:

[...] estreita relação com a interação entre eles, pois, unidos por um determinado problema, desenvolvem ações coletivas em prol de sua resolução. Entre o envolver e o envolver-se, a intervenção toma forma com o objetivo de propor mudanças para a situação investigada (Silva; Matias; Barros, 2021, p.492).

A postura do pesquisador é menos distanciada da pesquisa e mais engajada em seu desenvolvimento, de forma a estimular a colaboração e a cooperação entre os diferentes envolvidos para produção do conhecimento. Essa participação é fundamental para compreender as nuances do problema e desenvolver soluções e ações mais pertinentes ao grupo estudado pois, a pesquisa-ação possui natureza qualitativa, e desta forma “[...] conferirá aos dados obtidos e observados sempre um caráter descritivo e rico em significados, considerando contexto/ambiente natural em que se desenvolve a investigação” (Corrêa; Campos; Almagro, 2018, p. 63).

No método da pesquisa-ação as questões pesquisadas são definidas com base nas necessidades e desafios específicos enfrentados pelas comunidades, organizações ou grupos sociais estudados. Isso garante que a pesquisa seja relevante e oportuna ao contexto real em que ela ocorre, e por este motivo a abordagem qualitativa ganha destaque dentro da pesquisa-ação, uma vez que esta perspectiva metodológica enfatiza

[...] as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. [...] O reconhecimento da especificidade das ciências sociais conduz à elaboração de um método que permita o tratamento da subjetividade e da singularidade dos fenômenos sociais. Com estes pressupostos básicos, a representatividade dos dados na pesquisa qualitativa em ciências sociais está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a "descrição densa" dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica (Goldenberg; 2004, p.49-50).

Na pesquisa-ação os pesquisadores intervêm conscientemente e atuam como facilitadores do processo, estimulando a reflexão, promovendo diálogos e apoiando os participantes na definição de estratégias para a problemática demandada. Assim a pesquisa-ação busca integrar teoria e prática em seu método procedimental.

O principal objetivo da pesquisa-ação nas ciências sociais é gerar impacto social positivo. Isso significa que os resultados da pesquisa não se destinam apenas

a enriquecer a literatura acadêmica, mas também a produzir mudanças práticas e benéficas na realidade social em questão. Entretanto, Thiollent (1986) salienta que a pesquisa-ação pode direcionar sua ênfase a três aspectos: “resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento” (p.19), não impedindo que estas diferentes dimensões sejam desenvolvidas concomitantemente.

O método da pesquisa-ação orienta demandas que visam ações transformadoras e significantes. Desta forma, as experiências práticas propostas e desenvolvidas pela pesquisa-ação fornecem subsídios para a reflexão teórica a ser produzida pelo pesquisador. Assim, segundo Thiollent (1986) as finalidades da pesquisa-ação podem ser divididas em dois grupos: objetivo prático e objetivo de conhecimento:

a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às "soluções" para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com "realismo", isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.

b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (p.18).

Estes objetivos práticos ou de conhecimento salientados por Thiollent (1986) se intercalam no decorrer da pesquisa-ação. O objetivo prático se desenvolve com um viés associado a realidade cotidiana e interativa do pesquisador com os atores envolvidos, baseando-se no levantamento do problema e na possibilidade de sua resolução, o que influi na tomada de consciência dos participantes no que diz respeito aos limites e desafios, bem como nas possíveis ações sobre o problema. Já o objetivo do conhecimento fundamenta o processo de obtenção de informações do problema e das especificidades do grupo envolvido no processo de investigação coletiva.

Thiollent (1986) afirma que a forma que a pesquisa-ação se organiza dependendo “[...] dos seus objetivos e do contexto no qual é aplicada” (p.17). Desta forma, dadas as variedades de finalidades da pesquisa-ação em diferentes campos (organizacional, educacional, produtivo etc.), este método possui roteiros flexíveis que podem ser adaptados conforme o campo de pesquisa, o grupo pesquisado e os rumos que cada caso toma a partir do problema e da realidade em questão. Por conta deste contexto, a pesquisa-ação em ciências humanas se associa

a ideia do ser humano dinâmico que interage no mundo, transforma e transforma-se a partir da interação com o outro, à medida que o uno interrelaciona-se com o múltiplo e ambos se transformam. Assim, o seio social é o espaço de consolidação da pesquisa-ação e vincula-se à complexidade como característica desse universo que representa o campo investigativo, endossando-a de como fator imprescindível ao que a pesquisa-ação se propõe, por meio da interação com a complexidade social (Silva; Matias; Barros; 2021, p.500).

Diante do exposto é perceptível que a pesquisa-ação se configura como um método pensado para relacionar a dimensão teórica à prática investigativa, em um esforço de não reforçar dicotomias na produção do conhecimento.

No subcapítulo a seguir, o/a leitor/a encontrará o detalhamento de cada etapa pensada na consolidação do percurso metodológico deste trabalho.

### **3.2. A Pesquisa-ação na interface entre Geografia e Educação**

Dadas as características da pesquisa-ação cabe ainda apontar as particularidades deste método na interface entre Geografia e Educação, área na qual este trabalho está inserido.

A pesquisa-ação no campo da educação está relacionada ao aprimoramento das práticas docentes visando também o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes envolvidos. Tal característica da pesquisa-ação converge com o contexto desta pesquisa, visto que ela foi desenvolvida meio ao Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Geografia<sup>1</sup>. Neste sentido Thiollent (1986) argumenta que:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para os esclarecimentos das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (p.75).

Silva; Matias e Barros (2021) argumentam que a coletividade para tomada de consciência e a intervenção colaborativa para a resolução de problemas são algumas características mais marcantes e identitárias para a pesquisa-ação em educação tendo em vista a proposta de construção de conhecimento, pautada na investigação, planejamento e ação que considera tanto os interesses científicos e acadêmicos do pesquisador quanto os interesses dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, pensar a

---

<sup>1</sup> UFRGS, Porto Alegre.

pesquisa-ação no campo da educação é pensar no campo de pesquisa com intuito de conhecer a realidade do outro – concebido como objeto foco da investigação - através da escuta ativa, aberta, dialógica e polifônica. Ou seja, trata-se de acreditar em outro cenário da construção de conhecimento que considera o pesquisador e o pesquisado em um quadro único, possibilitado pelo campo de pesquisa.

O percurso teórico e metodológico deste trabalho de conclusão de curso foi planejado em quatro etapas estruturadas a partir de noções da pesquisa-ação. São elas:

Na primeira etapa, nomeada de fase exploratória, foi realizada uma imersão na escola para o levantamento de dados e para o diagnóstico do problema de pesquisa, a caracterização da escola, bem como a proposta inicial de intervenção.

A segunda etapa, chamada de planejamento inicial, foi apresentado como se pensou o propósito e a organização da feira e das oficinas – etapa de aprimoramento da intervenção inicial.

A fase de ação ou terceira etapa foi o momento em que se deu o desenvolvimento prático da oficina, a coleta dos dados e relatos gerados a partir da intervenção pedagógica inicial.

Na quarta e última etapa, chamada de fase de avaliação, foi realizada uma discussão analítica do desenvolvimento das oficinas no contexto da Feira Africanamente. Nesta etapa final o investigador buscou compreender as diferentes experiências pedagógicas vivenciadas e experienciadas pelos/as estudantes.

#### 4. PLANEJAMENTO DA FEIRA

A partir da proposta da Feira Africanamente realizamos um planejamento organizando e definindo as habilidades e competências que buscaríamos trabalhar no contexto da feira, bem como as atividades que iriam compor a feira. A ideia inicial era que todas as atividades desenvolvidas seriam realizadas em um dia específico com todas as turmas do colégio, onde seriam apresentadas produções realizadas pelas turmas. Essas atividades definimos como “oficinas”. Por questões de organização e desistência de outros professores, acabou que apenas as turmas de ensino médio do turno da manhã participariam da feira.

Conforme fomos pensando as oficinas percebemos que a realização de algumas delas poderiam ser executadas em horário de aula antes do dia específico definido para a feira, pois poderiam ser de grande importância inclusive para as produções que os estudantes realizariam.

Temos então a feira sendo composta por dois tipos de oficinas, as que seriam produzidas e posteriormente apresentadas/realizadas pelos estudantes no dia designado para a Feira e as que seriam realizadas nos períodos de aula nos dias anteriores ao dia designado, que visaram desenvolver as habilidades e competências para munir os estudantes de materiais e reflexões para as produções que seriam apresentadas.

A oficina que é alvo desta pesquisa faz parte das atividades que foram desenvolvidas visando o olhar crítico para as produções que seriam apresentadas no dia designado para as apresentações das turmas e foi, portanto, planejada para ser realizada durante os períodos da disciplina de Geografia. O tempo que dispúnhamos com cada turma era de dois períodos de 50 min cada.

A oficina que estamos pesquisando neste trabalho é composta por três etapas que designamos como atividades e serão agora expostas visando também demonstrar como pensamos e para qual finalidade as pensamos, sempre tendo em vista que:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de

coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores (André, 2012, p. 96).

Pensando que as atividades integrantes desta oficina deveriam ser realizadas em turmas de diferentes anos do ensino médio, o que também nos desafiou ao planejar, ponderamos utilizar métodos de registro de respostas que fossem práticos e nos auxiliassem a não perder as informações geradas durante a realização da oficina, os métodos e suas justificativas serão apresentados ao explicarmos cada atividade a seguir.

Avaliando que está seria a primeira oficina que integra a Feira Africanamente a ser realizada, organizamos o desenvolvimento das atividades partindo dos estudantes. Sabemos que há um senso comum sobre o Continente Africano como nos apontam outros trabalhos como de Gome e Mendes (2019), Santos (2011), Desiderio e Tonini (2021) e a própria observação realizada pela professora preceptora, mas devemos ter um olhar mais minucioso sobre a percepção dos nossos estudantes para constatar em que grau há um problema, ou não, e com quais grupos. Com essa premissa partimos então para o planejamento das atividades que compõe esta oficina que integra a feira.

### **Paisagens Ausentes - Atividade 1 - Tempo previsto para realização da atividade 15 - 20 min.**

Nesta primeira atividade, sem saber que a temática que será trabalhada é o Continente Africano, os estudantes serão convidados a responder um formulário digital com diferentes paisagens para que eles façam a associação de paisagem a locais pré-selecionados em diferentes continentes e contextos.

Nesta etapa queremos diagnosticar quais são os elementos de significação que os estudantes atribuem ao Continente Africano através do uso de imagens. Importante ressaltar que nesta etapa não iremos interagir/ problematizar, apenas colher as informações quantitativas geradas pelo formulário a partir das respostas, visando apenas compreender qual a visão dos alunos acerca das paisagens ali contidas e a que espaço eles atribuem os elementos contidos nas imagens.

A escolha pela utilização do formulário digital se deu pela praticidade que as imagens poderiam ser apresentadas juntamente com as opções de múltipla escolha pré-selecionadas. Também pela organização e praticidade que os dados quantitativos gerados a partir das respostas poderiam ser consultados imediatamente após a resposta dos estudantes, bem como ficam armazenados para serem trabalhados em análises posteriores. A questão do acesso à internet foi facilitada visto que o colégio possui rede de internet *wi-fi* disponível para os estudantes e caso os estudantes não possuíssem telefone poderiam utilizar os nossos aparelhos para a realização da atividade. Observando que a oficina aqui proposta seria utilizada em várias turmas o formulário poderia ser reutilizado várias vezes e gerar resultados passíveis de comparação, uma das vantagens da integração de métodos conforme Goldenberg (2004):

A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos (Goldenberg, 2004, p.62).

Para compreender a visão dos estudantes realizamos a seleção de imagens a partir de estereótipos, e separamos as imagens em três categorias:

Categoria – 1: Imagens que fogem do estereótipo sobre o Continente Africano, mas que pertencem a ele - Paisagens que contenham elementos associados ao desenvolvimento social, econômico e financeiro capitalista - prédios, ruas arborizadas e asfaltadas; Elementos naturais associados a abundância de água e vegetação (em contraposição a seca e aridez - escassez).

Categoria – 2: Imagens que remontam ao estereótipo do Continente Africano, mas que não pertencem a ele - Paisagens que contenham elementos associados à pobreza, miséria - barracos, lixo, favelas, falta de infraestrutura - ou população majoritariamente negra; ou elementos naturais associados a seca e aridez - escassez; e animais exóticos/típicos.

Categoria – 3: Imagens que remontam ao estereótipo do Continente Africano e que de fato pertencem ao Continente Africano - Paisagens que contenham elementos associados à pobreza e miséria - barracos, lixo, favelas, falta de infraestrutura - ou população majoritariamente negra; ou elementos naturais associados a seca e aridez

- escassez; e animais exóticos/típicos. Observando que a diferença da categoria 2 e 3, é que a paisagem é pertencente ao Continente Africano e outra não.

Essa categorização nos permitiu a apresentação de imagens do Continente Africano diverso ligado ao mesmo tempo à elementos associados ao desenvolvimento econômico capitalista e, também, elementos ligados à pobreza, bem como a extensão desses mesmos elementos a outros espaços – inclusive a aqueles que acreditamos que os estudantes não esperam que haja pobreza.

Ao selecionarmos as opções das cidades que acompanhariam cada imagem, tentamos realizar uma espécie de pensamento reverso, pensando de acordo com os estereótipos mais disseminados, partindo do princípio que os estudantes também o fariam. Então cada opção para associação da imagem ao local teve também um propósito, buscando evitar que a escolha se desse por eliminação ou qualquer outra forma de sorteio/“chute”. A ideia deveria ser que os estudantes associassem as imagens aos locais pelos elementos e impressões que tinham sobre as opções disponíveis. Outra preocupação que tivemos foi a de junto do nome das cidades, nas opções de seleção, colocarmos o país e o continente em que a cidade se localizava, visto que algumas cidades africanas não são tão conhecidas. Ainda sobre as opções a serem marcadas, buscamos sempre diversificar as alternativas entre os cinco continentes de modo a não evidenciar que estávamos realizando uma atividade que trataria do Continente Africano, para não induzir as respostas as opções em que o continente fosse citado.

A seguir as imagens com a categoria que se enquadram, juntamente com as opções disponibilizadas e a justificativa que nos fizeram colocar o local como opção.

**Figura 1** - Dar es Salaam, Tanzânia - Paisagem que foge do estereótipo sobre o Continente Africano, mas que pertence a ele de fato.



Fonte: <https://www.karibuafricasafaris.com/about-tanzania/>

As opções de associação disponíveis foram:

Cidade de Camata, Grécia – Europa: Devido a associação que fizemos do mar azul e as construções de coloração clara.

Dar Es Salaam, Tanzânia – África: Não remete a estereótipos, o que será alvo de reflexão na atividade 3.

Porto Alegre, Brasil – América do sul: Algumas fotografias aéreas da zona sul de Porto Alegre nos remeteram a esta em razão da arborização e do corpo hídrico.

Lisboa, Portugal – Europa: Devido ao padrão construtivo, edifícios majoritariamente baixos e situação costeira.

**Figura 2-** Cerrado brasileiro - Paisagem que remonta ao estereótipo do Continente Africano, mas que não pertence a ele.



Fonte: <https://www.jardinsdecerrado.com/chuva-e-seca>

As opções de associação disponíveis foram:

Cerrado brasileiro – América do sul: Por ser um bioma que remete a aridez também existente no Continente Africano (savana), o que poderíamos utilizar para uma reflexão na atividade 3.

Savana Africana – África: Lembra paisagens áridas presente em filmes e desenhos animado.

Deserto da Austrália – Oceania: Por remeter a paisagens áridas.

Deserto de Gobi, Mongólia – Ásia: Por remeter a paisagens áridas.

**Figura 3** - Joanesburgo periferia - Paisagem que remonta ao estereótipo do Continente Africano e que de fato pertence ao Continente Africano.



Fonte: <https://veja.abril.com.br/especiais/apartheid-pos-apartheid>

As opções de associação disponíveis foram:

Compton, Estados Unidos – América do norte: Cidade bastante referenciada em letras de Rap devido sua violência associada a presença da população latina.

Vitória, Espírito Santo. Brasil – América do sul: Cidade retratada como violenta.

Joanesburgo, África do Sul: Tipo de imagem bastante associada ao Continente Africano.

Paris, França – Europa: A existência de favelas na capital francesa.

**Figura 4** – Merzouga, Marrocos - Paisagem que remonta ao estereótipo do Continente Africano e que de fato pertence ao Continente Africano.



Fonte: <https://www.carpemundi.com.br/merzouga-no-marrocos-deserto-tour-saara/>

As opções de associação disponíveis foram:

Merzouga, Marrocos – África: local árido do continente.

Barreirinhas, Maranhão, Brasil – América: Devido aos lençóis maranhenses.

Riade, Arábia Saudita – Ásia: Devidos a recorrente associação entre Arábia e deserto veiculadas pela mídia em razão da copa.

Recife, PE, Brasil – América: Por estar localizado na região nordeste, a qual é associada aridez.

**Figura 5** - Joanesburgo centro - Paisagem que foge do estereótipo sobre o Continente Africano, mas que pertence a ele de fato.



Fonte: <https://www.lastminute.com/flights/johannesburg>

. As opções de associação disponíveis foram:

Nova Iorque, Estados Unidos – América do Norte: Devido a grande quantidade de prédios.

Joanesburgo, África do Sul – África: Por ser a área urbana totalmente distinta da periferia que apresentamos anteriormente da mesma cidade, e servir para uma reflexão que faremos na atividade 3.

São Paulo, Brasil – América do Sul: Devido a grande quantidade de prédios.

Bordeaux, França – Europa: Para termos uma opção de cidade europeia.

**Figura 6** - Floresta do Congo - Paisagem que foge do estereótipo sobre o Continente Africano, mas que pertence a ele de fato.



Fonte: <https://omaringa.com.br/noticias/geral/floresta-do-congo-e-um-dos-pulmoes-do-planeta/>

As opções de associação disponíveis foram:

Manaus, Brasil – América: Devido a presença da floresta amazônica.

Kinshasa, Congo – África: Devido a presença da floresta equatorial também existente no território brasileiro, o que aproveitaremos para realizar uma reflexão na atividade 3.

Bogotá, Colômbia – América: Devido a presença da floresta amazônica no país.

Lisboa, Portugal – Europa: Para termos uma opção de cidade europeia.

**Figura 7** - Los Angeles - Paisagem que remonta ao estereótipo do Continente Africano, mas que não pertence a ele.



Fonte: <https://la.curbed.com/2019/3/6/18253888/mitchell-settlement-los-angeles-homeless-property>

As opções de associação disponíveis foram:

São Paulo, Brasil – América do Sul: Devido a grande quantidade de pessoas em situação de rua, nos remeteu a área conhecida como Cracolândia.

Los Angeles, Estados Unidos – América do Norte: O fato de ser uma paisagem comumente atribuída a países ditos “subdesenvolvidos”, e nos auxiliará em reflexão na atividade 3.

Cidade do Cabo, África do Sul – África: Para ter uma opção de cidade africana.

Moscou, Rússia – Europa: Para ter uma opção de cidade europeia.

**Figura 8** – Quênia - Paisagem que remonta ao estereótipo do Continente Africano e que de fato pertence ao Continente Africano.



Fonte: <https://gooutside.com.br/em-30-anos-a-populacao-de-elefantes-do-kenia-dobrou/>

As opções de associação disponíveis foram:

Nairóbi, Quênia – África: Paisagem comumente associada ao Continente Africano.

Istambul, Turquia – Euro-Asia: Por Turquia remeter a guerras antigas em que se utilizavam elefantes para combate.

Sydney, Austrália – Oceania: Devido a fauna bastante exótica.

Mandalay, Myanmar – Ásia: Pela existência de elefantes na região, características presentes em obras cinematográficas.

**Figura 9** – Paris - Paisagem que remonta ao estereótipo do Continente Africano, mas que não pertence a ele.



Fonte: <https://omensagem77.wordpress.com/2019/11/11/napoles-a-cidade-escura-a-europa-latina-tambem-tem-favelas/perto-do-estadio-nacional/>

As opções de associação disponíveis foram:

Paris, França – Europa: Por ser uma paisagem não contida nos cartões postais da cidadã europeia, e nos auxiliará para reflexão na atividade 3.

Canoas, Brasil – América do Sul: Por ser uma cidade próxima geograficamente dos estudantes, geralmente noticiada pela violência.

Lagos, Nigéria – África: Para que tenhamos uma opção de cidade africana.

Miami, Estados Unidos – América do Norte: Por haver favelas de barracos, recentemente noticiadas pela mídia.

### **Post-its - Atividade 2 - Tempo previsto para realização da atividade 10 - 15 min.**

Logo após os alunos responderem a atividade 1 anunciaremos o início dos trabalhos que irão envolver a feira Africanamente, na qual aprofundaremos os estudos sobre o Continente Africano. Nesta atividade iremos distribuir para cada estudante três *post-its* e solicitar que os alunos façam uma livre associação<sup>2</sup> e escrevam as três primeiras palavras que lhes vêm à mente quando falamos em “África”. Após a entrega colocaremos os *post-its* preenchidos em um mapa do Continente Africano formando um mosaico com as palavras que os estudantes escolheram, assim os estudantes estarão simbolicamente atribuindo as palavras aquele espaço geográfico.

A ideia deste momento é, novamente, que os alunos externalizem e registrem, desta vez através de palavras, quais são os elementos de significação que eles atribuem ao Continente Africano. Neste segundo momento, não questionaremos a origem ou o motivo da escolha das palavras que os estudantes venham a escrever. Esta segunda etapa funcionará também como registro de onde partimos e com qual concepção de África vamos lidar. É esperado que os estudantes tragam palavras que reforcem estereótipos como: fome, pobreza, miséria, Aids, Hiv, etc.

Após o término das oficinas que compõe a feira realizaremos novamente esta atividade para verificar se houve ou não alteração das palavras escolhidas, solicitando novamente o registro de três palavras associadas a “África” para que possamos constatar os possíveis novos elementos de significação que os estudantes atribuem ao continente/países africanos, ou não.

### **Paisagens Ausentes - atividade 3: Tempo previsto para realização da atividade 40 - 50 min.**

Na terceira atividade retornaremos as imagens da atividade 1 projetando-as na sala, juntamente com as opções que também haviam no formulário.

Esta atividade foi elaborada para discutir com os alunos sobre quais foram as atribuições que eles fizeram e o porquê de terem feito. Ao mesmo tempo que iremos

---

<sup>2</sup> “Método que consiste em exprimir indiscriminadamente todos os pensamentos que ocorrem ao espírito, quer a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação) quer de forma espontânea.” (Laplache, 2001. p.38)

revelando a qual local pertencem as imagens, pretendemos assim gerar o desequilíbrio

[...] momento em que o sujeito é posto à frente de uma questão que de alguma forma o perturba, sendo necessário empregar os seus esquemas para encontrar uma possível solução (Costella, 2022, p.108).

Com esse desequilíbrio pretendemos fazer um exercício reflexivo para que os estudantes ressignifiquem e reflitam o que levou eles a escolherem tais associações entre as imagens e seus elementos com os locais.

Pressupondo que a maior parte dos alunos associará imagens que contenham elementos relacionados à pobreza, moradia precária, escassez, etc. a países ditos “periféricos” iremos realizar uma problematização questionando o que nos faz pensar que não existem prédios arranha céus nos países africanos e favelas nos Estados Unidos da América? Ou o porquê de não associarmos uma floresta abundante em recursos naturais ao Continente Africano?

Pensamos esta etapa visando promover a desnaturalização desses elementos associados a países “periféricos” e a própria complexificação do Espaço Mentalmente Projetado (Costella, 2018) dos estudantes.

Pretendemos também relacionar o espaço vivido dos estudantes com as situações postas nas imagens, por exemplo ao revelarmos que a imagem que contém uma favela de barracos se localiza na mesma cidade que tem vários prédios questionaremos: e em Porto Alegre, não temos lugares em que existem barracos e outros que têm vários prédios luxuosos? Pretendemos expandir esta reflexão para o Brasil, relacionando áreas de escassez e aridez com áreas de abundância de recursos, de modo a evidenciar que da mesma forma que o Brasil é um país que abrange uma variedade de situações, ambientes e problemas, o Continente Africano também. Sempre tendo em evidência a reflexão e problematização do porquê das associações.

#### **4.1. Recorte da pesquisa: caracterização das turmas que participaram da Oficina.**

Ainda que o planejamento da oficina que integra a feira tenha sido elaborado para ser trabalhado com todas as turmas, a análise que será realizada nesta pesquisa foi realizada apenas com os terceiros anos do ensino médio. Este recorte se deve por

alguns motivos. O primeiro é que analisar o desenvolvimento das atividades proposta em todas as turmas seria bastante trabalhoso e ultrapassaria o tempo disponível para entrega deste trabalho de conclusão de curso. Elegemos então trabalhar com os terceiros ano pois já havíamos construído uma relação com as turmas durante o estágio obrigatório e depois em nossa atuação no PRP, todos os terceiros anos tinham seus períodos da disciplina de Geografia no mesmo dia – o que também facilitaria a organização para desenvolvermos as atividades. Outro fator considerado é que estes estudantes que participaram da pesquisa estão no último ano de suas formações na escola básica, então, teoricamente, já trabalharam o Continente Africano e deveriam ter uma visão mais crítica que os demais que estão em etapas anteriores.

Assim, as análises que se referem a esta pesquisa foram delimitadas as três turmas de terceiro ano do ensino médio: 300, 301 e 302.

## 5. DISCUSSÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

*“A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. [...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas.” (Chimamanda Ngozi Adichie, 2019)*

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019) nos coloca um ponto de vista que muitas vezes não refletimos: no que baseamos a nossa concepção sobre determinados lugares? Qualquer um pode pensar nisso com relativa preocupação, pois como pensamos os lugares implica em pensar quem vive nele. Quando assumimos a posição de professores/as, muitas vezes atuamos na construção do imaginário geográfico dos estudantes sobre espaços que a maior parte deles jamais visitarão. Esse exercício reflexivo se torna uma imprescindível tarefa para que não venhamos a construir estereótipos negativos acerca de povos, etnias e lugares.

Em vista dos objetivos da Feira Africanamente organizamos e desenvolvemos as atividades anteriormente apresentadas para proporcionar a desconstrução de estereótipos negativos relacionados ao Continente Africano, entendendo que estes são simplificações que roubam a dignidade das pessoas (Adichie, 2019) e reforçam estigmas raciais e preconceitos, como o racismo.

Ao longo deste capítulo será apresentado o referencial teórico que guia as propostas apresentadas discutindo brevemente o Ensino de Geografia, a Geografia Escolar, a potência das imagens e a noção de espaço ausente como premissa para a problematização e desconstrução de estereótipos que sustentam discursos e atitudes racistas muitas vezes presentes no cotidiano escolar.

### 5.1. Entre geografias, imagens e espaços ausentes.

De acordo com Santos (2011) as visões de mundo que a Geografia Escolar constrói sustenta as identidades raciais. Pensar nas visões que são impressas através da Geografia que é produzida na escola implica em pensar como o Ensino de Geografia é praticado por quem ensina.

Kaercher (2014) nos sustenta no presente trabalho nas reflexões sobre o propósito de ensinar Geografia, pois não acreditamos que a Geografia enciclopédica que vê a informação como início, meio e fim seja suficiente para os objetivos que nos

propomos neste trabalho. Pelo contrário, vemos nesta última, questões que podem acabar por reforçar estereótipos e simplificações de mundo que sustentam o racismo no cotidiano dos nossos estudantes.

Entendemos que enquanto professores/as de Geografia ao apresentarmos aos nossos estudantes imagens, tabelas, mapas, dados, informações sobre, por exemplo, a violência no Brasil e o número de casos de racismo com a mera função de informá-los, não estamos a produzir uma reflexão e/ou mudança de percepção sobre tais temáticas.

Por exemplo, posso explicar em sala de aula que o Continente Africano possui diferentes tipos climáticos, como equatorial, tropical, desértico e mediterrâneo, e que isso faz com que as médias térmicas se mantenham predominantemente elevadas neste continente, e por este motivo associa-se a tal a ideia de que ele é quente. Também posso associar o Continente Africano a sua grande diversidade de povos, biomas e também pela existência de acentuada pobreza em muitos de seus países. A que serve esta última informação se não a indagar o motivo da pobreza? Se é pobre em toda parte? Qual a relação desta pobreza com os tipos climáticos? O que isso tem a ver conosco, enquanto povo latino-americano?

Se não problematizamos as temáticas que ensinamos em Geografia, se não nos importarmos em sensibilizar estes territórios, em entender a visão dos estudantes, fazendo com que aquelas informações dialoguem com a realidade dos nossos estudantes, um simples telefone celular com conexão à internet poderia nos substituir como professores e desempenhar esta mesma função, quem sabe até de forma mais satisfatória, colorida e atraente aos olhos.

Entretanto, como já argumentado anteriormente, o Ensino de Geografia não pode se resignar à mera apreensão de informações ou memorização de aspectos sobre lugares e pessoas, pois esta postura metodológica e didática não gera marcas, não significa algo se não refletido. Não constrói conhecimento.

Mas pelo contrário, quando indagamos, provocamos os estudantes a falarem suas percepções, proporcionamos o protagonismo para que os estudantes possam relacionar as informações dos conteúdos com suas noções de mundo. Possibilitamos aí que a Geografia se torne “[...] matéria prima, pretexto para, a partir dos seus conteúdos e conceitos, refletirmos a existência e nossa ação no mundo” (Kaercher, 2014, p.40). Neste mesmo sentido, também reduzimos as chances de transformarmos

a Geografia em um “pastel de vento: bonita por fora (conteúdos atuais, belos livros didáticos), mas pobre na leitura, na proposta de entendimento do que se fala” (Kaercher, 2014, p.206).

Nesta perspectiva buscamos desenvolver a autonomia de pensamento do estudante e, assim, “[...] o conteúdo serve de referência para tal desenvolvimento, não representa o fim em si, ou o produto da aprendizagem. O produto da aprendizagem é o aluno e suas ações reflexivas” (Costella, 2015, p.39). Também neste sentido hooks (2020) nos explica que:

Todo mundo se envolve com o pensar na vida diária. Há várias situações enfrentadas por pessoas comuns que exigem que elas examinem a realidade para além do que é superficial, para conseguirem enxergar a estrutura profunda. Essas situações podem levá-las a refletir sobre as questões relacionadas a quem, o quê, **onde**, quando, como e por quê; e, então começar a trilhar o caminho do pensamento crítico (hooks, 2020, p.279 – 280, grifo nosso).

Acreditamos que a Geografia pode potencializar as chances de desenvolver o pensamento crítico ao propor em aula essas situações que necessitam de uma análise a nível mais profundo.

A Feira Africanamente surge como possibilidade de discussão do espaço geográfico africano e com nossa oficina, tendo em vista os objetivos da feira, queremos possibilitar reflexões sobre como entendemos este Espaço Geográfico (Santos, 2020) - principal objeto de estudo da Geografia.

Milton Santos (2020) define o Espaço Geográfico sendo “[...] um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (p.63). Se vamos ensinar sobre o espaço geográfico devemos considerá-lo em sua complexidade. O próprio Milton Santos (2020) ressalta duas vezes ao definir como “indissociável” e “não considerados isoladamente” que a compreensão das coisas depende da compreensão das intenções e vice-versa. Se quando vamos realizar uma análise geográfica “técnica” que considera o espaço, não dissociamos ou isolamos os objetos das ações, visando uma análise mais assertiva, ao trabalharmos o Espaço Geográfico (Santos, 2020) na Geografia Escolar do mesmo modo não devemos isolar e dissociar.

Quando apresento para meus estudantes uma imagem fotográfica com habitações precárias e vulneráveis com esgoto a céu aberto (sistemas de objetos) -

que claramente evidenciam uma situação de extrema pobreza e falta de infraestrutura - e os digo que esses objetos estão localizados em um país africano sem questionar e relacionar quais são as complexidades sociais e históricas (sistemas de ações) - que permitiram que aqueles elementos se localizassem onde estão, que permitem que sejam habitações precárias ao invés de boas moradias - incorro no risco de criar uma meia verdade sobre aquele lugar, um espaço incompleto, uma simplificação, um estereótipo consoante ao que Adichie (2019) nos alertara.

Sabendo ainda que raça é um construto que busca padronizar o comportamento e que essa padronização se assenta sobre leituras espaciais (Santos, 2011) estaremos também correndo o risco de produzir estereótipos que vão se incorporar a identidade do grupo de pessoas que vivem naquele espaço, ou ainda nas identidades raciais que estejam associadas ao mesmo, no caso em questão do Continente Africano, às pessoas negras.

Se queremos desconstruir as meias verdades, ou histórias e geografias únicas, o que precisamos fazer? Apresentar a outra metade! A verdade, não absoluta, mas em sua complexidade histórica e geográfica. Assim, ao apresentar os outros sistemas de objetos não mostrados, os sistemas de ações não evidenciados pelos discursos reducionistas que simplificam e sustentam os estereótipos que embasam visões preconceituosas, estaremos proporcionando um imaginário geográfico mais complexo. Em outras palavras apresentar a complexidade destes espaços, ou seja, as histórias que produzem estes imaginários geográficos, são um modo de provocar reflexões sobre como são equivocadas as generalizações que simplificam nossas visões.

Como nós pretendemos a partir da oficina proposta trabalhar o espaço africano em sua complexidade territorial? Este estudo se debruçou a movimentar o território africano através do conceito de Espaço Ausente (Costella, 2018) utilizando imagens fotográficas.

O conceito de Espaço Ausente (Costella, 2018) é fundamentado por um conjunto de dados e informações que são atribuídos pelos estudantes a espaços que eles nunca visitaram, experienciaram ou vivenciaram, por essa razão se configuram como ausentes. Estes espaços são estruturados através de memórias relacionais, ancoradas na realidade próxima dos estudantes, que a partir da associação de

elementos dessa realidade que gerem significação, se incorporam na projeção e entendimento desses Espaços Ausentes (Costella, 2018).

Assim, ao imaginar lugares que nunca fomos, buscamos nas nossas memórias elementos com significação que atribuímos a estes espaços e vamos juntando fragmentos de pequenas coisas, partes de memórias, construindo a síntese desse Espaço Ausente, antes Espaço Inexistente. Esse espaço que o estudante “está criando” em seu imaginário geográfico está ancorado em noções, informações e memórias que ele já viu ao longo de sua vida e que ele relaciona a elementos que tenham significação a este novo espaço mentalmente projetado. Todavia, Costella (2018) ressalta que:

A imagem que o aluno constrói sobre um espaço que ele nunca visitou, que ele nunca compareceu ou vivenciou depende da forma como este espaço foi contextualizado pelo outro, que pode ser a televisão, as fotografias, as escritas, **[a internet, as redes sociais,]** mas principalmente na capacidade do professor em oportunizar a ideia sobre os objetos apresentados (p.51, grifos nosso).

Portanto, a síntese que os estudantes realizam desse espaço geográfico pode estar enviesada de ideias que reduzem a Geografia daquele espaço e seus indivíduos, gerando estereótipos.

## **5.2. A potência das imagens para uma educação antirracista**

A escola é uma invenção da Modernidade que resiste ao mundo contemporâneo. Poucos lugares da experiência humana evocam ao mesmo tempo um caos de sentimentos, memórias e sensações como a escola, uma vez que muito de nossa identidade é forjada por ela ou nela. A escola tem por premissa instruir, ensinar, construir um corpo de conhecimentos que atua na postura dos sujeitos sociais. O contemporâneo foi construído de modo que a escola, instituição disciplinar e de controle, preparou-se para educar e corrigir sujeitos de corpos dóceis. A escola foi e ainda é um espaço que concorreu com o mundo contemporâneo para a educação de pessoas. Portanto, a educação é um processo amplo que permeia a vida dos sujeitos, e que acontece tanto dentro da escola como fora dela, é um conjunto de processos pelos quais os indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos culturais (Meyer, 2012, p. 50).

Firmino (2020) acrescenta a ideia de que, simbolicamente, a escola trabalha desde nossos primeiros anos de vida com a nossa forma de ser, estar e pensar no mundo em que atuamos e nos construímos. A cultura escolar nos produz subjetividades e se integra a nós por intermédio da prática do discurso em toda a sua materialidade e imaterialidade.

Os livros didáticos, por exemplo, são produtores de padrões e referências sociais e que é em virtude dessa realidade que se dá a importância em estudar artefatos escolares e suas linguagens, uma vez que práticas, sujeitos e instituições estão em um constante movimento de resignificação do mundo e das coisas, como denota Costa (2004, p.74). As imagens se fazem pedagógicas ao produzir significados e sujeitos, pois atuam como veículos de significados e de mensagens simbólicas produzidas discursivamente, as fotografias que compõem materiais didáticos também atuam como uma prática de significação, que nos atravessa e nos constitui como sujeitos no contemporâneo (Tonini, 2013, p. 179).

Dessa forma, o intuito deste trabalho estabelece relações com o que Firmino e Martins (2017) ressaltam sobre a utilização de imagens nos livros didáticos, como as fotografias, que assumem uma produção de significados onde discursos são forjados e postos em circulação e, que, devemos aprender a educar o olhar a ler textualidades imagéticas, pois estas são produtoras de significados e, também, constituidoras de sujeitos. Ademais, as imagens fotográficas constituem ideias e sujeitos que, por vezes, são difíceis de serem desconstruídas. Portanto, torna-se relevante que a Geografia Escolar não funcione reforçando estereótipos geográficos, mas mobilizando os conteúdos escolares de maneira a complexificar a construção de conhecimentos mais complexos sobre os objetos estudados.

Tonini (2013) nos diz que as “imagens são sempre textos visuais que direcionam para leituras do espaço geográfico a partir de significados ali inscritos” (p.181) e que estas imagens contam com a capacidade de informar amparada pela visualidade, pela materialidade das informações apresentadas. Tonini (2013) ainda aponta que essa capacidade de comunicar através da materialidade apresentada nas imagens aparentemente lhe cria um poder supremo em informar algo sobre algum lugar, o que “potencializa as imagens como artefatos produtores de sentidos, máquinas operadoras de significados” (p.178). Deste modo, a realidade apresenta, ou ainda a informação apresentada através das imagens “ocupam lugar na produção da

realidade e participam de nossa imaginação sobre as grafias do espaço, [e] por isso elas nos educam” (Desidério e Tonini, 2021, p. 25). No mesmo sentido Tonini (2013) afirma que

As imagens podem ser pensadas como um aparato cultural, com finalidade de formação e subjetivação e, tal como veiculada em materiais escolares (principalmente o livro didático – por ser o mais usual), estariam se valendo de certos dispositivos de poder que entram em jogo para capturar identidades ali inscritas. Assim as imagens são veículos de significados e das mensagens simbólicas produzidas discursivamente (p. 179).

Quando nos atentamos para verificar o que as imagens que buscam representar o Continente Africano significam e simbolizam, facilmente percebemos um padrão que remete o Continente Africano sempre relacionado a elementos associados à pobreza, fome, miséria, aridez, grandes mamíferos, etc. Ou seja, clichês e estereótipos.

Estes clichês conforme Firmino e Martins (2017) são os conjuntos de informações trazidas pelas imagens que nos enquadram em um padrão de ideias, uniformizando os pensamentos a partir do representado nas imagens. Ainda conforme as autoras, estes padrões reproduzidos têm a capacidade de paralisar nosso imaginário sobre os lugares e as pessoas uma vez que “imagens, ideias-clichês servem como a ‘prova do real’ de um determinado discurso sobre a Geografia dos lugares e das pessoas” (Firmino e Martins, 2017, p.107) condicionando a nossa percepção sobre os lugares e pessoas aquele padrão de características e elementos trazidos nas imagens.

Assim os clichês utilizam do potencial comunicativo de significados das imagens para a construção discursiva de ordenamento e regulação de atributos sobre os lugares e pessoas, que corrobora para os estereótipos que sustentam a noção de identidade racial.

Utilizar o potencial comunicativo de significações das imagens, dado pela materialidade significativa, aliado ao conceito de Espaço Ausente (Costella, 2018) para entender qual a percepção dos nossos alunos, através dos elementos das imagens, e utilizar desses significados atribuídos por eles aos lugares para pensar os espaços apresentados nesta oficina, consideramos que é mobilizar a Geografia como instrumento para promover a ação reflexiva do aluno sobre o Continente Africano.

Assim, este estudo pretendeu mobilizar, ao mesmo tempo, as imagens e o espaço ausente para partir das definições e significações que os estudantes atribuem aos espaços geográficos, possibilitando, a partir das reflexões e relações com o espaço próximo, que novas significações sejam atribuídas, uma vez que

Ao reconhecer as relações pelas memórias, recentes ou não, partimos sempre de um projeto de memória, e deste alçamos voos para outros e mais outros. [...] Os espaços ausentes ou mentalmente projetados precisam ser ancorados em representações presentes. O estudo de algo que não enxergamos de forma literal, parte de algo que estamos vivendo de forma literal. Sempre há o que relacionar com outras memórias já relacionadas e acomodadas. **O significado do novo, que o aluno atribui a algo que já está significado, permite um avanço a patamares mais complexos do pensamento, movimentando esquemas já estruturados** (Costella, 2018, p.51-52, grifo nosso).

Durante o desenvolvimento das atividades buscamos, ao apresentar imagens de uma África rica e uma Europa pobre, inverter o conjunto de valores gerados pelos clichês, buscando pressionar e desacomodar os esquemas já estabelecidos pelos alunos, tendo em vista que “quando esses esquemas estão pressionados pela exigência de novos pensamentos e ações, outras significações são relacionadas e assim, o conhecimento sobre o espaço se torna mais complexo e significativo” (Costella, 2018, p. 52).

Queremos com esta oficina desacomodar essas estruturas imposta que embasam visões pouco complexas sobre os lugares e as pessoas. Não queremos que o resultado das nossas atividades nos leve a outras formas de reducionismos. Queremos que as práticas aqui desenvolvidas levem os estudantes, não a deixar de considerar que no Continente Africano existe pobreza, mas que não existe *apenas* pobreza no Continente Africano.

## 6. RESULTADOS

Desenvolvemos as atividades 1, 2 e 3 com três turmas (300, 301 e 302) do terceiro ano do ensino médio do CPS. Cada turma possui cerca de 30 estudantes registrados na chamada, mas no dia da aplicação destas atividades compareceram, somando as três turmas, apenas 40 alunos. Visto o baixo quórum e como as turmas encontram-se na mesma etapa do EM aglutinamos as respostas para realizar as análises dos resultados obtidos, ainda que as atividades tenham sido desenvolvidas com cada turma em seus respectivos períodos. Isso não nos pareceu representar uma imprecisão ou algo do tipo, visto que as proporções variaram pouquíssimo de uma turma para outra e os raciocínio e perguntas desenvolvidos nas três turmas foram os mesmos.

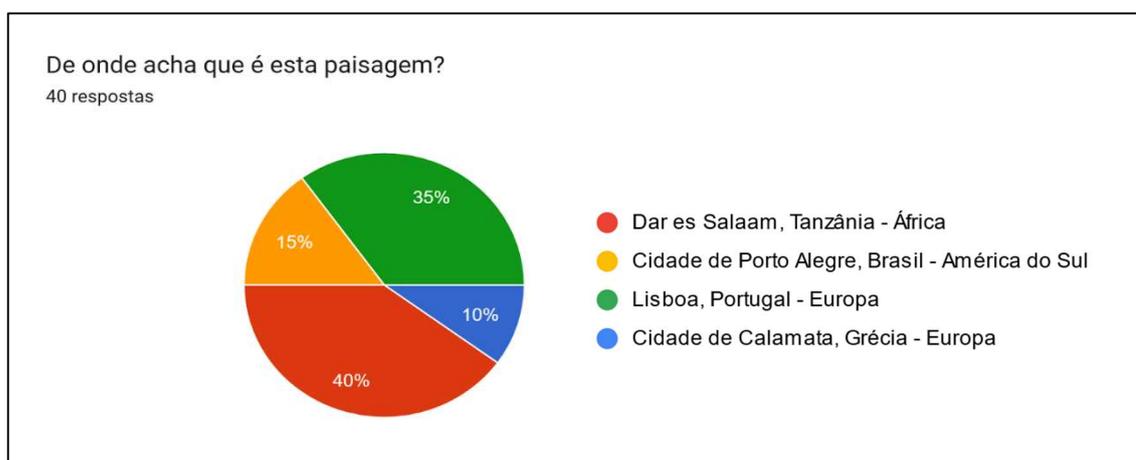
### Atividade 1

É importante ressaltar que nesta etapa queríamos apenas verificar quais as atribuições os estudantes realizaram sobre os elementos representados nas imagens e os locais disponibilizados. Visto que a problematização se dará na atividade 3, onde os estudantes serão questionados sobre qual opção foi escolhida e porquê.

Entramos em sala e logo solicitamos que os estudantes abrissem o formulário nos celulares respondessem as perguntas.

Obtivemos os seguintes resultados nesta etapa:

**Gráfico 1** - Respostas referentes a figura 1, Dar es Salaam, Tanzânia.

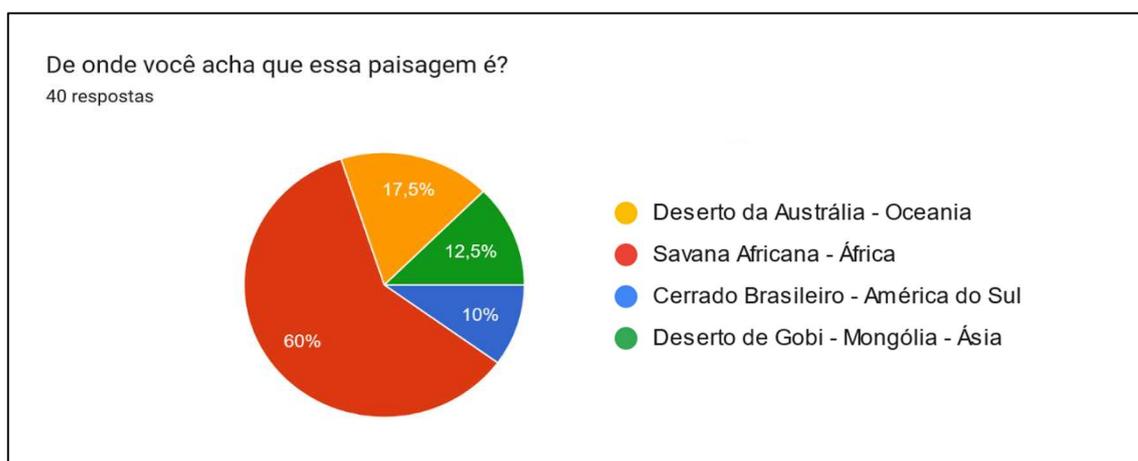


Fonte: Elaboração própria, 2023.

O Gráfico 1 refere-se às respostas obtidas a partir da Figura 1 - Tanzânia Dar Es Salaam – enquadradas na Categoria 1: Imagens que fogem do estereótipo sobre o Continente Africano, mas que pertencem a ele - Paisagens que contenham elementos associados ao desenvolvimento social, econômico e financeiro - prédios, ruas arborizadas e asfaltadas; Elementos naturais associados a abundância de água e vegetação (em contraposição a seca e aridez - escassez).

Ainda que 60% dos estudantes tenham escolhido outras cidades, o fato de a opção correta ter sido a mais relacionada nos chamou a atenção.

**Gráfico 2 - Respostas referentes a Figura 2, Cerrado brasileiro.**

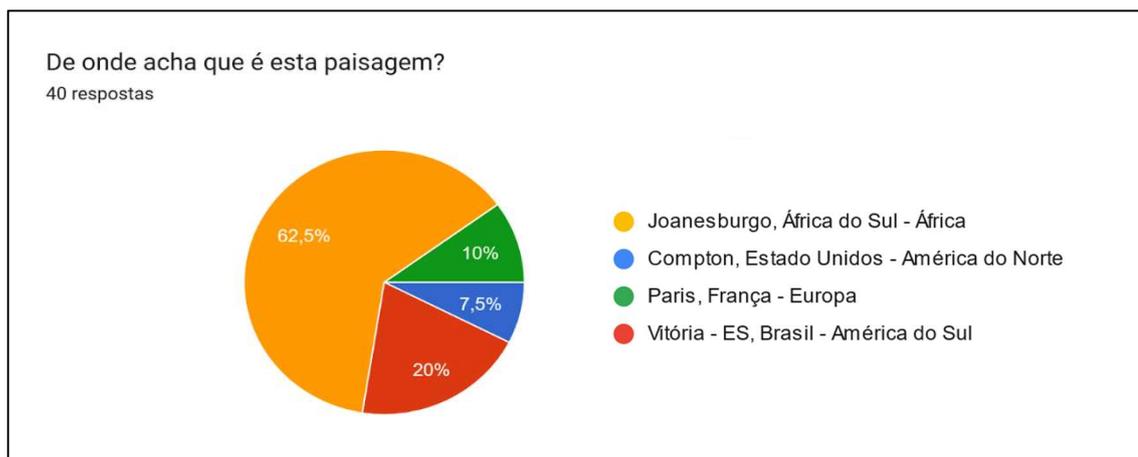


Fonte: Elaboração própria, 2023.

O Gráfico 2 refere-se às respostas obtidas a partir da Figura 2 - Cerrado brasileiro – enquadrada na Categoria 2: Imagens que remontam ao estereótipo do Continente Africano, mas que não pertencem a ele - Paisagens que contenham elementos associados à pobreza e miséria - barracos, lixo, favelas, falta de infraestrutura - ou população majoritariamente negra; ou elementos naturais associados a seca e aridez - escassez; e animais exóticos/típicos.

Nesta opção ocorreu o que esperávamos que fosse ocorrer. Os elementos da imagem foram associados ao Continente Africano com ampla diferença.

**Gráfico 3 - Respostas referentes a Figura 3, Joanesburgo periferia.**

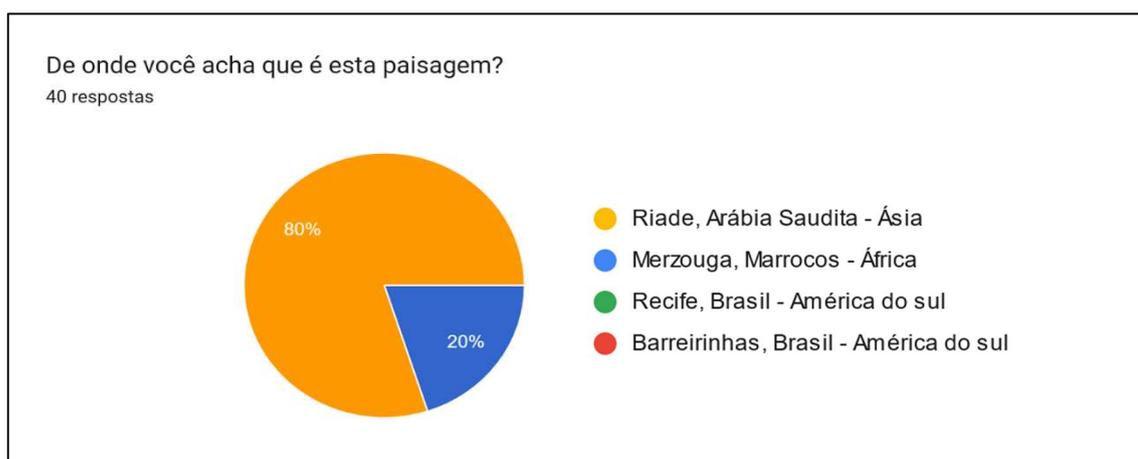


Fonte: Elaboração própria, 2023.

O Gráfico 3 refere-se às respostas obtidas a partir da Figura 3 - Joanesburgo periferia – enquadrada na categoria 3: Imagens que remontam ao estereótipo do Continente Africano e que de fato pertencem ao Continente Africano - Paisagens que contenham elementos associados à pobreza e miséria - barracos, lixo, favelas, falta de infraestrutura - ou população majoritariamente negra; ou elementos naturais associados a seca e aridez - escassez; e animais exóticos/típicos.

Novamente os elementos trazidos na imagem foram, conforme a nossa expectativa, associados ao Continente Africano com clara distinção.

**Gráfico 4 - Respostas referentes a Figura 4, Merzouga, Marrocos.**



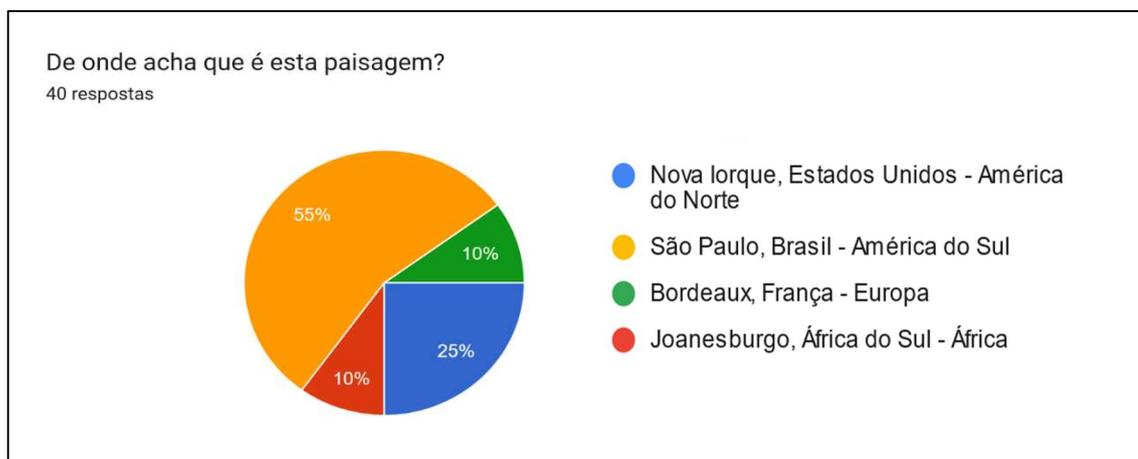
Fonte: Elaboração própria, 2023.

O Gráfico 4 refere-se às respostas obtidas a partir da Figura 4 – Marrocos – Enquadrada na categoria 3: Imagens que remontam ao estereótipo do Continente Africano e que de fato pertencem ao Continente Africano - Paisagens que contenham

elementos associados à pobreza e miséria - barracos, lixo, favelas, falta de infraestrutura - ou população majoritariamente negra; ou elementos naturais associados a seca e aridez - escassez; e animais exóticos/típicos.

Ao analisar as respostas obtidas verificamos que os elementos foram sempre associados a lugares que não faziam parte do território brasileiro, mas sim ao Continente Africano.

**Gráfico 5** - Respostas referentes a Figura 5, Joanesburgo centro.

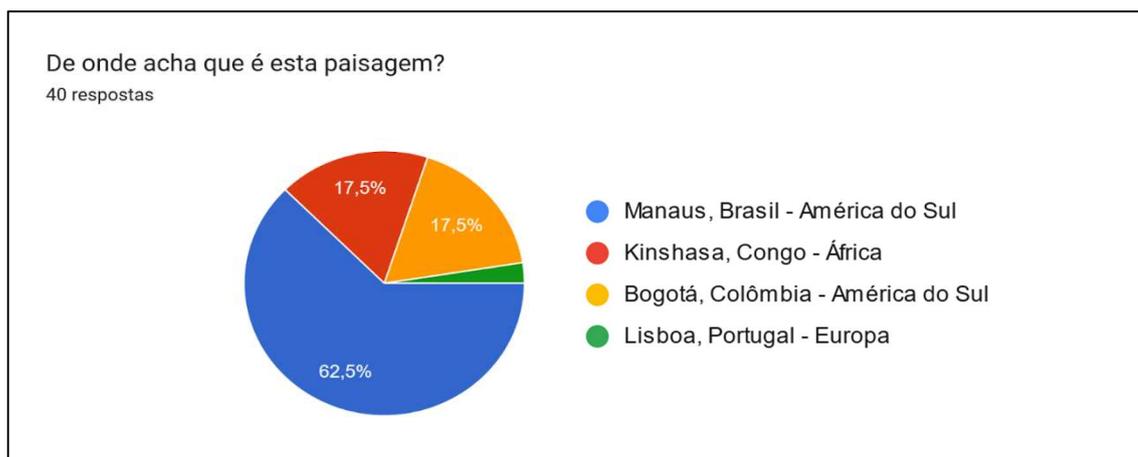


Fonte: Elaboração própria, 2023.

O Gráfico 5 refere-se às respostas obtidas a partir da Figura 5 – Joanesburgo centro – enquadrada na categoria – 1: Imagens que fogem do estereótipo sobre o Continente Africano, mas que pertencem a ele - Paisagens que contenham elementos associados ao desenvolvimento social, econômico e financeiro - prédios, ruas arborizadas e asfaltadas; Elementos naturais associados a abundância de água e vegetação (em contraposição a seca e aridez - escassez).

Ao inverter a lógica, evidenciar elementos associados ao desenvolvimento econômico capitalista já esperávamos que qualquer outra opção despontasse, ao invés do Continente Africano.

**Gráfico 6** - Respostas referentes a Figura 6, Floresta do Congo.

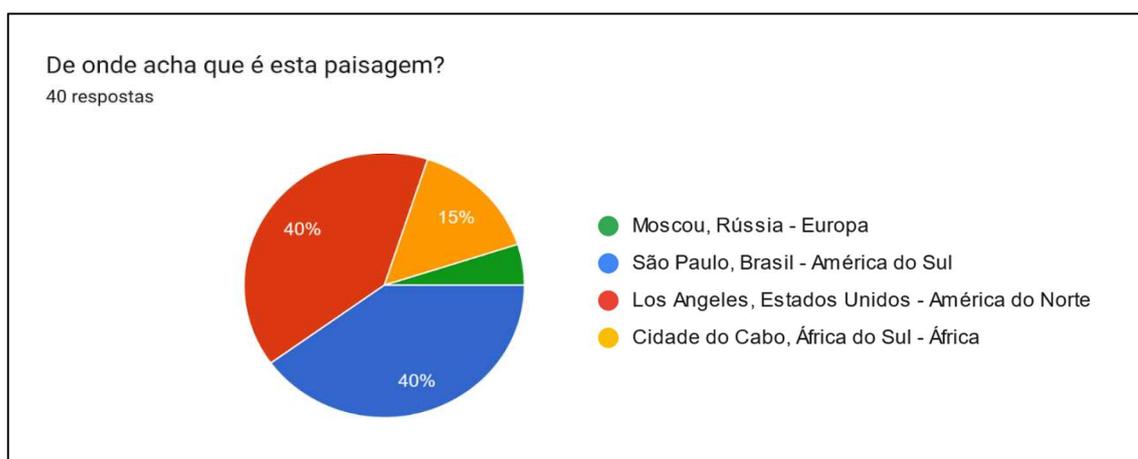


Fonte: Elaboração própria, 2023.

O Gráfico 6 refere-se às respostas obtidas a partir da Figura 6 - Floresta do Congo – enquadrada na categoria 1: Imagens que fogem do estereótipo sobre o Continente Africano, mas que pertencem a ele - Paisagens que contenham elementos associados ao desenvolvimento social, econômico e financeiro capitalista - prédios, ruas arborizadas e asfaltadas; Elementos naturais associados a abundância de água e vegetação (em contraposição a seca e aridez - escassez).

Como a imagem que escolhemos da floresta do Congo é bastante assemelhada com a imagem clichê da floresta Amazônica que circula nos materiais didáticos, já esperávamos este resultado.

**Gráfico 7** - Respostas referentes a Figura 7, Los Angeles.



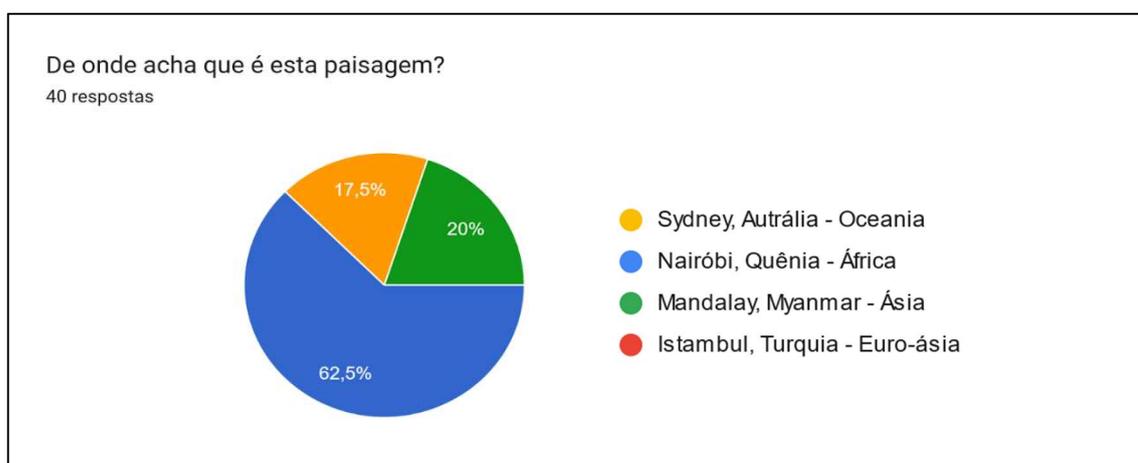
Fonte: Elaboração própria, 2023.

O Gráfico 7 refere-se às respostas obtidas a partir da Figura 7 - Los Angeles – enquadrada na Categoria 2: Imagens que remontam ao estereótipo do Continente

Africano, mas que não pertencem a ele - Paisagens que contenham elementos associados à pobreza e miséria - barracos, lixo, favelas, falta de infraestrutura - ou população majoritariamente negra; ou elementos naturais associados a seca e aridez - escassez; e animais exóticos/típicos.

Esse resultado nos surpreendeu. Uma vez que esperávamos que São Paulo e a Cidade do Cabo fossem mais relacionadas que Los Angeles. Ainda que a maior parte das atribuições realizadas não fosse a Los Angeles nos gerou dúvida do porquê.

**Gráfico 8** - Respostas referentes a Figura 8, Nairóbi, Quênia.

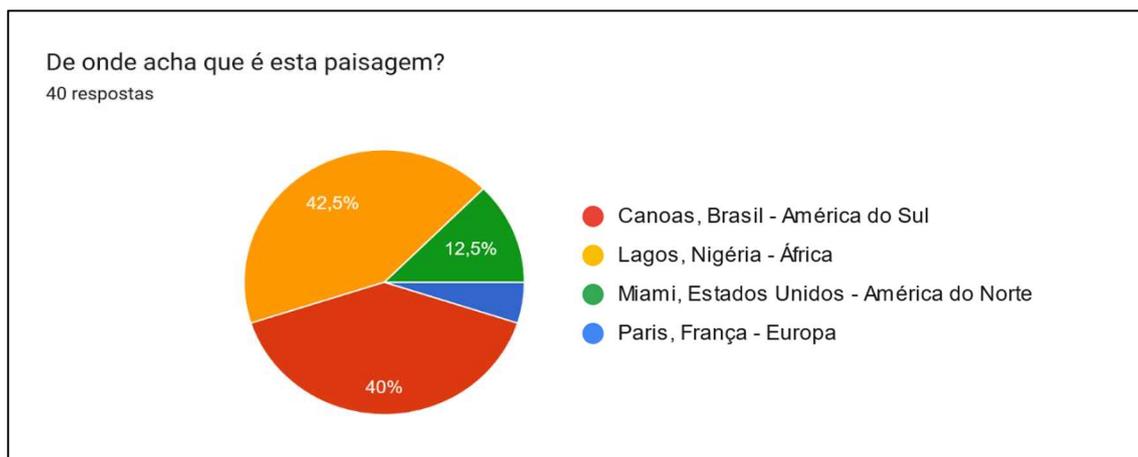


Fonte: Elaboração própria, 2023.

O Gráfico 8 refere-se às respostas obtidas a partir da Figura 8 – Quênia – enquadrada na Categoria – 3: Imagens que remontam ao estereótipo do Continente Africano e que de fato pertencem ao Continente Africano - Paisagens que contenham elementos associados à pobreza e miséria - barracos, lixo, favelas, falta de infraestrutura - ou população majoritariamente negra; ou elementos naturais associados a seca e aridez - escassez; e animais exóticos/típicos.

Os resultados obtidos foram o que nós esperávamos.

**Gráfico 9** - Respostas referentes a Figura 9, Paris, França.



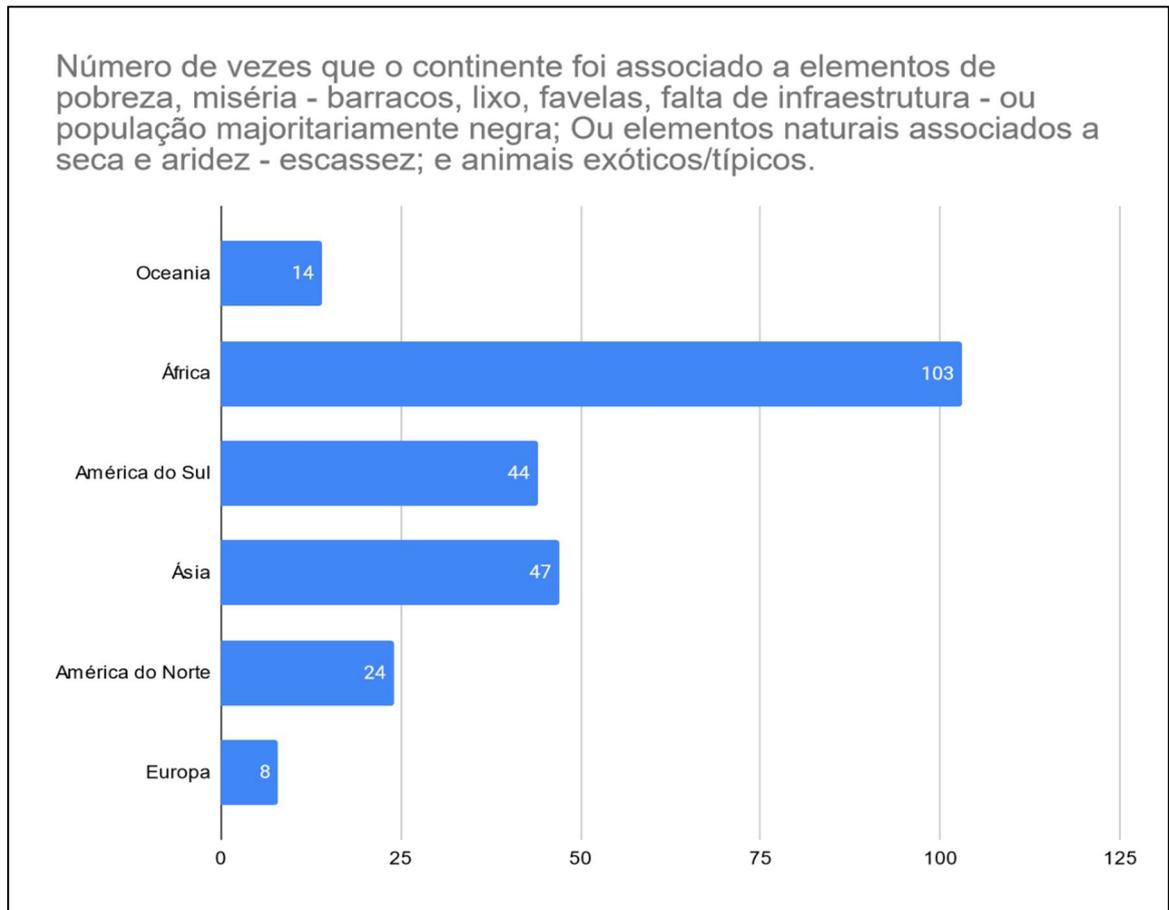
Fonte: Elaboração própria, 2023.

O Gráfico 9 refere-se às respostas obtidas a partir da Figura 9 – Paris - enquadrada na categoria 2: Imagens que remontam ao estereótipo do Continente Africano, mas que não pertencem a ele - Paisagens que contenham elementos associados à pobreza e miséria - barracos, lixo, favelas, falta de infraestrutura - ou população majoritariamente negra; ou elementos naturais associados a seca e aridez - escassez; e animais exóticos/típicos.

Mais uma vez os resultados foram conforme o esperado. O local original da foto foi o menos relacionado e é o subúrbio da capital francesa.

Ao realizar a análise da dispersão por grupo de imagem observando apenas as que contenham elementos associados à pobreza e miséria - barracos, lixo, favelas, falta de infraestrutura - ou população majoritariamente negra; ou elementos naturais associados a seca e aridez - escassez; e animais exóticos/típicos, observamos como o Continente Africano foi relacionado duas vezes mais que os outros, como disposto no Gráfico 10.

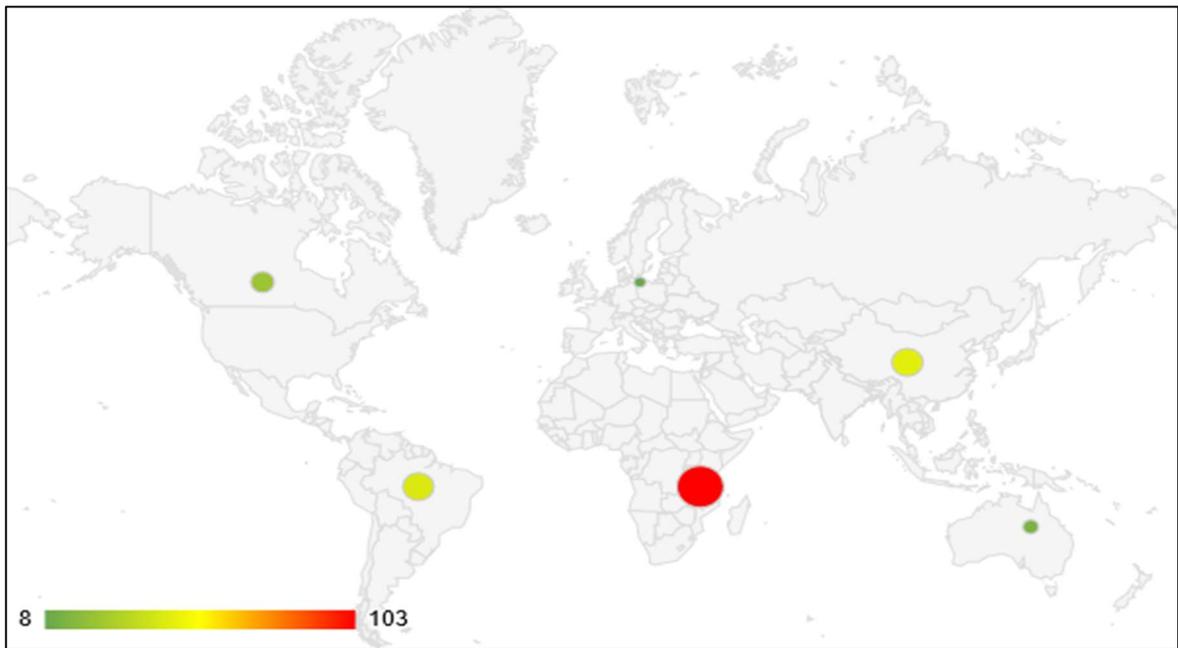
**Gráfico 10 – Dispersão por elementos.**



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Especializando esses dados também podemos notar a drástica diferença da quantidade de vezes que os elementos associados à pobreza e miséria - barracos, lixo, favelas, falta de infraestrutura - ou população majoritariamente negra; ou elementos naturais associados a seca e aridez - escassez; e animais exóticos/típicos foram muito mais associados aos países do Continente Africano e do Sul Global que aos países europeus e do Norte Global, conforme o Mapa 1.

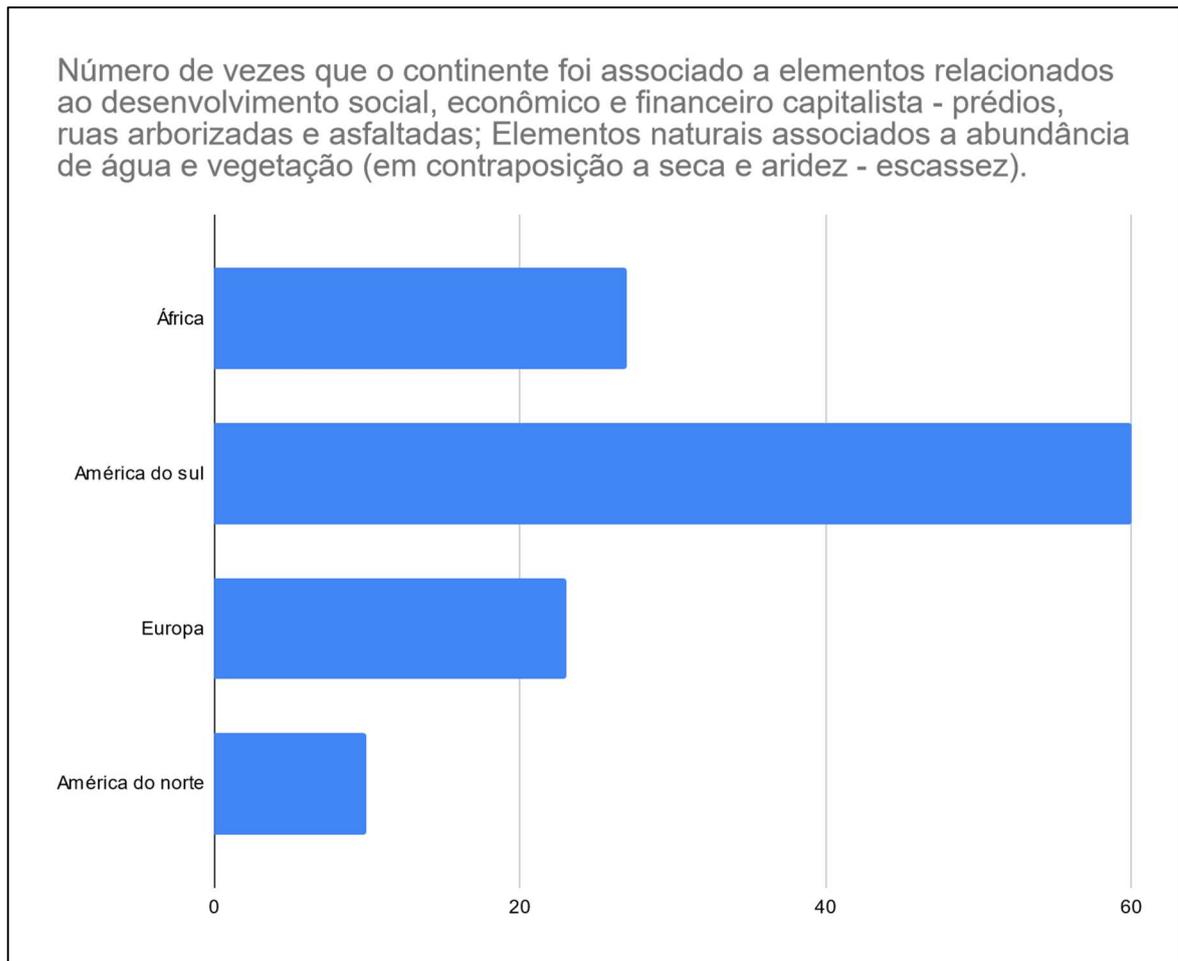
**Mapa 1** - Quantidade de votos por continente e subcontinente.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Quando observamos as atribuições realizadas apenas com imagens que contenham elementos associados ao desenvolvimento social, econômico e financeiro capitalista - prédios, ruas arborizadas e asfaltadas; Elementos naturais associados a abundância de água e vegetação (em contraposição a seca e aridez - escassez), percebemos como não necessariamente foram os países do Norte Global que foram os mais associados às imagens.

**Gráfico 11 – Dispersão por elementos 2.**



Fonte: Elaboração própria, 2023.

## Atividade 2

Após todos terem respondido o formulário digital da primeira atividade, anunciamos que iniciaríamos as atividades referentes a Feira Africanamente. Assim, distribuimos para cada estudante presente três *post-its* e solicitamos que eles fizessem uma livre associação, escrevendo as três primeiras palavras que viessem à mente quando pensassem em “África”. Posteriormente à escrita das palavras, eles deveriam colocar os *post-its* no mapa do continente que estava na parede.

Para melhor visualização optamos por elencar quatro categorias e apresentar as palavras que os estudantes atribuíram conforme as categorias. Também optamos por ordenar as palavras pela frequência em que apareceram no desenvolvimento da atividade sem um ordenamento que atribua juízo de valor para fim de apresentação.

Fizemos as seguintes categorias de palavras a partir das atribuições dos estudantes:

- 1.Simbolismos culturais, apresentados na Tabela 1.
- 2.Características sociais, apresentadas na Tabela 2.
- 3.Características naturais e/ou físicas, apresentadas na Tabela 3.
- 4.Outras palavras, demonstradas na Tabela 4.

Os resultados que obtivemos com essa atividade foram os seguintes:

**Tabela 1** - Palavras associadas a simbolismos culturais.

<b>Palavra</b>	<b>Frequência</b>
Cultura	10
Dança	3
Riqueza	2
Ancestralidade	1
Reis e rainhas	1
Resistência	1
Dança cultural	1
Alegria contagiante	1
Pirâmides	1
Religião	1
Religião de matriz africana	1
Berço da humanidade	1
Pobreza mostrada na tv	1
Turbantes	1
Roupas coloridas	1
Diversa	1

Fonte: Elaboração própria, 2023

**Tabela 2** - Palavras associadas a características sociais

<b>Palavra</b>	<b>Frequência</b>
Fome	8
Pobreza	8
Subdesenvolvido	1
Falta de saneamento	1
Precariedade	1
Ricos no topo	1
Má administração	1
Filhos	1
Famílias grandes	1
Povo preto	1

Homem casado com várias mulheres	1
Conflitos	1
Corrupção	1
Saqueamento	1
Desigual	1
Mulheres	1

Fonte: Elaboração própria, 2023

**Tabela 3** - Palavras associadas a características naturais e/ou físicas.

<b>Palavra</b>	<b>Frequência</b>
Elefante	7
Savana	6
Saara/deserto	3
Ouro	3
Recursos	2
Vegetação	2
Safari	2
Leão	2
Natureza	2
Mato	2
Calor	2
Rio Nilo	1
Animais	1
Costa	1
Zebra	1
Onça	1
Planta	1
Pedras preciosas	1
Continente	1
Grande	1
Belezas tropicais	1
Cores vibrantes	1
Cores	1
Clima de calor	1
Quente	1
Sede	1
Água	1

Fonte: Elaboração própria, 2023

**Tabela 4 - Outras palavras**

<b>Palavra</b>	<b>Frequência</b>
Copa	2
Café	1
Coroa	1
Alimentação composta por farinhas	1
História	1
Rei leão	1
Príncipe de NY	1
Beleza	1
Comida	1
Dourado	1
Paisagem	1
Longitude	1

Fonte: Elaboração própria, 2023

Notoriamente as palavras que remetem o continente a um cenário atrelado a elementos naturais de ambientes áridos e fauna característica são predominantes, bem como as características sociais predominantes são aquelas que remetem a um quadro de pobreza. Em menor frequência foram atribuídas palavras que fogem ao estereótipo e valorizam o continente de alguma forma.

Durante a realização desta atividade um comentário nos chamou bastante atenção. Um estudante ao se levantar para ir colocar os *post-its* com suas palavras no mapa começou a observar as palavras que os colegas haviam escrito. Quando percebeu a presença da palavra “Ancestralidade”, prontamente disse em tom irônico “*bah sor, eu, o “macumbeiro” da turma só coloquei coisas negativas*”. Havíamos ganhado a manhã naquele enredo escolar. Sem qualquer intervenção, apenas com a observação atenta das palavras dos colegas, o estudante praticante de uma religião de matriz africana percebeu que, sem notar, havia reproduzido o senso comum sobre os elementos do local de origem da sua própria religião, que integra sua identidade e sua espiritualidade. Não estava falando de África a partir da sua religião, estava falando de África a partir das subjetividades construídas durante sua vida e sua vida escolar, ou seja, reproduzindo estereótipos negativos sobre si mesmo.

Para manter uma ordem cronológica das atividades apresentaremos posteriormente as novas palavras atribuídas após a realização da feira.

### Atividade 3

Após breve análise dos resultados obtidos através do formulário onde os estudantes realizaram a atribuição das imagens a locais e das palavras atribuídas pelos estudantes ao Continente Africano, seguimos para a terceira etapa planejada para questionar os motivos das atribuições realizadas.

Projetando as imagens juntamente com as opções que foram disponibilizadas no formulário começamos nossa terceira atividade.

A primeira imagem apresentada foi a Figura 1, que apresenta a cidade de Dar es Salaam na Tanzânia. Essa foi uma das imagens que a maior parte dos estudantes atribuiu de forma correta ao local de origem. Ao questionar os estudantes onde era aquele lugar eles evidenciaram melhor seus raciocínios.

Muitos estudantes não atribuíram a imagem a Porto Alegre devido a característica do corpo hídrico presente, uma fala de um dos estudantes resume bem: *“Porto Alegre é que não é. Com essa água azul aí no Guaíba!”*. Outros não atribuíram a imagem à cidade grega devido à grande quantidade de árvores verdes e prédios modernos segundo os estudantes *“a Grécia tem coisas antigas”*. Logo a partir deste raciocínio os estudantes ficaram com duas opções que foram as mais escolhidas no formulário: Lisboa e Dar es Salaam. Ainda que tenhamos feito um raciocínio na seleção dos lugares para que não houvesse marcações por eliminação isso aconteceu com esta primeira imagem. Revelamos a opção correta e seguimos para a próxima imagem.

Na Figura 2 – Cerrado brasileiro, as escolhas aconteceram conforme o esperado. A maioria absoluta dos estudantes atribuiu a imagem do Cerrado brasileiro à Savana africana. Ao perguntar onde ficava aquele lugar representado na imagem a maior parte dos estudantes responderam que haviam associado à savana devido as árvores tortas e vegetação arbustiva que remeteram a paisagem a um desenho animado bastante famoso que representa a savana africana: o ‘Rei Leão’. Ao revelar que a paisagem ficava no Brasil tivemos duas reações perceptíveis nos estudantes. Uma se resume bem nas palavras de um dos estudantes: *“é verdade, o cerrado é uma savana!”* e outra inquieta como quem pensasse *“Como assim tem savana no Brasil?”*. Após uma breve explicação do passado da Gondwana e a relação da vegetação com o tipo climático dos dois lugares seguimos para a próxima imagem.

Na Figura 3 – Joanesburgo periferia, os estudantes facilmente atribuíram o espaço retratado na imagem ao local correto, isto pois se trata de uma imagem-clichê sobre o Continente Africano. Não fizemos muitas reflexões nesta imagem pois queríamos relacioná-la a outra imagem que virá em seguida.

Na Figura 4 – Merzouga, nenhum estudante atribuiu a imagem aos locais brasileiros, uma vez que a maior parte deles atribuiu a paisagem a Riade, na Arábia Saudita. Quando revelamos a localização correta e perguntamos por que Arábia Saudita? A maior parte dos estudantes respondeu que nunca havia ouvido falar em Merzouga, contudo a Arábia estava em voga nas mídias sociais devido à proximidade com o país sede da copa do mundo de futebol masculino. Segundo os estudantes, a presença de dromedários e camelos fez com que não optassem pelas opções brasileiras. Quando contamos a eles que existem dromedários que foram trazidos para passeios turísticos na região nordeste ficaram surpresos.

Na Figura 5 – Joanesburgo centro, os estudantes haviam atribuído a imagem majoritariamente aos locais que não eram o verdadeiro local da imagem, principalmente São Paulo. Ao projetarmos a imagem na parede da sala ouvimos uma aluna falando “*essa é São Paulo, com certeza!*”. E nós pensamos: ótimo! Quanto maior a certeza maior desequilíbrio poderia acontecer e maior as chances de ressignificar os elementos ali contidos na imagem ao revelar a localização correta. Todos afirmaram que de fato parecia bastante as imagens veiculadas pela televisão sobre a cidade de São Paulo. Então revelamos que se tratava da cidade de Joanesburgo, a mesma cidade da Figura 3. Muitos ficaram surpresos. Então questionamos, Porto Alegre não tem um centro e periferia? Nos responderam que sim. Pois bem, Joanesburgo também! Começamos então a falar nomes de bairros nobres onde há um padrão de luxo como Moinhos de Vento, Bela Vista, Jardim Europa, etc. E quando falamos de bairros periféricos como Partenon, eis que em uma situação nos falhou a memória de outros nomes de bairros periféricos e os alunos seguiram complementado “*Restinga, Bonja*”. Perfeito, estavam atentos! Estavam falando dos contrastes da sua cidade, relacionando com outras que jamais viram presencialmente.

Na Figura 6 – Floresta do Congo, por se tratar de uma imagem bastante próxima a um clichê da Floresta Amazônica, já esperávamos que a maior parte das atribuições fossem realizadas a este local. Ao perguntar para os alunos que lugar poderia ser muitos deles evidenciaram que poderia ser Manaus e Bogotá, pois ambas

dividiam as características presentes na imagem. Perguntamos então porque ambas dividiam essas características, alguns estudantes disseram que se pareciam devido à proximidade das cidades. Tentamos a partir dessas falas expandir o raciocínio para uma questão cartográfica e climática, com auxílio de um mapa-múndi que estava presente na sala. Apontamos para três locais no mapa e rapidamente os estudantes se deram conta que poderia ser qualquer um daqueles locais (Bogotá, Manaus e o Congo). Perguntamos por que poderia ser qualquer um desses locais, o que havia em comum entre eles? Como eles estavam demorando para fazer a associação demos mais uma dica, correndo o dedo no meio do mapa. Eis que alguém diz “*a linha do equador!*”, “*Exatamente!*” respondemos. Voltamos a questionar “*Que tipo climático é característico dessa região? Ou melhor, que característica climática tem essa região do planeta?*” alguém respondeu “*calor*” nós “*Sim! Calor e...?*”, eis que surge uma voz tímida “*umidade?*”. Indagamos posteriormente “*E o que é necessário para que haja uma floresta com grandes árvores, latifoliada, higrófila e tudo mais?*” Eles responderam calor e umidade. Então se pode haver algum lugar no planeta onde haja florestas com grandes árvores, latifoliadas, higrófila, etc.; é nesta região! Apresentamos então a alternativa e complementamos dizendo “*Sim existe uma grande floresta igual a amazônica no meio do Continente Africano*” e alguém acrescentou “*é lá que vive o Tarzan*”. Concordamos e seguimos.

Na Figura 7, também fomos surpreendidos pois esperávamos que as associações fossem majoritariamente feitas a Cidade do Cabo e a São Paulo. Indagamos então qual foi o motivo da escolha e porquê. As duas associações mais comuns foram: São Paulo devido a grande quantidade de moradores em situação de rua e Los Angeles devido as características das roupas das pessoas e o tipo de fotografia que remetia ao seriado “*Keeping Up with the Kardashians*”, onde se apresenta a cidade de Los Angeles com seus moradores em situação de rua. Assim, nossa ideia de que os estudantes não atribuiriam um cenário de desigualdade social a um país como os Estados Unidos da América foi frustrada.

Na Figura 8 – Nairóbi, apresentamos a imagem com grandes mamíferos comumente associados ao Continente Africano. Como esperado, a maior parte dos estudantes selecionou Nairóbi no Quênia como local de origem da imagem. Ao questionarmos o porquê os estudantes mais uma vez associaram o tipo de paisagem

a obras cinematográficas como o “Rei Leão”. Tudo certo, afinal existem elefantes na África!

Na Figura 9 – Paris, foi apresentada uma paisagem elementos de pobreza, uma imagem com barracos feitos de materiais diversos, com lixo espalhado em várias partes, etc. Nos resultados obtidos através do formulário já havíamos constatado que o local de origem da imagem fora o menos associado conforme o esperado, isso por se tratar de Paris, na França.

Quando questionamos os estudantes sobre onde eles acreditavam que se localizava aquela paisagem um dos estudantes disse “*Canoas! Certeza que isso daí é Canoas. Eu já vi esse carrinho de bebê lá*”, enquanto apontava para o carrinho de bebê na imagem projetada. Nos obrigamos a questioná-lo se apenas em Canoas existiria aquele tipo de carrinho de bebê. Canoas e Lagos na Nigéria foram as opções que mais foram atribuídas à imagem.

Ao revelar que a imagem era da capital francesa muitos ficaram surpresos. Então intervimos para questionar por que os estudantes não escolheram a capital francesa como opção. Muitos disseram que nunca haviam visto aquele tipo de coisa (barracos, lixo, etc.) quando assistiam algo sobre Paris. Buscamos então fazer a relação de Paris com as imagens da cidade de Joanesburgo.

Explicamos que por mais óbvio que parecesse, assim como em Porto Alegre e Joanesburgo existem centros e periferias em Paris também! E então perguntamos “*por que vocês nunca viram esse lado de Paris? O que vocês geralmente lembram quando falamos em Paris?*”. A maior parte dos estudantes citou a Torre Eiffel e o time Paris Saint-Germain. Questionamos o porquê de eles lembrarem desses elementos e não de barracos das zonas periféricas. A maioria respondeu que as periferias não servem de atrativo para turismo, uma vez que têm roubos, violência, etc. Afirmamos que fazia sentido que os elementos que eles associam a uma cidade turística fossem elementos belos. Perguntamos “*se vocês fossem donos de uma empresa de turismo de que parte de Porto Alegre vocês tirariam foto para colocar em um cartão postal? Do gasômetro, da orla ou do Arroio Dilúvio, por que não do presídio Central?*”. Os estudantes aparentemente compreenderam a ideia, concordando com o gasômetro e a orla enquanto cartão postal.

Indagamos então por que quando nos referimos à África as referências eram outras, mesmo havendo no Continente Africano cidades tão ricas e desenvolvidas

como São Paulo ou Nova York - enquanto apontávamos para as palavras que os estudantes haviam escrito nos *post-its*. Perguntamos o porquê associamos elementos de pobreza e miséria a África e elementos de desenvolvimento e riqueza à Paris, sabendo que em Paris também existe pobreza e miséria.

Tentamos provocar uma reflexão crítica. Com as palavras do mesmo estudante que citou o carrinho de bebê resumimos bem as respostas que obtivemos das turmas: “Porque a Globo mostra”. Exatamente! A mídia influencia a nossa construção de imaginários sobre lugares.

Neste momento tivemos a sensação que os alunos não estavam meramente refletindo sobre o que atribuem a cada lugar, mas o motivo de atribuírem o que atribuem aos espaços. Os estudantes também citaram as produções cinematográfica que são produzidas em Hollywood como sendo um meio disseminador desses estereótipos, uma vez que relacionaram o local produtor, Estados Unidos da América, com a produção de obras que direcionam as narrativas sobre os lugares, que seleciona o que será evidenciado de cada local.

Após as discussões e reflexões, finalizamos nossas atividades com o alerta da escritora Chimamanda Ngozi Adichie sobre os estereótipos: não são mentiras, são verdades incompletas. Não é mentira que no Continente Africano existe fome, miséria e pobreza. Mas não é só isso. E não é só lá. Assim como não é mentira que o continente europeu é rico e “desenvolvido”, mas não é só rico e desenvolvido. Em todos os lugares existem riqueza e pobreza, contrastes e desigualdades. Somos mais parecidos do que imaginamos.

Ao fim das atividades, percebemos algumas coisas sobre o nosso planejamento inicial para esta atividade.

Notoriamente os estudantes mobilizaram a todo instante seus Espaços Ausentes (Costella, 2018) buscando associar os elementos das imagens com as opções de locais disponíveis, mas por que nem todos os nossos resultados foram conforme esperávamos?

Quando escolhemos as imagens e realizamos um “pensamento reverso” - tentamos pensar que associações possíveis os alunos fariam da imagem com os locais, escolhemos as imagens e as opções de associação a partir dos nossos referenciais sobre aqueles espaços, não partimos das referências dos estudantes. Como alertado por Costella (2018), as referências dos professores são outras, não

necessariamente “mais corretas”, mas outras. Isso explicou o motivo pelo qual nos deparamos com alguns imprevistos ao perceber que não poderíamos explorar tanto aquelas imagens quanto exploramos outras onde as referências dos estudantes e as nossas se aproximaram.

Contudo com a realização destas atividades aprendemos e percebemos algumas referências novas para abordar a temática futuramente, visto que esta é a primeira oficina realizada no âmbito da feira. Essa situação evidenciou a necessidade de entender como os nossos estudantes referenciam o mundo, o que acreditamos ter conseguido alcançar com as atividades propostas inicialmente.

Cabe ainda lembrar que os espaços ausentes se sustentam em representações presentes que os estudantes vivenciam, o que nos possibilita explicar porque no Gráfico 11 a América do Sul desponta como a mais associada aos elementos ligados ao desenvolvimento e abundância para os estudantes. Os elementos presentes nas imagens remeteram a espaços próximos, presentes nas mídias que os estudantes consomem - São Paulo e a floresta Amazônica foram os locais mais associados à categoria analisada no Gráfico 11.

## **Atividade 2 – Parte 2.**

Após a realização de todas as atividades da Feira Africanamente, solicitamos aos estudantes que escrevessem novamente as três primeiras palavras que lhes vinham à mente quando pensavam em 'África'. É importante ressaltar que solicitamos apenas aos estudantes que participaram da primeira coleta de palavras para realizarem esta segunda, pois queremos o recorte das atribuições apenas de quem participou de todas as etapas da oficina proposta e analisada nesta pesquisa. Também é relevante destacar que esta segunda coleta de palavras se deu após o desenvolvimento de outras oficinas desenvolvidas no decorrer da feira.

Dos quarenta estudantes que participaram da primeira etapa da atividade 2, trinta e seis estavam presentes e responderam a segunda etapa. A forma de exibição dos dados e as categorias seguem o mesmo critério apresentado na primeira etapa.

Os resultados que obtivemos na segunda etapa da atividade 2 foram os seguintes:

**Tabela 5** - Palavras associadas a simbolismos culturais.

<b>Palavra</b>	<b>Frequência</b>
Cultura	17
Ancestralidade	6
Diversidade	4
Dança	3
Multicultural	2
Berço da humanidade	2
Cabelos “foda”	1
Tecidos	1
Música	1
Macumba	1
Yoruba	1
Espiritualidade	1
Alegria	1
Futebol	1
Religião	1

Fonte: Elaboração própria, 2023.

**Tabela 6** - Palavras associadas a características sociais.

<b>Palavra</b>	<b>Frequência</b>
Pobreza	4
Fome	4
Riqueza	4
Desigualdade	2
Negros	2
Prosperidade	1

Fonte: Elaboração própria, 2023.

**Tabela 7** - Palavras associadas a características naturais e/ou físicas.

<b>Palavra</b>	<b>Frequência</b>
Savana	3
Mar	2
Safari	2
Saara	2
Cores	2
Rio Nilo	1
Elefante	1
Biodiversidade	1
Animal	1
Ouro	1
Água	1
Natureza	1
Leão	1
Animais grandes	1
Praias	1

Clima equatorial	1
Mato	1

Fonte: Elaboração própria, 2023.

**Tabela 8 - Outras palavras.**

Palavra	Frequência
Belezas	3
História	2
Comida	2
Dourado	2
Persistência	2
Café	2
Luanda	2
Resenha	1
Coroa	1
Roubo	1
Turismo	1
Força	1
Escravidão	1
Bom	1
Ódio	1
Família	1
Morte	1
Rei leão	1
Dubai	1

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Claramente podemos perceber alteração das palavras mais frequentes que foram atribuídas pelos estudantes, em comparação com a primeira etapa desta atividade. É visível que a palavra “ancestralidade” foi mais mencionada na segunda coleta. Palavras como “pobreza” e “fome” que entendemos associar o Continente Africano a um cenário de miséria tiveram sua frequência reduzida pela metade na segunda coleta. Percebemos também a diminuição de presença de palavras que associa o continente a animais exóticos.

Fica evidente que houve alteração das palavras e frequência em que foram associadas ao continente após a realização das atividades da Feira Africanamente.

Ainda podemos perceber que as palavras que associam o Continente Africano aos estereótipos continuaram presentes e ao nosso ver isso não implica em uma não alteração da percepção dos elementos que existem no continente, uma vez que nossas atividades se preocuparam em diversificar os elemento que os estudantes associam ao espaço do Continente Africano e nesta segunda coleta novos elementos

se fizeram presentes nas associações realizadas pelos estudantes ao mesmo passo que os elementos associados a estereótipos tiveram uma redução na sua frequência. Afinal existe pobreza na África, mas não só isso. O estereótipo é uma meia verdade.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade” (hooks, 2017. p. 273).*

Esta pesquisa é fruto da sala de aula e dos estudantes que a compõem. Esta pesquisa foi possível graças à observação atenta da professora preceptora, que induziu, a partir do diagnóstico de um problema uma ação coletiva possibilitada pela existência de um programa voltado para a formação inicial docente, o Programa de Residência Pedagógica, mais especificamente o PRP UFRGS Subprojeto Geografia (POA).

Durante o desenvolvimento desta pesquisa pude novamente perceber a importância e a necessidade de programas voltados para a formação docente inicial como o PIBID e PRP. As possibilidades da sala de aula me pareceram ampliadas pelas características atribuídas por Nóvoa (2022) a este terceiro lugar de formação.

A orientação metodológica da pesquisa-ação me serviu de apoio a todo instante para compreender e aperfeiçoar as práticas neste momento da minha formação e se evidenciou como uma importante “[...] estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005. p.445).

E por isso serviu também para me compreender pesquisador porque professor, conforme Freire (2011), para buscar alterar ou ao menos pensar a realidade e a compreensão da realidade escolar pesquisada.

Com base nos resultados obtidos com esta pesquisa, tendo em vista a hipótese levantada inicialmente pude perceber como o Ensino de Geografia tem poder na produção de imaginários sobre pessoas e lugares. E exatamente por isso possui um potencial tanto para reduzir quanto para complexificar identidades, incluindo as raciais.

Trabalhar o Espaço Mentalmente Projetado (Costella, 2018) dos estudantes através das imagens se apresentou como um bom caminho para alterar percepções, compreender melhor a percepção de cada estudante e causar desequilíbrios. Isso

pois as imagens comunicam signos e os Espaços Ausentes (Costella, 2018) se constituem deles.

Também pude perceber que o papel do professor reflexivo é fundamental, uma vez que o propósito da prática é o que possibilitará ou não a construção de valores e visões de mundo inclusivas ou excludentes.

Uma limitação que encontramos nesta pesquisa é a de saber se a alteração na percepção sobre um espaço vinculado a uma identidade racial se conformará em alguma eventual mudança de postura cotidiana sobre os elementos vinculados às pessoas enquadradas nessa identidade, uma vez que não somos, e não pretendemos ser, a única fonte de referência de significados atribuídos a estes espaços. E o fato de não sermos a única fonte e nem pretendemos ser, é o que destaca a importância de o Ensino de Geografia ensinar a pensar o mundo a partir do seu lugar. Segundo Kaercher (2014) enquanto professores/as podemos pouco, mas este pouco não é nada desprezível.

Partir do estudante e da escola é uma necessidade e não uma meta. Ele é o produto da educação. Não o conteúdo, mas sua visão, sua ação reflexiva sobre o mundo que habita, a forma como entende e se entende no mundo. “Isso é a educação como prática de liberdade” (hooks, 2017, p.273).

## 8. REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em: 31 jul. 2023.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica — CAPES**. 2018. Acesso em: 25 jul. 2023, Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica#:~:text=O%20Programa%20de%20Resid%C3%Aancia%20Pedag%C3%B3gica,segunda%20metade%20de%20seu%20curso>

CORRÊA, G. C. G.; CAMPOS, I. C. P. de; ALMAGRO, R. C. PESQUISA-AÇÃO: UMA ABORDAGEM PRÁTICA DE PESQUISA QUALITATIVA. **Ensaios Pedagógicos [S. l.]**, v. 2, n. 1, p. p.62–72, 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/60>. Acesso em: 23 jul. 2023.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

COSTELLA, Roselane Zordan. A presença da Geografia Ausente o outro que me constitui. In: SANTOS, Leonardo Pinto dos ... [et al.]. **Os caminhos passam pel@alun@s: saberes e (des)construções nas aulas de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022, p.91 – 122.

\_\_\_\_\_. Para onde foi a geografia que penso ter aprendido. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos ... [et al.]. **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015, p.29 – 40.

\_\_\_\_\_. Espaços ausentes e não existentes na Geografia escolar. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivane Maria; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan (org.) **Movimentos para ensinar Geografia – oscilações**. 1. Ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018, p. 47 – 59.

DESIDÉRIO, Raphaela de Toledo; TONINI, Ivaine Maria. Desmanchar imagens de um continente: a África na educação geográfica. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan (org.) **Movimentos para ensinar Geografia – deslocamentos**. 1. Ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021, p. 21 -36.

FIRMINO, Larissa Corrêa. **Fotoatlas: uma cartografia de gênero em imagens de livros didáticos de Geografia**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2020.

FIRMINO, Larissa Corrêa; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Imagens-clichês e Livros Didáticos: reflexões para o Ensino de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria ... [et al.]. **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p.103 -112.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 43. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Danielle Soares; MENDES, Carlos Vinícius da Silva. África na sala de aula: entre o que sei e o que posso saber. **Revista Com Censo: Estudos educacionais do Distrito Federal**, v. 9, n. 1, março 2022. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1080>. Acesso em: 31 de jul. 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: Uma pedagogia da esperança / bell hooks**; tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

\_\_\_\_\_. **Ensinando Pensamento crítico: sabedoria prática / bell hooks**; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade / bell hooks**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - 2.ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. 1. Ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário da psicanálise / Laplanche e Pontali**; sob a direção de Daniel Lagache; Tradução Pedro Tamen. 4.ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LUISI, R. G.; PAIM, V. A. Aproximação à distância: uma experiência pibidiana geográfica no Ensino Remoto. In: **SALÃO UFRGS 2021: XVII SALÃO DE ENSINO 2021**. Anais eletrônicos. Porto Alegre: 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/243037>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero. In MEYER, Dagmar Estermann e PARAISO, MarLucy Alves. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47-62.

NÓVOA, António. **Escola e professores proteger, transformar, valorizar/** António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares Pinheiro. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. 10. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020. – (Coleção Milton Santos; 1)

SANTOS, Renato Emerson dos. A LEI 10.639 E O ENSINO DE GEOGRAFIA: CONSTRUINDO UMA AGENDA DE PESQUISA-AÇÃO. **Revista Tamoios**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 04 - 24, set. 2011. ISSN 1980-4490. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1702>>. Acesso em: 23 jul. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/tamoios.2011.1702>.

SILVA, . L. da .; MATIAS, . C.; BARROS, . A. Pesquisa em Educação por meio da pesquisa-ação. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 490–508, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1060>. Acesso em: 23 jul. 2023

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TONINI, Ivaine M. NOTAS SOBRE IMAGENS PARA ENSINAR GEOGRAFIA. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 177–191, 2014. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/165>. Acesso em: 21 jun. 2023.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023

## ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TÍTULO DA PESQUISA:** Movimentando ausências africanas: geografias, imagens e educação.

**INVESTIGADOR:** Ricardo Gabriel Luisi (ricardo.07.luisi@gmail.com)

**ORIENTADORA:** Larissa Corrêa Firmino (larissa.firmino@ufrgs.br)

**NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa qualitativa que tem como finalidade investigar práticas de ensino em Geografia desenvolvidas pelos pesquisadores envolvidos por meio do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Geografia (PoA) coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa a professora preceptora, professora coordenadora, residentes e as turmas de ensino médio do Colégio Estadual Paula Soares que compõe o Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Geografia (PoA) coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo você irá colaborar com as práticas de ensino em Geografia, propostas pelos residentes, supervisionados pela professora preceptora Shanna Bilhar. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados no estudo. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com o residente Ricardo Gabriel Luisi pelo fone (51) 99970-0509.

**RISCOS E DESCONFORTO:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

**CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado. É importante ressaltar que os envolvidos no estudo não serão identificados, uma vez que os nomes dos participantes serão trocados.

**BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados para a melhoria das práticas de ensino em Geografia.

**PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

#### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

---

Direção do Colégio Estadual Paula Soares

---

Professora Shanna Bilhar  
Professora titular da disciplina de Geografia e preceptora do  
Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Geografia (PoA)

---

Profa. Dra. Larissa Corrêa Firmino – FACED – UFRGS  
Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica –  
Subprojeto Geografia (PoA) e Orientadora do presente Estudo

Porto Alegre, 02 maio de 2023.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por este estudo é a Profa. Dra. Larissa Corrêa Firmino do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (51) 99970-0509.