



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

THIAGO DE ALENCAR IZABEL

GEOGRAFIAS DE CINEMA:
CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA
DO NEGRO-AFRO-DESCENDENTE

Londrina
2014

THIAGO DE ALENCAR IZABEL

GEOGRAFIAS DE CINEMA:
CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA
DO NEGRO-AFRO-DESCENDENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jeani Delgado P. Moura

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

I98g Izabel, Thiago de Alencar.
Geografias de cinema : contribuições ao ensino da história e cultura do negro-afro-descendente / Thiago de Alencar Izabel. – Londrina, 2014.
151 f. : il.

Orientador: Jeani Delgado Paschoal Moura.
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2014.
Inclui bibliografia.

1. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de geografia – Formação – Teses. 3. Cinema na educação – Teses. 4. Geografia – Linguagem cinematográfica – Teses. 5. Relações raciais – Teses. I. Moura, Jeani Delgado Paschoal. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 911:37.02

THIAGO DE ALENCAR IZABEL

**GEOGRAFIAS DE CINEMA: CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DA
HISTÓRIA E CULTURA DO NEGRO-AFRO-DESCENDENTE.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Geografia da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora. Prof^a. Dr^a. Jeani Delgado P.
Moura
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Marquiana de Freitas Vilas Boas
Gomes
Universidade Estadual do Centro-Oeste -
UNICENTRO

Prof^a. Dr^a. Alice Yatiyo Asari
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 30 de Junho de 2014.

Dedico este trabalho a Francisca de Alencar,
Luiza N. Braga, Hugo de Alencar, Leonardo
Antonio, Tulipa e Ernesto.

AGRADECIMENTOS

À minha família, à minha Mãe em especial, Frascisca de Alencar, pelo caráter, pela perseverança, pelo carinho, acolhimento e tudo o que já fez e faz por mim e por nossa família.

À minha companheira Luiza Nascimento Braga por todos os momentos, pelo apoio e momentos de reflexão, pelo carinho e paciência.

À professora Jeani por, simplesmente, tonar tudo isso possível, por ser paciente diante do não cumprimento dos prazos e por ter visto algo bom em mim, que dê frutos.

Ao meu sogro Joaquim Braga, responsável pela realização de uma parte deste trabalho. Da mesma forma agradeço a minha sogra, Marisa Suzi, pelas conversas sobre educação, que, de certa forma, estão presentes neste trabalho.

A Tulipa e Ernesto pela felicidade que demonstram sempre que me vêm chegar.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Geografia e a todos os professores.

Muito obrigado.

"A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo".

Albert Einstein

IZABEL, Thiago de Alencar. **Geografias de cinema**: contribuições ao ensino da história e cultura do negro-afro-descendente. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal contribuir com o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana no ensino de Geografia, colaborar com a formação e reflexão dos professores sobre o ensino das relações étnicoraciais através de proposta metodológica que utiliza o cinema como linguagem potencializadora. Relacionamos, nesse trabalho, a Geografia, a linguagem cinematográfica e o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana com o intuito de desenvolver práticas pedagógicas positivas. Buscamos também contribuir com os pressupostos da Lei 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O estudo proposto investiga as questões levantadas pelo viés da pesquisa qualitativa. Para tal, foi realizado um levantamento bibliográfico, com o objetivo de situar o corpo teórico que alicerça os estudos sobre o ensino de Geografia, o cinema e o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana. Estes foram abordados a partir de alguns aspectos fundamentais: a delimitação do campo do ensino de Geografia, a sua relação com o cinema e viceversa e o cinema como subsídio no tratamento de questões relacionadas ao ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana no ensino de Geografia. A proposta de utilização do cinema presente na pesquisa adota elementos de análise de filmes e documentários considerando aspectos de investigação crítica e geográficas, possibilitando a proposta de um material didático auxiliar (modelo de catálogo) para o trabalho do professor. As experiências que colaboraram no desenvolvimento da proposta desse trabalho se deram com o minicurso “Cinema e Educação Geográfica: representações da África e formação de professores”, realizado no “VI Seminário Educar para Igualdade Racial - Por uma Educação sem discriminação”, em Marilena-PR, no “VII Fala Professor – Encontro Nacional de Ensino de Geografia”, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e durante a realização do Estágio de Docência na Graduação (2GEO056). Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se pensar práticas pedagógicas que favoreçam o processo de formação do professor, desenvolvendo metodologias que se utilizem de outras formas de ensinar e aprender, além da necessidade de se estabelecer um ensino de Geografia que considere a população negra-afro-descendente nos seus diversos contextos e momentos históricos de forma positiva, com o objetivo de reposicionar o negro-afro-descendente em um lugar de destaque, valorizando todos os aspectos que contribuíram com a formação da identidade e território brasileiro.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Negro-afro-descendente. Cinema. Educação. Linguagem.

IZABEL, Thiago de Alencar. **Geographies of cinema: contributions to the teaching of the history and culture of black-african descent.** 2014. 151 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

This research aims to contribute to the teaching of the history and culture of black - african -Brazilian and black African in Geography teaching , training and supporting teachers' reflection on the teaching of ethnic-racial relations through methodological proposal uses film as a potentiator language. Relate , in this work , Geography , film language and the teaching of history and culture black - african -Brazilian and black African in order to develop positive pedagogical practices . We also seek to contribute to the assumptions of Law 10.639/03 and the National Curriculum Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations and the Teaching of Afro - Brazilian and African History and Culture . The proposed study investigates the issues raised by qualitative research bias. To this end , a literature survey was conducted with the aim of situating the theoretical framework that underpins the research on the teaching of Geography , the cinema and the teaching of history and culture black - african -Brazilian and black African . These were approached from some fundamental aspects : the definition of the field of teaching Geography , its relationship with cinema and vice versa and cinema as a subsidy in addressing issues related to the teaching of history and black - african - Brazilian culture and black African in teaching Geography . The proposed use of this film in the research adopts elements of analysis and documentary films covering aspects of critical and geographical research , enabling the proposal of an auxiliary teaching material (catalog model) for the teacher's work . Cooperating in the development of proposed experiments of this work were those with the short course " Film and Geographic Education : representations of Africa and teacher education " held in " VI Seminar Educating for Racial Equality - For an Education without discrimination " in – Marilena PR, "VII Teacher Speaks - National Meeting of Teaching Geography", held at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) and during Internship Undergraduate Teaching (2GEO056). The survey results point to the need to think about teaching practices that promote the process of training teachers , developing methodologies that use other forms of teaching and learning , beyond the need to establish a teaching of geography that considers population black - african descent in their various contexts and historical moments in a positive way , aiming to reposition the black - african descent in a prominent place , valuing all aspects that contributed to the formation of identity and Brazil.

Key words: Teaching geography. Black-african-descent. Cinema. Education. Language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação de Geógrafos Brasileiros
ACNAP	Associação Cultural de Negritude e Ação Popular
ANPIR	Associação Negritude de Promoção da Igualdade Racial
APP	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
FNB	Frente Negra Brasileira
GERA	Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico Raciais Núcleo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEAFRO	Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAA	Núcleo de Estudos Afro-Asiático
NEPRE	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação
NERA	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
REI	Regular Education Initiative
SECADI	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED-PR	Secretaria do Estado da Educação do Paraná
SETI-PR	Secretária da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SUED	Superintendência da Educação
TEN	Teatro Experimental do Negro

UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USAID	Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ABORDAGENS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA NEGRO- AFRICANA E NEGRO-AFRO-DESCENDENTES	16
1.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, AS AGÊNCIAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	19
1.2 VISÕES DO NEGRO-AFRO-DESCENDENTE NA FORMAÇÃO DO BRASIL, A LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO	41
2 GEOGRAFIA, LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA	57
2.1 BASES HISTÓRICAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL E A EMERGÊNCIA DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA NEGRO-AFRO-BRASILEIRA E NEGRO-AFRICANA	59
2.2 CINEMA-‘SÉTIMA ARTE’ E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: APROXIMAÇÕES	69
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGO ENTRE SÉTIMA ARTE E ESTUDO ÉTNICO-RACIAL	84
3.1 FORM(AÇÃO) DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	87
3.2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE GEOGRAFIA DO PARANÁ: ELEMENTOS PARA A REFLEXÃO DA AÇÃO DOCENTE	98
3.3 CINEMA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: METODOLOGIA PARA O ENSINO DA ‘GEOGRAFIA’ NEGRO-AFRICANO E NEGRO-AFRO-BRASILEIRO	108
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	145
ANEXO A – Declaração do minicurso ministrado em Marilena-PR	146
ANEXO B – Certificado do minicurso ministrado no VII Fala Professor	148
ANEXO C – Comprovante da realização do Estágio Docente	150

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa discutir as possibilidades de inserção do ensino da história e da cultura negro-afro-brasileira e negro-africana no ensino de Geografia e na formação do professor por meio da linguagem cinematográfica. Pretendemos colaborar com o debate e reflexão sobre práticas positivas voltadas para uma educação antirracista que compreenda o negro-afro-descendente e a sua história na formação territorial brasileira, considerando uma visão que transcenda os preconceitos e discriminações enraizadas em nossa sociedade e materializadas nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas.

O percurso que marca a trajetória deste trabalho situa-se no âmbito da minha formação (inicial e continuada) e vivência docente, incorporadas às experiências relacionadas às pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA) localizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), além de experiências ministrando o minicurso “Cinema e Educação Geográfica: representações da África e formação de professores”.

Considero como marco inicial das minhas indagações sobre o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana o período em que estava no quarto ano da graduação em Geografia (Licenciatura), quando tive a oportunidade de colaborar com as pesquisas do NEAA “testando” os materiais didáticos alternativos para o ensino de Geografia desenvolvidos pelo grupo. No mesmo ano tive a oportunidade de orientar o estágio curricular obrigatório de dois alunos, também do último ano da graduação, em uma das três escolas em que lecionava. Esses alunos participavam das pesquisas desenvolvidas no NEAA sobre material didático alternativo e durante o estágio utilizaram o material didático que desenvolviam neste núcleo, fato que considero fundamental para as aproximações do tema desta pesquisa.

No ano seguinte, após ter finalizado a graduação em Geografia, tive a oportunidade de coordenar o grupo de Geografia que desenvolvia materiais didáticos alternativos, substituindo um dos alunos que realizou o estágio curricular obrigatório comigo. Esse momento propiciou a vivência como pesquisador em temas que relacionassem o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-

africana, a elaboração de material didático alternativo que contribuísse com a Lei 10.639/03, além da utilização de linguagens no ensino de Geografia (no caso o grafite). Esse período foi marcado por um intenso processo de questionamentos acerca da qualidade dos materiais didáticos presentes na escola, bem como a visão que o livro didático passava aos alunos quando abordava a contribuição do negro-afro-descendente na formação do território brasileiro.

Essa lacuna, observada nos materiais didáticos e na forma de tratamento de tais conteúdos, chamou a minha atenção para as práticas pedagógicas e para as metodologias utilizadas no ensino de Geografia, gerando questionamentos sobre as alternativas para se ensinar conteúdos relacionados ao negro-afro-descendente. Essas questões possibilitaram a aproximação com o cinema, pois o utilizava com frequência em minhas aulas, o que levantou outras questões sobre a forma como esta linguagem era utilizada pelos professores e as potencialidades da mesma para as abordagens da temática, foco desta pesquisa.

Tendo observado as deficiências do livro didático e as potencialidades do cinema como linguagem, bem como o caráter atribuído à educação em nossa sociedade, que posiciona o negro-afro-descendente, historicamente, como um sujeito marginal dessa sociedade, iniciei as pesquisas acerca da ressignificação de conteúdos no ensino de Geografia que possibilitasse uma visão positiva da África e do negro-afro-descendente, destacando a sua contribuição na formação territorial brasileira. Para tanto, foi necessário pensar como se dá a formação do professor (inicial e continuada) para se trabalhar com o cinema atrelado a esta temática e debater o déficit desta formação, o que se confirmou com a realização do minicurso “Cinema e Educação Geográfica: representações da África e formação de professores”.

De acordo com a trajetória descrita, foi possível elencar algumas questões que nortearam o desenvolvimento desse trabalho, tais como: Como desenvolver um trabalho docente de qualidade que aborde às questões étnico-raciais? Como se dá a formação de professores para se trabalhar conteúdos sobre a história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana? Qual a relação ideológica que permeia a Educação no que tange as relações étnico-raciais? Quais as relações existentes entre o cinema e a Geografia? Quais as possibilidades de se utilizar o

cinema como recurso didático no ensino de Geografia, particularmente, no entendimento da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana? Existe uma deficiência metodológica sobre o assunto?

Neste trabalho, procuramos responder a tais perguntas e, ao mesmo tempo, contribuir com o trabalho dos professores, com a sua formação sobre o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana, das relações étnico-raciais e do papel do negro-afro-descendente na sociedade brasileira, através de práticas pedagógicas que utilizem a linguagem fílmica, de forma crítica. Temos como objetivos específicos:

- Colaborar com a formação e reflexão dos professores de Geografia de acordo com o proposto pela Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Contribuir com a construção de visões positivas sobre a África e os negros-afro-descendentes por meio da avaliação e da ressignificação dos conteúdos que abordam o ensino das relações étnico-raciais, utilização o cinema como recurso didático;
- Discutir a relação entre cinema e Geografia e suas potencialidades para o ensino e para a formação do professor;
- Propor uma metodologia que contribua com o desenvolvimento de práticas pedagógicas e com o processo de reflexão e proposição de novos conteúdos sobre a história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana no ensino de Geografia, utilizando o cinema como recurso didático.

Dessa forma, o estudo proposto procura investigar e analisar as questões levantadas pelo viés da pesquisa qualitativa. Para tal, foi realizado um levantamento bibliográfico, com o objetivo de situar o corpo teórico que alicerça os estudos sobre o ensino de Geografia, o cinema e o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana. Estes foram abordados a partir de alguns aspectos fundamentais: a delimitação do campo do ensino de Geografia, sua relação com o cinema e vice-versa e o cinema como subsídio no tratamento de questões relacionadas ao ensino

da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana, em uma perspectiva geográfica.

A estrutura deste trabalho compreende três capítulos. No primeiro capítulo, buscamos realizar um debate sobre os desafios e as perspectivas para a inserção de uma educação inclusiva, considerada como educação para todos, inclusive para o negro-afro-descendente, a partir das proposições de alguns documentos e leis. Nesse capítulo, realizamos também um debate sobre as visões disseminadas sobre o negro-afro-descendente no decorrer da história e no livro didático, destacamos algumas realizações do Movimento Negro, a importância da Lei 10.639/03 e a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas que avancem na desconstrução dos estereótipos materializados no espaço escolar.

No segundo capítulo, discorreremos sobre as bases históricas do ensino de Geografia, alertando para a necessidade de se incorporar conteúdos que dialoguem com o ensino das relações étnico-raciais, com a Lei 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura negro-africana e negro-afro-brasileira. Realizamos também um debate sobre o cinema e as potencialidades deste no ensino, fazemos algumas aproximações entre a ciência geográfica, a linguagem cinematográfica e o ensino da história e cultura negro-africana e negro-afro-brasileira.

No terceiro capítulo, discutimos a form(ação) do professor de Geografia, destacando a necessidade de uma formação para o trabalho com o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana, realizamos uma abordagem sobre as categorias geográficas e como estas são apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além das dimensões geográficas que norteiam as propostas dos conteúdos presentes nas Diretrizes Curriculares de Geografia do Estado do Paraná (DCEs). Propomos, por último, uma metodologia de análise fílmica com bases em alguns estudos e a partir das experiências práticas vivenciadas no minicurso “Cinema e Educação Geográfica: representações da África e formação de professores”. Essa metodologia tem como objetivo auxiliar o professor no seu processo de formação/reflexão e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem o cinema como linguagem pedagógica.

A pesquisa tem como foco o estudo e a proposição de novas práticas e metodologias que visem a avaliação e a ressignificação dos conteúdos sobre o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira, apresentando uma abordagem que tenha como pressuposto posicionar o negro-afro-descendente em um lugar de importância nas relações evidenciadas em nossa sociedade e materializadas no espaço escolar, através de um ensino de Geografia que aborde tais questões de forma crítica, reflexiva e positiva, utilizando o cinema como linguagem didática, pedagógica e formativa.



Imagens da esquerda: cenas da telenovela “A Cabana do Pai Tomás” exibida pela rede Globo em 1969; Imagens da direita: cenas do programa “Zorra Total” exibido pela rede Globo em 2013.

**1 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ABORDAGENS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA NEGRO-
AFRICANA E NEGRO-AFRO-DESCENDENTES**

As imagens acima ilustram a importância de se desenvolver uma Educação Inclusiva acerca da cultura negro-afro-brasileira e negro-africana. Na imagem da esquerda, é retratada uma cena da novela “A Cabana do Pai Tomás”, exibida pela rede Globo há mais de 40 anos. À direita, selecionamos uma cena do programa “Zorra Total”, exibido pela rede globo em 2013. A escolha pelas duas cenas se deu pelos elementos que as tornam semelhantes, apesar da grande diferença temporal e pela forma que retrata e dissemina uma visão específica do negro-afro-descendente.

A novela "A Cabana do Pai Tomás" foi uma adaptação do romance homônimo de Harriet Beecher Stowe, publicado no período da Guerra de Secessão, inspirando o movimento abolicionista nos Estados Unidos, sendo adaptada para telenovela brasileira. O programa “Zorra Total” é um programa humorístico exibido desde o ano de 1998 e retrata, dentre outras coisas, o cotidiano da população através de um olhar peculiar, para não dizer preconceituoso e discriminatório. No caso da imagem, a personagem retratada chama-se “Adelaide” e se destaca pela representação da negra-afro-descendente em situação de vulnerabilidade social, que adentra o metrô pedindo esmolas e, conseqüentemente, "importunando as pessoas".

As duas imagens utilizam uma técnica desenvolvida nos Estados Unidos, denominada *blackface*, na qual os atores se pintavam de negro para adaptar a visão que os brancos poderiam ter do negro: um negro de alma branca, amável, leal e serviçal. O *blackface* cria condições para que o espectador se lembre a todo instante que a alma branca está sob a pele negra (MONTEIRO, 2001). Essa prática considerada racista, utilizada há 45 anos, ainda se faz presente na contemporaneidade, evidenciando a necessidade da abordagem sobre como o negro-afro-descendente é retratado em nossa sociedade, considerando que ainda permanece uma visão preconceituosa e discriminatória, a qual se materializa no espaço escolar através de práticas pedagógicas, no material didático e na estrutura curricular que posiciona os conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e africana no final da proposta curricular, quando deveria estar no início.

Nesse contexto, o debate sobre uma Educação Inclusiva negro-afro-brasileira, a partir de leis e documentos oficiais, bem como, a discussão sobre a

visão do negro-afro-descendente na formação do Brasil se faz necessário e se justifica, na medida em que o negro-afro-descendente foi e é historicamente explorado, impedido de estabelecer qualquer relação de importância com o espaço vivido, com a construção e modificação desse mesmo espaço, além de ser visto sempre de forma estereotipada e mística, a partir de uma visão eurocêntrica e preconceituosa.

Nesse contexto, propomos o debate acerca da Educação Inclusiva, como educação para todos e inclusão social. Uma Educação que compreenda as singularidades e necessidades dos alunos, respeitando sua herança cultural, étnica, as relações com o meio vivido etc. O conceito de Educação Inclusiva apreendida nesse trabalho trata de uma Educação que considere a importância da população negro-afro-descendente, sua história, sua contribuição para a construção do espaço brasileiro em suas diversas formas (políticas, econômicas, sociais e culturais).

Apresentamos também o debate acerca das visões do negro-afro-descendente na formação do Brasil, destacando que a forma como o negro-afro-descendente foi tratado durante o processo de formação territorial brasileira criou margens para a identificação de carências/ausências de pesquisas que evidenciassem a sua importância, resultando numa certa invisibilidade do tema, fato que vem se alterando. Realizamos uma breve análise do Movimento Negro e seus objetivos e o contexto em que se dá a promulgação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Realizamos também uma reflexão sobre o livro didático e a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas que avancem na desconstrução dos estereótipos materializados no espaço escolar.

Pretendemos, contudo, colaborar com o debate e reflexão no sentido de se implementar práticas positivas voltadas para uma educação antirracista que compreenda o negro-afro-descendente e sua história na formação territorial brasileira, tomando como premissa uma visão que transcenda os preconceitos e discriminações enraizadas em nossa sociedade e materializadas nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas, buscando contribuir com uma mudança de paradigma acerca do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

1.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, AS AGÊNCIAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Pensar sobre a Educação nos dias atuais requer reflexões sobre a sociedade em que vivemos e como ela se organiza, dessa forma, partimos inicialmente da constatação de que vivemos numa sociedade organizada através do modo capitalista de produção, onde uma pequena parcela da população faz uso de mecanismos estratégicos para se manter e se consolidar no poder. Podemos afirmar que a Educação no Brasil se torna, ao longo dos anos, um meio para que esta classe divulgue suas ideologias e utilize-a como ferramenta para alcançar os seus objetivos. A Educação é utilizada para passar um sistema de valores, atitudes e comportamentos que sejam aceitáveis e úteis para este paradigma. A escola, por sua vez, organizada na sociedade capitalista, especialmente nas últimas décadas, tem transmitido o discurso economicista de que apenas através dela um indivíduo pode se desenvolver de forma cognitiva, social e economicamente.

Esta forma de educação corresponde à essa sociedade, que tem na alienação da força de trabalho e, conseqüentemente, na alienação da consciência um meio de se reproduzir e se perpetuar. E não poderia admitir outra, pois se o fizesse, corresponderia a outra sociedade e não à de classes. (ORSO, 2008, p. 51-52)

Neste contexto, a Educação passa a ser um espaço de luta, em que a classe dominante busca fazer do meio educacional um aliado para fomentar e justificar o seu discurso, usando a ideologia de ser humano ideal, gerando conformidade para que este se adapte ao contexto social impregnado de desigualdades. Teorias, via de regra, criadas na área da economia, são transplantadas para o âmbito do ensino e se transformam em tendências, influenciando as leis e direcionamentos da educação nacional. Estas tendências, de viés economicista, buscam atrelar a Educação ao desenvolvimento social e econômico do sistema capitalista, mascarar os propósitos e fins da educação e esconder as relações sociais desiguais.

De acordo com Althusser (1985), o aparelho escolar é dentre todos os aparelhos ideológicos do Estado o único a ocupar uma posição privilegiada no

sistema capitalista, tendo como papel inculcar a ideologia dominante, reproduzindo as relações de produção.

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro [...] (ALTHUSSER, 1985, p. 66-67).

Nessa perspectiva, a escola se coloca, ideologicamente, como um meio para preparar os jovens para a nova mão-de-obra. Desta forma, a Educação torna-se a reprodução de um padrão que serve aos interesses do Estado e do capitalismo. Ela “prepara” para a vida no trabalho através de atitudes, valores e condutas que se tornam funcionais à organização do mundo capitalista. Vivemos numa sociedade marcada pela desigualdade na distribuição de renda e riquezas e “a suposição da igualdade de oportunidades converte a todos, automaticamente, em ganhadores e perdedores, triunfadores e fracassados” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 6). O individualismo e a livre concorrência aparecem para fortalecer esta sociedade de vencedores e perdedores. De acordo com as ideias de Frigotto é possível constatarmos que esta visão se confirma, pois:

Se todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Ou seja, se existem aqueles que têm capital é porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam para investir (FRIGOTTO, 1993, p. 61).

O trabalho se tornou algo desprazeroso e desgastante, devido ao fato dos atuais trabalhadores não dominarem por total o conteúdo de seu trabalho e também pelas condições pelas quais o trabalho se organiza atualmente. Neste contexto, Fernández Enguita afirma que a “maioria dos trabalhadores não controla hoje a duração nem a intensidade de seu trabalho. O trabalhador assalariado deve submeter-se aos ritmos impostos pela maquinaria, aos fluxos planejados de

produção e às normas de rendimento estabelecidas pela direção” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 9).

Isso se contrapõe à ideia de trabalho como uma necessidade para a sobrevivência e a reprodução do homem, como atividade livre. Nas condições de trabalho contemporâneo, o capitalismo pode controlar o seu trabalhador, aumentar as horas de trabalho, instalar a submissão às normas, manter a alienação no processo de produção e a degradação e precarização do trabalhador.

Em sua trajetória de consolidação, o capitalismo passou por um processo longo e inacabado marcado pela luta entre as classes e lutas políticas. Segundo Fernández Enguita, “a organização do trabalho que hoje conhecemos é o resultado de uma longa cadeia de conflitos globais, setor por setor, indústria por indústria, fábrica por fábrica e oficina por oficina, entre os patrões e os trabalhadores” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 27). Diante disto, foram criados mecanismos para que os sujeitos se instruissem antes de serem introduzidos nas relações produtivas, desde o período em que surgiu a defesa de uma educação popular, esta deveria se dar de forma institucionalizada. Em suma, para consolidar a ideologia capitalista, foi necessário que a mesma se materializasse em aparelhos ideológicos. Assim,

A instituição e os processos escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aulas se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 30)

A escola “parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção” (FRIGOTTO, 1993, p. 134). A necessidade de instruir a população menos abastada visava “domá-la” e fazer com que se sentisse parte integrante da sociedade e rompesse com alguns tipos de pensamento. Então, Fernández Enguita (1989, p. 112) salienta que alguns teóricos “viam na educação do povo a melhor forma de amansá-lo e trazê-lo ao redil da nova ordem ou da velha”.

A escolarização para essa camada da população, que se destacava pelo ideário de universalidade foi um mecanismo utilizado para mascarar e suprimir as causas dos conflitos sociais e as contradições do mundo capitalista. Nas formas

dominantes capitalistas os aparelhos ideológicos constituem em instrumentos de reprodução da exploração do capital. O pensamento é o seguinte: educar a população, mas não demais, para que estes saibam seu devido lugar na sociedade, só que sem despertar nesta o desejo de usufruir o que não lhe pertence. Deve-se educar para ensinar a população a respeitar a ordem social, entretanto, sem questioná-la ou tentar se rebelar contra ela. Assim, a ação da escola enquanto transmissora de valores morais e éticos era inquestionável. Não que a instituição escolar tenha nascido para atender este fim, mas já que esta se mostrava tão idônea poderia aproveitar-se dela para essa finalidade. Neste período, seguindo as afirmações de Fernández Enguita.

A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 116)

Os alunos serão úteis para a sociedade enquanto forem dóceis, não ameacem a ordem e cumprirem com os deveres sociais. Podemos perceber que a ordem e a obediência à disciplina são princípios que estão presentes na proposta da escola, baseados também na concepção religiosa. Ocorre uma conexão entre a ação de socializar da escola com as demandas sociais do trabalho, em que a educação, com seu funcionalismo, prestigia os fatores de renda e as capacidades individuais, dentre outros fatores. Cumprindo, assim, esta ordem, os funcionalistas exaltam o capitalismo enquanto modelo de organização produtiva que enaltece a eficácia e a produtividade. Sendo que, uma das pretensões da escola nessa sociedade, é que ela “forme nos alunos as atitudes e as normas e formas de conduta necessárias para inserir-se nela tal como é” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 140).

Esta constatação trata da questão de subordinação da função social da educação de forma controlada e ideológica para responder as demandas imediatas. Neste contexto, a educação se porta com um papel estratégico para o padrão capitalista, “formar” o novo trabalhador para os processos de produção. Desta maneira, “a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a

fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (FRIGOTTO, 1993, p. 26). Vemos a precisão com que a escola se torna um aparelho ideológico do Estado ao longo dos anos, ora transmitindo um *slogan* revolucionário, que coloque o cidadão no centro das relações, capacitado para promover uma mudança na estrutura social, ora pela fetichização da função educacional onde esta é a salvacionista das mazelas da sociedade e responsável por passar valores e comportamentos necessários a um determinado contexto.

Pensadores como Althusser atribuem “uma posição de primeira ordem à escola na reprodução ideológica, mas não por sua manifesta função de ensinar, mas, pelo contexto organizado através do qual ela exerce sua função” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 147). Nesta esfera dualista, a educação sozinha não é capaz de perpetuar o sistema vigente, com a reprodução ideológica. “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZAROS, 2005, p. 45).

A escola se torna um aparelho ideológico através de sua organização, das ações que asseguram condições para que a reprodução e acumulação do capital possam ter continuidade. A educação aparece como estratégia essencial para o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos e desenvolve a noção de que esta fomenta a capacidade de tornar os indivíduos competentes e produtivos para ingressarem no mercado de trabalho. Dessa forma, a função instrumental que é destinada à educação a edifica como aparelho de reprodução e seu dever é atender as demandas flexíveis do mercado, formando um tipo de sujeito que atenda as necessidades do mundo do trabalho.

François Dubet (2003), em “Escola e exclusão”, investiga a existência de uma escola dualista no cotidiano escolar da França, numa sociedade marcada pelos processos excludentes provocando desemprego, precariedade e desigualdades. Ressalta esse processo e diz que quanto mais a escola francesa tenta aumentar a sua abrangência democrática, contraditoriamente, cresce o grau de exclusão. Aborda as relações que ocorrem entre educação e exclusão, analisa o local onde a escola se encontra nessa estrutura social, identificando onde se estabelecem as

relações de exclusão. Este autor ainda nos lembra que a escola muitas vezes é separada das questões de exclusão social, abordando que a exclusão decorre do próprio capitalismo e sua maneira de agir.

A escola passa por um período de conflitos por diversos motivos, entre eles, pelas políticas neoliberais, o desemprego que, de forma indireta, atinge o âmbito escolar, a desregulamentação estatal e a consequente exclusão social. As mudanças, conflitos de exclusão e de reprodução pelas quais a escola passa na realidade francesa, apontadas por Dubet (2003), também ocorrem no caso brasileiro, no contexto das escolas nacionais. Desse modo, um dos motivos que impulsionam os conflitos dentro da escola se justifica pelo fato desta se organizar para receber alunos de perfil da classe média burguesa, porém os que de fato a frequentam são oriundos da classe trabalhadora. Para Saes (2007, p. 05), “a primeira grande evidência dessa limitação ideológica e política da escola pública é a não valorização sistemática da experiência dos alunos, enquanto prática social e de massa, enraizada na esfera trabalho (de onde os alunos são oriundos)”.

A consequência desse fato é que a grande maioria destes alunos não tem bons êxitos na vida escolar e acabam se responsabilizando por esta situação. Retrata, portanto, uma característica que se torna típica nas relações de reprodução advindas do sistema capitalista, ou seja, o indivíduo, de “vítima” do sistema, se torna “culpado” pelo seu estado.

A organização na qual se encontra a escola pública brasileira busca atender aos interesses ideológicos e políticos que se direcionam a camada burguesa. Diante dessa situação, percebemos que muitos problemas sociais advêm da forma como é distribuído o saber escolar, bem como da forma como é acolhida a classe trabalhadora no âmbito escolar, que deveria ser mais bem atendida pela escola. O conflito social também aparece em forma de revolta, tais como: evasão, vandalismo, atos violentos e desinteresse pelas atividades escolares.

A escola, principalmente no início dos anos de 1960, segundo Dubet (2003), fica marcada pelo dualismo de recrutar as diversas camadas populacionais, ou seja, a escola, ao mesmo tempo em que atende as diversas camadas da população, não intervém na alteração das condições sociais, ou intervém pouco. Nesse período, a escola primária era destinada à camada popular, enquanto que os

liceus atendiam aos filhos da burguesia. Já o ginásio servia como “triagem” e escola da classe média. Dubet indica que “não é diretamente a escola que realiza as grandes operações de distribuição dos alunos, são as desigualdades sociais que comandam diretamente o acesso às diversas formas de ensino” (DUBET, 2003, p. 32).

Coexistem, dessa maneira, dois princípios dentro da realidade escolar: primeiro, atender a todas as camadas da população, parecendo neutra e funcional e, segundo, perpetuar as condições de desigualdade social, causa das condições de escolarização. De tal maneira, a escola se torna funcional à classe dominante e ao capitalismo, porque em sua ineficiência, exclui a classe dominada ou contribui para manter as relações de desigualdade e dominação dessa classe e, concomitantemente, torna-se instrumental, porque a distribuição desigual do saber tem caráter seletivo, típico da articulação do capital.

Sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. (FRIGOTTO, 1993, p. 224)

A escola, como aparelho ideológico, não garante a igualdade de oportunidades como é defendido por algumas teorias, mas legitima a ordem social excludente e domestica o aluno com a sua futura condição, de ser dócil, submisso, um trabalhador flexível e que aceite as posições subalternas nessa sociedade. O sistema de ensino auxilia na interiorização do destino individual e com a inculcação de oportunidades sociais e coloca a desigualdade como responsabilidade própria do indivíduo.

A educação, em nossa sociedade capitalista, ancora-se em valores de uma ideologia dos méritos e da igualdade. Podemos afirmar que a defesa de oportunidades, em que os indivíduos devem aceitar a condição social desigual, devido a ideia de que uns são mais dotados de dons ou méritos em relação a outros, demonstra que as desigualdades em nossa sociedade capitalista não são

analisadas como decorrentes das injustiças históricas e sociais, mas sim, legitimadas como causa das diferenças naturais entre os indivíduos.

A escola exalta a ideologia dominante reerguendo o discurso dos méritos individuais sob as relações sociais, sendo assim o indivíduo que estuda e se esforça mais, se tornará mais competente. Destaca-se também a ideologia do dom, que diferentemente da ideologia do mérito pessoal, que destaca o esforço de cada um, esta última dá centralidade aos atributos que cada pessoa tem desde o dia em que nasceu, sendo que algumas não possuem determinados atributos. No entanto, Passeron e Bourdieu reconhecem,

Num plano teórico mais geral, que a ideologia do mérito pessoal tem um papel central no funcionamento de todo sistema de ensino; e deveriam admitir, conseqüentemente, que ela também ocupa lugar principal na implementação da prática pedagógica. (*apud* SAES, 2007, p. 113)

A ideologia do dom, dessa forma, torna-se uma aliada da classe dominante, pois defende a desigualdade como fator natural e irreversível devido aos fatores ligados ao dom. Ao longo das décadas, esta organização ideológica fez com que a desigualdade se legitimasse sem questionamentos. Baseando-nos nesta ideia e na argumentação de Saes, podemos declarar que,

A irrupção da ideologia do dom na vida social, além de propiciar uma elevação do prestígio social àquela que proclama a origem sobrenatural de seus talentos, produz um efeito social mais amplo: o de intimidar muitos membros das classes populares que aspiram conquistar um lugar de destaque na sociedade, contando apenas com sua vontade e seu esforço para atingir tal objetivo. (SAES, 2007, p. 117)

Bourdieu e Passeron (2009, p. 05) entendem que “a ação pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social”. O controle e a forma da escola manter a sua autoridade se dão através dos exames, seja por meio de provas e testes ou dos conteúdos ministrados. A ideologia do dom também aparece na relação docente, em que um determinado professor se sente mais altivo e tende a reforçar seu *status* profissional, devido a um atributo ou qualidades ideológicas das aptidões naturais que se tornam

instrumentos propícios e favoráveis para a disseminação da reprodução. Neste pensamento passa a ideia de que o dom é transmitido geneticamente e que carrega várias qualidades hereditárias.

Boa parte da burocracia educacional vai se inclinar para a ideologia das aptidões naturais, agora fundada na genética, utilizando-a como dispositivo de legitimação do caráter socialmente seletivo imediatamente assumido pelo sistema de educação pública em vias de implantação. (SAES, 2007, p. 121)

As diferenças e as desigualdades são legitimadas por ideologias do mérito pessoal e do dom, considerando as aptidões naturais, tornando-se mecanismos do aparelho ideológico do Estado. Assim, a ideologia do mérito predomina nas escolas e demais relações por seguir e disseminar o discurso da individualidade, defendidas pelo paradigma capitalista. Bourdieu e Passeron (2009), na obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de Ensino” abordam a questão da reprodução social e a escola como um aparelho desta reprodução, nesta dupla relação, a educação exerce a violência simbólica inculcando ideais culturais para ocultá-la. A violência simbólica explicita uma ação pedagógica que demonstra uma imposição da cultura dominante sob os grupos dominados.

Os autores explicam que a inculcação da ação pedagógica é universal e expressam as relações de reprodução da força de trabalho da cultura dominante. Afirmam também que historicamente “a escola é o fruto da representação da legitimidade simbólica das democracias burguesas que, contrariamente ao feudalismo, enfatizam o papel da escola como mecanismo de reprodução social” (BORDIEU; PASSERON, 2009, p. 07).

O sujeito responsável pela transmissão na ação pedagógica tem sua autoridade legitimada pelas próprias instituições sociais. O trabalho pedagógico se caracteriza pela transmissão de *habitus* que se torna a interiorização de valores culturais. Por conseguinte, a inculcação de *habitus* faz com que ocorra a reprodução cultural e moral dos hábitos. Esta inculcação deve se dar de uma maneira que os *habitus* passados não sejam vistos e percebidos como influenciados pela classe dominante. A reprodução de *habitus* inculcadores reproduz e visa manter a ordem das estruturas que são ditadas pela camada burguesa. Bourdieu e Passeron falam

que os sistemas de ensino reproduzem os *habitus* culturais, entretanto, mesmo auxiliando na reprodução das relações desiguais de classe, não são estes os produtores. Seguindo estas afirmações, corroboramos que “a função do ensino é a de legitimar a cultura dominante e o docente serve-se da instituição com a finalidade de conservação social e de perpetuação das relações de classe” (BOURDIEU, PASSERON, 2009, p. 19).

Além da função de legitimar a cultura dominante em diversas épocas, a educação também cumpre a tarefa determinante de reproduzir as organizações das estruturas de classe, evidenciando a violência simbólica para manter a coerção social. Contudo, é necessário captarmos a natureza específica da educação, que auxiliará a compreender as mediações e as relações de cunho contraditório que fazem parte do paradigma atual.

No Relatório de Jacques Delors, “Educação: um tesouro a descobrir”, realizado a pedido da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), iniciado em março de 1993 e finalizado em setembro de 1996, com o auxílio de especialistas de vários países, foram anunciados os quatro pilares essenciais para educação no mundo, almejando se constituir como uma forma de fortalecer as políticas voltadas à educação para todos, que alcance a todos, para promover entre as pessoas uma vida digna e uma educação que promova uma vida menos injusta.

Jacques Delors (1998) afirma que a educação deve pautar-se e organizar-se em quatro pilares para a Educação do Século XXI, quais sejam: “Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão, aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (DELORS, 1998, p. 90). Nesse sentido, “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são bases das competências do futuro” (DELORS, 1998, p. 89).

Os conceitos de qualidade total, flexibilidade e competência invadem o âmbito escolar com os quatro pilares educacionais que servem à reestruturação produtiva. Dominar as competências do futuro, realizar múltiplas tarefas e ser

multifuncional é uma forma de enquadramento passivo na acumulação e na valorização segundo as necessidades do capital. O documento Delors (1998) revela que a educação deve assumir a missão de transmitir os saberes que a cada momento possam adaptar-se às mudanças da inconsistente sociedade. Assim, a educação deve passar as competências que sejam adaptáveis a este “novo mundo”. O discurso das competências, que durante a década de 1990 ficou mais forte, aparece nos documentos direcionados pela UNESCO. No Relatório, Delors aponta uma nova exigência para a formação do trabalhador.

À ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinado a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (DELORS, 1998, p. 94)

Ressaltamos ainda neste documento que a concepção de educação é ampliada para que os indivíduos possam descobrir e revelar os seus potenciais. Cada um deve descobrir o potencial em si e empreender na sua vida e nas suas escolhas. Este documento ressalta o individualismo, as competências e a adaptação a um novo paradigma. Segundo Delors:

O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. (DELORS, 1998, p. 91)

Este aumento dos saberes, das competências e das habilidades, pode ser visto como um pré-requisito a mais para que o indivíduo possa competir e se adaptar ao mercado de trabalho, que exige uma pessoa cada vez mais competente.

A noção de competência é portadora de um rol de habilidades – coquetel individual – que a educação do trabalhador deve levá-lo a adquirir e desenvolver. Nesse sentido, a noção de competências articula-se com os pressupostos pós-modernos, tendo nesse um fundamento conceitual que explica e justifica as exigências postas pelo mundo da produção ao trabalho e à educação. (BATISTA; ALVES, 2010, p. 13).

A noção de competência evidenciada por Batista e Alves (2010) é compreendida pela escola não no sentido de desenvolver as habilidades necessárias para atuação plena na sociedade e no mundo do trabalho, mas para a adaptação passiva à sociedade e ao mundo trabalho, tal como ele é. Segundo Delors (1998, p. 89) “[...] a educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”.

Dessa maneira, a educação passa a ser uma adaptação ao “novo” e esta é uma tarefa que a escola cumpre ao prolongar os anos de escolarização que é chamada de terciarização da sociedade. Constatamos essa função nas ideias de Frigotto (1993, p. 157) ao expor que “Uma das funções que a escola pode cumprir é o prolongamento de escolaridade desqualificada, cujos “custos produtivos”, além de entrarem no ciclo econômico, servem de mecanismos de controle de oferta e demanda de emprego”.

A terciarização ocorre devido às diversas atividades que a educação articula com o processo de efetivação e manutenção do capitalismo, causando arbitrariamente a necessidade dos cidadãos aumentarem o seu grau de escolarização, para poderem estar aptos ou contemporizados para a entrada no flexível mercado de trabalho.

Nota-se que, além das inúmeras funções que são delegadas à educação, como fornecer as competências e o caminho para o indivíduo trilhar o “novo mundo”, esta se torna, também, um recurso inegável para a humanidade enquanto meio para se alcançar a paz e a justiça social. Isto se dá de forma indireta, cabendo ao processo educacional fornecer orientações que busquem fomentar, em cada pessoa, os comportamentos harmônicos e solidários que divulgam um futuro melhor e livre.

Nesse contexto, a educação é percebida enquanto meio para solucionar os problemas sociais e transmitir os comportamentos fundamentais para criar as competências exigidas. Vemos que os propósitos educativos se perdem em meio a tantas propostas e prognósticos internacionais. Tornam-se ideológicos, e não dão conta de solucionar os problemas decorrentes das desigualdades. Com o

conhecimento pautado nos quatro pilares da educação, os problemas de distribuição desigual do saber continuam a existir.

O sistema educacional brasileiro passou por muitas modificações e transformações no decorrer da sua trajetória, tendo como pano de fundo o liberalismo econômico, ideologia norteadora que fez com que a educação seguisse a lógica do Estado. O sistema escolar, por sua vez, funcionaria de acordo com as teorias legitimadas através de leis e decretos colocados nas mãos dos profissionais da educação, apenas preocupados em cumprir o calendário e o currículo escolar, nem sempre de forma satisfatória.

Assim sendo, com a ascensão da classe burguesa e a constituição dos sistemas de ensino, em meados do século XIX, a educação tinha como princípio o direito à “educação para todos”, ficando o Estado responsável por garantir esse direito. Entretanto, o tipo de educação que se desenrolava era determinado pela classe que estava no poder (a classe burguesa), fazendo com que a educação servisse a favor dessa classe. Com o advento da sociedade mercantil e, posteriormente, com a industrialização, a preocupação da escola gira em torno da formação técnica, para atender a demanda de mão-de-obra da produção industrial, cada vez mais automatizada, influenciando a organização escolar, desde a forma de disposição das carteiras em filas até a divisão do conhecimento em disciplinas estanques, consequência do modelo taylorista e fordista adotado pela indústria, que visava à produção em série.

O modelo de escola predominante na contemporaneidade brasileira tem sua gênese identitária nas escolas que constituíram, a partir do século XIX, os sistemas públicos de ensino na Europa. A implantação das redes de ensino público é uma decorrência histórica da consolidação do capitalismo industrial. (PINTO, 2008, p.90)

Com o avanço tecnológico e a automação dos setores produtivos, o modelo taylorista-fordista é substituído, em partes, pelo modelo toyotista de produção industrial. No Brasil, esse modelo de produção teve início a partir da década de 1990, caracterizado pela substituição do homem pela máquina, pela internacionalização do capital e substituição do estado de bem estar social pelo estado mínimo de inspiração neoliberal.

Atrelada a estas questões da educação, pelas agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), com seus interesses mercadológicos, ocorre o desejo de ligação entre a educação e o desenvolvimento do sistema econômico por meio de financiamentos e prognósticos que direcionam as leis da educação brasileira. Estas agências afirmam que o investimento na educação proporciona o desenvolvimento do indivíduo e também a sua ascensão social, na medida em que promove o crescimento social e econômico de um país.

Para analisar tal fato, propomos refletir sobre o documento da UNESCO que tem como tema: “Educação para todos, alfabetização para vida” que expressa que o investimento na alfabetização nos países em desenvolvimento traz vários retornos positivos para os mesmos. Segundo este documento, ocorrem “benefícios humanos, sociais, culturais, políticos e econômicos” (UNESCO, 2006, p. 16). Pelos ideais da UNESCO, quanto maior o grau de escolaridade de um cidadão, maior será a sua remuneração e também sua contribuição ao país. Temos mais uma vez menção que prega a ligação direta e unilateral da educação ao desenvolvimento econômico.

O documento “Educação para Todos: o imperativo de qualidade” reafirma que os índices de uma renda mais alta estão ligados a um maior nível educacional. A educação é tida como mecanismo para sanar as desigualdades e solucionar os problemas da sociedade.

A educação de melhor qualidade contribui para rendimentos mais altos durante toda vida e para um crescimento econômico nacional mais consistente, e ajuda os indivíduos a fazer escolhas sobre fertilidade, assim como sobre outras questões importantes para o seu bem estar, com base em maior número informações. (UNESCO, 2005, p. 17)

O caráter messiânico da educação serve como um *slogan* dessas agências. Prega-se que o ensino de má qualidade é sinônimo de desigualdade. Os benefícios econômicos e individuais estão ligados exclusivamente à escolarização. Neste contexto, da educação como salvacionista da sociedade, Cunha coloca que

A educação tem sido julgada, também, como um instrumento privilegiado para “correção” das iniquidades existentes na sociedade contemporânea. Através das alterações produzidas nas pessoas na época em que elas são suscetíveis de interiorização de hábitos duradouros, pensa-se poder alterar as relações sociais, vale dizer, construir uma sociedade nova. (CUNHA, 1980, p. 20)

A escola age com projetos, programas, além das próprias leis que são direcionadas por estes organismos. Segundo a UNESCO, no documento “Bases Sólidas, educação e cuidados na primeira infância”, o papel da educação é atender e trazer retornos imediatos e futuros para a população. “Os benefícios imediatos e de longo prazo fazem desses programas uma estratégia eficaz, em função de seus custos, para a redução da pobreza e da compensação das desvantagens” (UNESCO, 2007, p. 22).

Ainda lembrando os objetivos dessas agências para a educação, podemos recorrer aos ideais da CEPAL, que em 1990 elaborou uma proposta para ajustar a economia e estabilizar a mesma com o novo modelo de desenvolvimento e com a nova ordem mundial existente. Para Miranda (1997) o documento sugere que

Indivíduos, setores sociais e países devam se tornar competitivos, ou seja, devam adequar-se às exigências do mercado. A competitividade autêntica (que se distingue da competitividade perversa baseada na degradação do valor do trabalho, do meio e da qualidade de vida) deve pautar-se, segundo o documento, pelos investimentos em capital humano, buscando convergência entre competitividade e sustentabilidade social, entre crescimento econômico e equidade social. (MIRANDA, 1997, p. 39)

Seja na década de 1950 e 1960, em que a Teoria do Capital Humano foi criada, nos anos 1990 ou ainda nos dias atuais, a educação continua tendo uma estreita ligação com o desenvolvimento do capital seja de forma direta ou indireta. Hoje, os preceitos passados pelas agências internacionais, que atuam de forma clara na educação, tentam transmitir a ideologia de equidade social e uma sociedade mais harmônica, com o desejo de tornar mais fácil a expansão e consolidação desse paradigma.

Nos princípios das leis da educação brasileira, observamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº. 9394/96) fundamenta-se no exercício da cidadania, na formulação de preceitos para a formação de atitudes para que o indivíduo se encaixe ao mercado de trabalho, pois “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2003, ART. 22).

As diretrizes da referida lei expressam, dentre os valores desejados, que o aluno seja preparado e adquira conhecimentos e habilidades que fortaleçam as suas atitudes, valores e laços de solidariedade humana. Os ideais de mercado, em que se proclama à formação de uma pessoa flexível, que se adapta às mudanças do mundo, se caracterizam no artigo 35, onde é finalidade do Ensino Médio: “[...] II: A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2003, ART. 35).

Segundo a LDB, em seu artigo 27: “[...] I, é função da educação a difusão de valores fundamentais ao interesse social aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum à ordem democrática”. Trata-se da disseminação de vários ideais que devem ser transmitidos para que estes valores sejam úteis na formação de um tipo de homem considerado necessário para manter o *status quo*. Isto se estende nesse documento: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2003, ART. 2).

Esta última é um valor presente no ideário neoliberal. Uma vez que o Estado não oferece os serviços pelos quais é responsável, quem deve assumir o ônus, de ajudar os outros, são os próprios cidadãos. Entendemos que a LDB expressa em suas linhas, que a função da educação básica é formar indivíduos para o exercício de profissões técnicas. Que não lhes exige reflexão e nem o domínio da totalidade de seu trabalho. Com isso, os conteúdos escolares são esvaziados de verdadeira importância, tornando-se apenas a reprodução de um ideário utilitarista.

Os valores passados conduzem os alunos para uma preparação geral inicial para os padrões do mercado de trabalho.

Saviani (2003) chama a atenção para a natureza da educação, compreendida através da natureza humana. Assim, como nos demais fenômenos característicos dos seres humanos, a educação se insere como exigência para a realização do processo de trabalho. Considerando que o ser humano, para garantir a sua subsistência, implica cada vez mais uma produção em larga escala, destaca-se o trabalho material e não-material. O trabalho material consiste nas “atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos” (SAVIANI, 2003, p. 12). Esse trabalho material pressupõe um conhecimento amplo do mundo real, da valorização e da simbolização, tal conhecimento abre espaço para outra discussão no que concerne à produção, o trabalho não-material.

Saviani (2003, p. 12) classifica o trabalho não-material como “as atividades em que o produto não se separa do ato de produção”. Veja bem, se no primeiro caso necessita-se de um entendimento da ciência, ética e arte para se produzir, no segundo essa separação já não existe. A educação se situa no segundo caso, no trabalho não-material, pois “o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se” (SAVIANI, 2003, p. 12). Exemplificando, a ato de ministrar aula não se separa da produção, pois necessita necessariamente da figura do professor (produtor) e do aluno (consumidor). Pertencente ao trabalho não-material, a educação não pode ser vista como algo de fora do ser humano. É a partir dessa contestação que Saviani (2003, p. 13) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Não obstante, o objeto da educação diz respeito à identificação dos elementos culturais assimilados pelos indivíduos e a descoberta de formas mais adequadas para se atingir esse objetivo. O primeiro destaca-se pelo imprescindível, essencial, constituindo-se num critério para seleção do conteúdo dos trabalhos pedagógicos. O segundo trata dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimento), realizando de forma progressiva a humanidade historicamente produzida (SAVIANI, 2003).

Cabe salientar que a educação não se reduz somente ao ensino, visto que o ensino é somente um aspecto da educação. Saviani (2003, p.14) ilustra essa afirmação citando a escola, visto essa como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. À escola cabe o conhecimento sistematizado, criando caminho para a apreensão do saber elaborado, o ensino incipiente das diversas ciências como sociais e naturais, além de ter como conteúdo o ensinamento de ler, escrever e contar.

Outro ponto a ser discutido, no âmbito da educação, diz respeito à noção de currículo, tendo esta como mera atividade desenvolvida na escola. O currículo, na visão de Saviani (2003, p. 16), é o “conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, distinguindo-o do programa e da lista de disciplinas, não considerando, portando, o currículo como toda e qualquer atividade desenvolvida na escola, não havendo sentido, então, em falar de atividades extracurriculares. Com base no exposto até o momento, Saviani (2003, p. 22) é conclusivo ao afirmar que,

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular [...].

Essa visão se contrapõe à visão de educação para adaptação ao mundo do trabalho, identificada no trabalho de Dubet (2003), ao analisar o desenvolvimento da educação francesa, e nos objetivos para educação traçados pela UNESCO, sendo uma educação, segundo Saviani (2003), para compreensão/transformação do mundo, respeitando as especificidades de cada indivíduo, bem como as suas potencialidades de atuação na sociedade.

Nesse sentido, “a escola tem a função de preparar o indivíduo para desempenhar papéis sociais, tendo em vista a sua aptidão, o seu talento inato e os seus interesses” (PORTO, 1997, p. 39). Entretanto, como já identificado nesse trabalho, o que a escola faz é adaptar o indivíduo a uma sociedade de classes, se caracterizando por valorizar o ensino humanístico, universalista, de cultura geral, sem compromisso necessário com o cotidiano do aluno, com a sua origem social,

perpetuando, assim, as relações de desigualdade evidenciadas em nossa sociedade.

Contudo, tanto o papel da educação, quanto o do sistema escolar, deveriam ser o de dar ao aluno condições para que seja sujeito do seu próprio desenvolvimento, instruindo-o bem, projetando valores morais, éticos, virtudes, direitos e deveres, vindos do sujeito, de dentro para fora e não algo imposto por uma classe dominante ou por imposição do Estado que atende a esta classe.

Dentre os inúmeros percalços de uma Educação atrelada ao desenvolvimento social, percebemos que atualmente há uma forte tendência do debate sobre a inclusão visando às especificidades humanas. Fazendo um resgate histórico, podemos destacar várias leis, decretos, portarias e resoluções, além de documentos elaborados por instituições, tais como a UNESCO, que tratam sobre o assunto, em sua grande maioria, do tema inclusão relacionado a alunos com algum tipo de necessidade especial. Entretanto, o conceito de Educação inclusiva tem ganhado força e se ampliado, objetivando uma educação que alcance a todos, sejam pessoas com necessidades especiais, alunos em situação de vulnerabilidade social, diferentes grupos étnicos e minorias sociais que sofrem qualquer tipo de desigualdade ou exclusão social.

O debate acerca da inclusão ganha visibilidade em meados dos anos de 1980 e 1990, questionando a atenção dada à educação especial, situando esta em um mundo a parte, o qual não incluía alunos que tenham deficiências. Arnaiz (2005, p. 8) destaca que o primeiro movimento a discutir a inclusão de crianças com alguma deficiência ocorreu nos Estados Unidos, chamado de *Regular Education Initiative* (REI), tendo como objetivo a “[...] inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência”, necessitando “[...] unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo [...]”.

A partir da experiência do REI, no final dos anos de 1980 e 1990 surgem discussões em outros países. O debate se dá pela ineficácia no processo de integração proposto pela educação especial, questionando o tratamento atribuído aos alunos com necessidades especiais. Além de colocar em questão a educação especial, tal debate critica as práticas desenvolvidas na educação em geral.

Inicia-se, após o REI, um movimento internacional de debates sobre a Educação Inclusiva, que se desenvolve no final da década de 1980 e, principalmente, de 1990. Podemos destacar os trabalhos desenvolvidos pela UNESCO, tais como: a Convenção dos Direitos da Criança, realizada em Nova York, em 1989, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, e o Fórum Consultivo Internacional para Educação para Todos, desenvolvido em Dakar, no Senegal, em 2000. Cabe destaque para a Conferência realizada em Salamanca, devido esta ter contribuído de forma decisiva para o desenvolvimento da Educação inclusiva em todo mundo.

O documento elaborado na Conferência realizada em Salamanca, denominado Declaração de Salamanca, teve como objetivo contribuir para o estabelecimento de diretrizes básicas para a elaboração e reforma de políticas educacionais em todo mundo, de acordo com o movimento de inclusão social que se desenvolvia no período. Sendo considerado como um dos principais documentos sobre a inclusão, pode-se dizer que “[...] proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de educação para todos firmada em 1990” (MENEZES; SANTOS, 2002, s/p).

Cabe ressaltar que as bases para se discutir a educação num viés que abarcasse uma “Educação para Todos” foram criadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtiem, em 1990, tendo o seu reconhecimento em 1994 com a Declaração de Salamanca, adotando o termo Educação Inclusiva. Dessa forma, para a UNESCO, a inclusão como educação para todos “[...] proclama que os sistemas educativos devem desenvolver programas que respondam a vasta variedade de características e necessidades da diversidade do alunado, fazendo um esforço especial no caso das crianças marginalizadas e desfavorecidas” (ARNAIZ, 2005, p. 13).

Para tanto, a Declaração de Salamanca trouxe um postulado de ações que deveriam ser tomadas pelos governos para se alcançar os objetivos de uma educação para todos, tais como: atribuir maior prioridade política e financeira ao desenvolvimento educacional, objetivando a inclusão de todas as crianças

independentemente de suas diferenças e/ou dificuldades; que fossem adotados princípios de Educação Inclusiva através de leis e/ou políticas, fazendo com que todas as crianças fossem matriculadas em escolas regulares, salvo em casos específicos; desenvolver projetos em parcerias com países que apresentassem experiências de escolarização inclusiva; e, medidas que ampliem a participação da comunidade escolar e organizações no espaço escolar (BRASIL, 1994).

O conceito de necessidades especiais educacionais foi ampliado a partir da Declaração de Salamanca, compreendendo todos os alunos que de alguma forma não conseguiram se beneficiar com a escola, independente do motivo, incluindo, além das pessoas com deficiência, todos os que de alguma forma estivessem apresentando dificuldades de permanência na escola, alunos em situação de vulnerabilidade social, em situação de trabalho infantil, sem moradia, em condições de extrema pobreza, vítimas de guerra ou conflitos armados, que sofrem abusos (físicos, emocionais, sexuais) ou qualquer outro motivo que estivesse afastando o aluno da escola.

Cabe destacar que a Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, estabelece no artigo 3º inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Estabelece no artigo 205 a Educação como um direito a todos os cidadãos, objetivando o desenvolvimento pleno para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Já no artigo 206 inciso I estabelece ser princípio do ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Diante do exposto, abrem-se caminhos para discussões acerca de uma educação que alcance todos os alunos, ampliando o conceito de Educação Inclusiva. Dessa maneira, compreende-se, nesse trabalho, uma filosofia da inclusão que defende uma educação eficaz para todos.

[...] sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social (ARNAIZ, 2005, p.11).

A ampliação do conceito de Educação Inclusiva faz com que se incorpore na discussão não só alunos com algum tipo de deficiência, mas também grupos excluídos socialmente, minorias sociais e étnicas etc. Dessa maneira, Arnaiz (2005, p. 12) afirma que a educação inclusiva é, antes de qualquer coisa, uma questão de direitos humanos, visto que “[...] não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica [...]”. A Educação Inclusiva é também uma “[...] atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações”.

É nessa perspectiva que incluímos o debate de Educação Inclusiva, como educação para todos e inclusão social. Uma educação que compreenda as singularidades e necessidades dos alunos, respeitando a sua herança cultural, étnica, as relações com o meio vivido etc. Contudo, o conceito de Educação Inclusiva apreendida nesse trabalho trata de uma Educação que considere a importância da população negra-afro-descendente, sua história, sua contribuição para construção do espaço brasileiro em suas diversas formas (políticas, econômicas, sociais e culturais).

Para compreendermos a necessidade de valorização das discussões acerca dos conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e africana no ensino de Geografia, contribuindo também para o estabelecimento e discussão de uma Educação Inclusiva Afro-descendente, faz-se necessário o debate acerca das visões construídas sobre o negro-afro-descendente. Observamos que tal grupo étnico foi historicamente explorado e impedido de estabelecer qualquer relação de importância com o espaço vivido, com a construção e modificação desse mesmo espaço, além de ser visto sempre de forma estereotipada e mística, a partir de uma visão eurocêntrica e preconceituosa. Observa-se importância no debate devido às condições citadas ainda se perpetuarem no espaço escolar e na sociedade em geral, colocando o negro-afro-descendente sempre numa posição marginal. Acreditamos, entretanto, que o seu lugar é outro, o central.

1.2 VISÕES DO NEGRO-AFRO-DESCENDENTE NA FORMAÇÃO DO BRASIL, A LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO

Não temos como objetivos para esse item da pesquisa discorrer sobre a identidade da população negra-afro-descendente, nem nos debruçarmos acerca dos diversos conceitos existentes sobre raça, etnia, negro, afro-brasileiro, afro-descendente etc. Mas, para melhor compreensão dos termos utilizados neste trabalho, cabe delimitar as bases conceituais utilizadas sobre o que compreendemos por identidade e o porque escolhemos a utilização do termo negro-afro-descendente.

Compreendemos por identidade um processo dialético e social. Consideramos o conceito de identidade compreendido através de um conjunto de características individuais, aspecto singular, mas também como um conjunto de características atribuídas às relações sociais que se alteram com o movimento da sociedade, aspecto plural.

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41).

Dessa forma, apreendemos que a identidade decorre da dialética indivíduo/sociedade, implicando relações entre o sujeito (negro-afro-descendente) que se reconhece em um determinado grupo (sociedade brasileira) e a resposta que tal grupo dá ao sujeito.

A escolha pela utilização do termo negro-afro-descendente se dá na medida em que definir quem é negro ou quem é branco no Brasil é ainda um debate complexo, visto que “num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não” (MUNANGA, 2004, p. 52).

Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência (MUNANGA, 2004, p. 52).

O conceito de negro é atribuído com caráter ideológico e político. Ideológico porque considera que mesmo pessoas negras incorporem o ideal de branqueamento e não se reconheçam enquanto negras. Político, se considerarmos a concepção que se aproxima do debate desenvolvido nos Estados Unidos, em que qualquer descendente de negro pode se declarar como negro, mesmo que tenha aparência de branco, sendo assim, declarar-se negro é uma decisão política.

Munanga (2004) alerta que no Brasil a discussão sobre o assunto é problemática, principalmente quando se fala em ações afirmativas. Nesse contexto, acrescenta-se também o conceito de afro-descendente que, segundo Munanga (2004), foi criado pelo movimento negro com o objetivo de unir negros e mestiços. Entretanto, podemos dizer que ser negro no Brasil também é uma decisão política, além de social, haja vista que os estudos demográficos desenvolvidos no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no que diz respeito à classificação racial, são baseados na autodeclaração. Ou seja, apesar da classificação ser realizada em brancos, pretos, amarelos ou pardos, quem determina em qual categoria está inserido é o entrevistado. Dessa forma, podemos dizer que ser negro no Brasil é uma decisão política, social e ideológica.

A definição acima não abarca um conteúdo biológico, mas compreendemos que uma “[...] das singularidades africanas é o fato de seus povos autóctones terem sido os progenitores de todas as populações humanas do planeta, o que faz do continente africano o berço único da humanidade” (WEDDERBURN, 2005, p. 135). Com base em análises do DNA mitocondrial, pesquisas demonstram a cada dia ter mais clareza de tal afirmação. Nesse sentido, Munanga (2004, p. 52) afirma que “com os estudos da genética, por meio da biologia molecular, mostrando que muitos brasileiros aparentemente brancos trazem marcadores genéticos africanos, cada um pode se dizer um afro-descendente”. Corroborando nossa afirmação sobre o aspecto político, social e ideológico de se identificar enquanto negro.

Contudo, a discussão acima ilustra que o debate acerca da identidade negra vem se desenvolvendo, apontando para uma compreensão que abarque todos os sujeitos que apresentam características negras, descendência negra,

abrindo caminho também para aqueles que, apesar de não apresentarem características negras, se autodeclararem negros. Entretanto, as políticas que apontam para esse caráter mais universalista de se identificar enquanto negro em nossa sociedade acabam sendo apropriadas pela demagogia da Democracia Racial, não evidenciando de fato o caráter político, social, cultural e histórico de tal identificação.

Em nosso trabalho, procuramos incluir o termo negro-afro-descendente, visto que buscamos uma Educação Inclusiva como educação para todos e inclusão social. Uma educação que compreenda e respeite as singularidades e necessidades dos alunos, respeitando sua herança cultural, étnica, as relações com o meio vivido etc. Tal concepção nos serve também, pois compreende, a nosso ver, uma totalidade histórica acerca dos personagens que contribuíram com a formação territorial brasileira, sejam eles: negros africanos trazidos na condição de escravos, negros afro-brasileiros, mestiços descendentes de negros, bem como pessoas que se identificam como negras apesar de não apresentarem características visíveis. Nossa escolha é política, social e biológica.

A maneira como o negro-afro-descendente foi tratado durante o processo de formação territorial brasileira e a carência/ausência de pesquisas que evidenciem a sua importância trouxe certa invisibilidade ao tema. Isso contribuiu para que a população negra-afro-descendente fosse, durante esse processo, relegada a uma condição de marginalidade, criando-se estereótipos, falsas verdades e um estudo situado no eurocentrismo e no misticismo. Observamos, dessa forma, ser de extrema importância realizar alguns apontamentos acerca do papel atribuído ao negro-afro-descendente em nossa sociedade, no período de formação territorial, final do século XIX, século XX e, atualmente, início do século XXI.

Os estudos que envolvem o negro-afro-descendente no Brasil aparecem com mais frequência na literatura e pesquisas durante o século XX. No entanto, gostaríamos de destacar apenas um trabalho que marca o final do século XIX, intitulado “O Abolicionismo”, de Joaquim Nabuco, publicado pela primeira vez em 1883. Destacamos essa obra por ser um dos primeiros estudos que traz algum tipo de denúncia sobre a exploração da escravidão e os danos que tal condição causava

à população negra-afro-descendente, tornando-se um clássico da história da escravidão.

Sobre a obra de Nabuco (2000), é importante ressaltar que na tentativa de desmascarar o sistema escravista, em seu discurso reforçava a teoria darwiniana que justificava a desigualdade entre as diferentes etnias. Isso fez com que a classe dominante visse os negros como “maus trabalhadores”, “indolentes” e “depravados”. Assim sendo, apesar de se destacar na luta contra o abolicionismo, Joaquim Nabuco não reconheceu no escravo negro-afro-descendente a capacidade de lutar pelos seus próprios interesses. Nesse sentido, Nabuco (2000, p. 20) afirmava que “Os escravos, em geral, não sabem ler, não precisam, porém, soletrar a palavra liberdade para sentir a dureza da sua condição, a consciência neles pode estar adormecida, o coração resignado, a esperança morta [...]”.

Para Freyre (2000) o negro-afro-descendente nada mais era do que fruto da sua própria condição, ou seja, a análise realizada por Freyre (2000), no início do século XX, buscava compreender o negro-afro-descendente relacionando o meio no qual ele estava inserido, destacando as mudanças de vida nas quais foram submetidas.

A escravidão desenraizou o negro do seu meio social e de família, soltando-o entre gente estranha e muitas vezes hostil. Dentro de tal ambiente, no contato de forças tão dissolventes, seria absurdo esperar do escravo outro comportamento senão imoral, de que tanto o acusam. (FREYRE, 2000, p. 371)

Freyre (2000) considerava que a inferioridade dos negros-afro-descendentes não tinha origem nos fatores étnicos e, sim, nas condições de vida impostas pela escravidão. Partindo desse pensamento, toda inferioridade atribuída ao ambiente no qual ele foi inserido, por muitas vezes violento, sendo submetido a exaustivas cargas horárias de trabalho pesado, má alimentação, moradia etc., daí esperar um comportamento dentro dos padrões para época, seria inviável. Entretanto, tal discurso era impregnado de preconceitos, visto que por comportamento imoral podem ser entendidos também os rituais africanos típicos das religiões africanas ou de matrizes africanas, observados ainda na atualidade de forma preconceituosa e estereotipada.

A segunda metade do século XX é marcada por um debate que buscava reposicionar o negro-afro-descendente na sociedade. Fernandes (1978), na obra *Integração do Negro na Sociedade de Classes*, desenvolve um estudo sobre a situação do negro-afro-descendente, considerando as possibilidades de sua integração na sociedade. Para ele, a escravidão teria destruído quase toda a herança cultural africana, destituindo-o de uma vida familiar e dificultando o estabelecimento de relações de cooperação e solidariedade entre eles (FERNANDES, 1978).

Podemos observar que, na segunda metade do século XX, o discurso tornava-se diferente, buscando a integração à sociedade, no entanto, se decretava a morte de toda herança cultural africana, que nunca havia sido valorizada, devendo agora o negro-afro-brasileiro ser integrado à sociedade brasileira, aos seus valores, padrões, estilo de vida etc. Tal discurso, que observa o negro-afro-descendente como um objeto, incapaz de qualquer realização, compartilhado por outros clássicos, vem sendo refutado e criticado por pesquisas mais recentes. Silva (1994, p. 34) diz que a mudança de enfoque em relação ao tratamento dado ao escravo se dá na “[...] reviravolta assumida pelo debate, redefinindo-se o eixo das percepções sobre os escravos que, de forças produtivas passam a ser visualizados como figuras sociais vivas, que lutam e se expressam culturalmente [...]”.

A década de 1980 marca importantes mudanças nos debates acerca da escravidão, no que tange à realidade escrava no século XIX, tais como: a organização familiar, o trabalho e a resistência. O negro escravizado começa a ser enxergado como um sujeito social ativo, importante, portanto, para a formação territorial brasileira. Sobre esse assunto, se destaca o trabalho de Mattoso (1982), que se dedicou ao estudo das formas como os escravos negros percebiam e vivenciavam a sua condição de escravo nas relações cotidianas com os senhores, com os libertos, com os trabalhadores livres e com os próprios escravos.

Destacamos também algumas pesquisas que tiveram como objetivo compreender a inserção do negro-afro-descendente na sociedade brasileira: Slenes (1988) estudou a constituição da família escrava no século XIX; Dias (1984) pesquisou o papel da mulher escrava no espaço urbano no século XIX; Gebara (1986), Castro (1995), Reis (1986) e Gomes (1995) pesquisaram sobre a resistência

estabelecida pelo escravo perante o sistema escravista; Vainfas e Souza (1998) se debruçaram sobre o processo de catolização dos escravos, e; Florentino (1995) estudou o tráfico negro.

Em um período mais recente, já no século XXI, podemos destacar pesquisas que abordam a cultura, a educação, a política, o movimento negro e as questões étnico-raciais, tais como: Anjos (2005); Cavalleiro (2005); Hernandez (2005); Gomes (2005); Carril (2006); Santos (2007); Lépine (2007); Munanga (2005); Santos (2005); Domingues (2007); e, Silva (2007). Tais autores buscam não só a integração do negro-afro-descendente na sociedade, mas também a sua inclusão no sentido mais estreito que possa ter, destacando a importância deste na formação territorial brasileira, na economia, na política, na organização social, medicina, culinária, agricultura etc.

Contudo, as pesquisas brasileiras trouxeram novas abordagens sobre o tema, nos diferentes períodos históricos. Numa análise mais apurada seria possível perceber que as concepções, questionamentos e críticas acerca da forma como foi e é tratado o negro-afro-descendente em nossa sociedade, bem como a sua cultura e modos de vida, seguiram influenciados por vários outros fatores relacionados à economia e a política, bem como a fatores ideológicos e geopolíticos.

No entanto, as pesquisas recentes vêm comprovando que historicamente se desenvolveram relações dessimétricas entre a população branca e a população negra-afro-descendente, assim como comprovando também a importância que tal contingente da população teve na formação do território brasileiro.

Entretanto, a mudança de pensamento observada nas pesquisas não é apreendida em sua totalidade pela sociedade, observando que vários dos aspectos apresentados nas pesquisas destacando os avanços, bem como leis e políticas que assegurassem alguns direitos aos negro-afro-brasileiros, foram conquistados pela luta do movimento negro organizado, no final do século XIX, durante o século XX e início do século XXI.

Domingues (2007) faz uma classificação histórica interessante do desenvolvimento do movimento negro organizado no Brasil, separando em quatro fases, importantes para compreendermos a historicidade da luta do negro-afro-

descendente, bem como traçar uma conjuntura que culminou com a inserção de políticas e ações afirmativas.

Dessa forma, a primeira fase do movimento negro organizado se estende entre os anos de 1889 a 1937, durante a Primeira República ao Estado Novo, destacando que mesmo com a proclamação de um novo sistema político, a República, os negros-afro-descendentes não obtiveram os seus direitos de forma integral, ocorrendo um movimento contrário, aprofundando o processo de marginalização.

Para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Em sua maioria, esses grupos apenas apresentavam um caráter recreativo, assistencialista e/ou cultural. No entanto, conseguiam agregar um número interessante de negros-afro-descendentes, principalmente grupos de trabalhadores ferroviários, portuários, ensacadores etc. (DOMINGUES, 2007).

A segunda fase do movimento negro organizado se estende durante o período da Segunda República à Ditadura Militar (1945-1964). Essa fase não apresentou o mesmo caráter da fase anterior, sendo caracterizado pela grande violência e repressão política, o que inviabilizava a formação de qualquer tipo de grupo ou movimento de contestação, o que muda após a queda da ditadura "Varguista" (DOMINGUES, 2007). Podemos destacar dentre os movimentos presentes nessa fase, a Frente Negra Brasileira (FNB), entidade fundada no Estado de São Paulo em 16 de setembro de 1931. A Frente Negra configurou-se como uma das mobilizações no meio urbano e as suas atividades estavam ligadas às possibilidades de organização, educação e ajuda no combate à discriminação racial. Destacamos também o Teatro Experimental do Negro (TEM), fundado no Estado do Rio de Janeiro em 1944. O TEN apresentava como objetivos desenvolver as artes cênicas e a educação entre os negros-afro-descendentes, além de ser responsável pelo jornal "Quilombo" que tratava de assuntos relacionados ao ambiente político e cultural de mobilização antirracista. Entretanto, é na década de 1980 que

pesquisadores e militantes do movimento negro vão construir espaços políticos para a inserção de propostas nos diferentes campos de conhecimento.

A terceira fase do movimento negro compreende o período de redemocratização à República Nova (1978-2000). Esse período, segundo Domingues (2007), é marcado, primeiramente, pelo retrocesso causado em grande parte pela fase anterior que havia apresentado um número reduzido de organizações e mobilizações e, em segundo lugar, pelo golpe militar de 1964, que contribuiu ainda mais para a desarticulação do movimento negro. “Como consequência, o Movimento Negro organizado entrou em refluxo. Seus militantes eram estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil” (DOMINGUES, 2007, p. 111).

Os problemas que o movimento negro enfrentava eram diversos, perpassando desde a repressão, o isolamento político, a ditadura militar, além do retrocesso evidenciado na fase anterior. Nesse contexto, durante a década de 1970, o movimento negro é marcado por grande esvaziamento na participação e ações. Esse quadro só irá se alterar mais no final da década de 1970, com a ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil. Podemos citar algumas ações do movimento negro nesse período, destacando-se a criação do Grupo Palmares, em Porto Alegre, no ano de 1971. Ele foi o primeiro grupo a propor a alteração das comemorações do dia 13 de Maio, dia da assinatura da Lei Áurea, em 1988, pelo dia 20 de Novembro, dia da morte de Zumbi de Palmares. Podemos destacar também a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, sendo um marco importante no que tange a volta do movimento negro à cena política do país.

Por último, a quarta fase do movimento negro se estende desde os anos 2000 até a atualidade. Pode-se dizer que essa fase é marcada pela introdução de elementos culturais africanos e afro-brasileiros e pela inserção de políticas e ações afirmativas ainda em desenvolvimento que perpassam os campos da política, educação e cultura.

É nesse contexto que se dá a promulgação da Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir no currículo oficial das escolas públicas e privadas, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A Lei 10.639/03

acrescenta à Lei 9.394/96 – LDB o artigo 26-A¹, cujo *caput* torna obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, além do artigo 79-B que inclui o dia 20 de novembro no calendário escolar como “Dia Mundial da Consciência Negra”. O artigo 26-A apresenta dois parágrafos que delimitam, respectivamente, o conteúdo e a abrangência do ensino a ser ministrado:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003, ART. 26-A).

As interpretações realizadas sobre o primeiro parágrafo, em conjunto com os outros dispositivos da LDB, nos leva a concluir que o conteúdo programático deve incluir, no mínimo, aqueles aspectos citados, sem se limitar a eles. Por sua vez, o segundo parágrafo deixa claro que os conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, de forma interdisciplinar. Destacamos, também, que, o Parecer nº 3 de 2004 e a Resolução nº 1/2004, do Conselho Nacional de Educação, estabelecem que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005) devem ser observadas pelas instituições de ensino brasileiras.

Cabe destacar que a promulgação da Lei 10.639/03 encaixa-se nas perspectivas políticas de uma Educação Inclusiva que valorize a população negra-afro-descendente em todas as esferas. Entretanto, a referida lei é promulgada num período no qual o Brasil busca um estreitamento de relações com o continente africano, principalmente através de políticas com viés econômico, sobretudo no que tange à exploração mineral e petróleo, além da participação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) no financiamento de projetos. Dados recentes apontam que entre os anos de 2003 a 2012, “[...] o comércio exterior com a

1 O artigo 26ª foi alterado em 2008 pela Lei 11.645/2008, incluindo, além da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, também a temática indígena no currículo escolar, cujo debate não é objetivo desta pesquisa.

África cresceu de US\$ 6 bilhões para US\$ 26,5 bilhões. O continente ainda ocupa uma pequena parcela do total da balança comercial brasileira - foi de 5,1%, em 2003, para 5,7%, em 2012” (CIARELLI; SARAIVA, 2012).

O documento “Ponte sobre o Atlântico – Brasil e África Subsaariana: parceria Sul-Sul para o crescimento”, elaborado pelo Banco Mundial e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), finalizado em 2011, traz uma análise acerca das parcerias realizadas e seus objetivos. Em linhas gerais, o Documento analisa o período de 2003 a 2010 e evidencia um aumento nas trocas comerciais entre o Brasil e o Sul da África, havendo uma queda no período de 2009 e 2010 atribuída à crise econômica internacional (BRASIL, 2011).

Segundo o Documento, as parcerias englobam uma política de solidariedade, afinidades histórico-culturais, econômicas e políticas, além de intercâmbios que favoreçam as trocas de conhecimento. Já os projetos de cooperação concentram-se nas áreas da agricultura, saúde, educação e formação profissional, meio ambiente, tecnologia da informação, desenvolvimento urbano, saneamento básico, biocombustíveis, transporte aéreo, turismo, cultura, direitos humanos, esportes, dentre outros (BRASIL, 2011).

O grande interesse do Brasil no continente africano nos faz repensar os reais motivos da promulgação da Lei 10.639/03, visto que tem ocorrido nos últimos anos a implementação de políticas e ações aprovadas no início da década de 1990, ou seja, a discussão sobre a implementação de uma Educação Inclusiva de qualidade que alterasse o quadro da Educação no Brasil durante os anos de 1990, através das ações discutidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, e das ações descritas na Declaração de Salamanca, formuladas em 1994. Estas ações estão sendo colocadas em práticas quase 20 anos depois de serem criadas, sendo implementadas, inclusive, de forma precária.

Além do mais, isso ocorre no momento em que o governo brasileiro observa oportunidades econômicas e políticas de se inserir no processo de exploração contemporâneo do continente africano, estreitando os laços econômicos e afinando a política educacional para esse fim. Junto a isso, afirma-se um discurso de “não preconceito” e “não racismo”, ao mesmo tempo em que são constantes os casos de intolerância étnica e racismos, inclusive no ambiente escolar.

Dessa forma, os temas acerca das relações étnico-raciais e da história afro-brasileira não devem ser apreendidos como apenas mais uma unidade a ser abordada nos conteúdos escolares. Ou seja, incluir o conteúdo sobre a história e cultura afro-brasileira de forma descritiva em uma unidade ou capítulo ou ainda abordar as questões culturais afro-brasileiras de forma pejorativa e estereotipadas não colaborará com os dispositivos elencados na Lei, nem com uma Educação que inclua de forma eficaz os conteúdos propostos, deve-se fazer um movimento contrário, apreendendo os conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira de forma crítica, respeitando as suas singularidades e características, em todos os aspectos, encaixando-a no cenário político, econômico e social, estabelecendo relações com a identidade e história do Brasil.

Um importante caminho para que o descrito acima se concretize e que os dispositivos acrescentados à LDB pela Lei 10.639/03 sejam atendidos, são as mudanças ocorridas nos conteúdos dos livros didáticos e nas políticas de seleção realizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse contexto, podemos afirmar que o livro didático configura-se como um importante recurso no processo educativo, sendo às vezes determinante no desempenho das práticas pedagógicas do professor. Isso se dá quando o livro didático propõe, em seu conteúdo ou em material extra, atividades, projetos, filmes, intervenções que auxiliam o professor na formulação dos seus planos de aulas, projetos e intervenções.

O processo que envolve a escolha do livro didático é realizado pelo Ministério da Educação (MEC), através do PNLD, desde 1996, realizando a avaliação pedagógica dos livros didáticos, disponibilizando as coleções de livros selecionadas para a apreciação e escolha dos professores.

Para ser aprovado pelo MEC, o livro didático deve apresentar conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento por meio da reflexão e da resolução de exercícios. São desaconselhados livros com erros conceituais, indução a erros, incorreção e insuficiência metodológica, desatualizados, com preconceitos ou discriminações, exercícios sem sentido, abordagens desconexas, experimentos que colocam em risco a integridade física dos alunos, características antieducativas (CAVALLEIRO, 2005, p.100).

O livro didático deverá seguir uma série de determinações para que seja aprovado na avaliação do MEC. Os livros devem apresentar um conteúdo referencial que não faça menções preconceituosas ou discriminatórias, que apresente metodologia que viabilize o processo de ensino-aprendizagem, além de estar atualizado nas discussões que permeiam a nossa sociedade, em suas diferentes esferas. Os avanços evidenciados no processo de avaliação deveriam apontar para o atendimento dos novos conteúdos propostos no currículo escolar, dentre eles o proposto pela Lei 10.639/03, conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira. Entretanto, segundo Cavalleiro (2005, p. 100) esse processo de avaliação não contribui de forma eficaz com o proposto pela Lei.

Essa avaliação pedagógica, embora tente contribuir para a diminuição da presença de muitos preconceitos e estereótipos nos livros didáticos, ainda não garantiu a mesma proporção entre imagens/personagens de negros e brancos nos novos livros. Mesmo com esse processo de avaliação, é possível notar que os brancos ainda representam a grande maioria das ilustrações.

Mesmo não contribuindo de forma eficaz com a Lei 10.639/03 é possível notar alterações nos conteúdos dos livros didáticos após a promulgação da referida lei. No entanto, essas alterações se dão mais pelo acréscimo do conteúdo e não pela sua (re)significância, ou seja, conteúdos foram acrescentados, mas a forma como foram tratados deixou a desejar. A apreensão dos conteúdos pelos livros didáticos contribui na criação de alguns obstáculos para a efetivação de um conteúdo que valorize a história e a cultura da população negra-afro-descendente.

Entre os principais obstáculos criados pelo sistema ao desempenho da população negra na sociedade brasileira, podemos apontar a inferiorização desta no ensino. Primeiro, são os livros didáticos, que ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agentes ativos da formação territorial e histórica. Em seguida, a escola tem funcionado como uma espécie de segregadora informal. A ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades afrodescendentes e seus valores tem como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma auto-imagem positiva, nem dar referência a sua verdadeira territorialidade e sua história, aqui e sobretudo na África (ANJOS, 2005b, p. 175).

Para Anjos (2005b) as principais dificuldades apresentadas à população negra-afro-descendente, gerando obstáculos ao seu desenvolvimento em nossa sociedade, em grande parte se atribuíram a sua inferiorização no ensino, sendo reproduzidas e reforçadas pelo livro didático, na medida em que o conteúdo não aborda o tema de forma a valorizar a participação do negro-afro-descendente, colocando-o como elemento passivo da formação territorial, ocultando dessa forma conteúdos que trouxessem outros elementos mais significativos. Tal abordagem, afirma Anjos (2005b), apresenta um fator ideológico que impede a criação de uma identidade positiva da população negra-afro-descendente.

Outro elemento importante diz respeito à estrutura do livro didático e suas consequências, completando o rol das deficiências que podem ser apontadas nos livros didáticos sobre os conteúdos acerca da cultura afro-brasileira.

Nos livros didáticos de Geografia Geral e nos Atlas Geográficos, o continente africano está colocado sistematicamente nas partes finais da publicação e geralmente com um espaço bem menor que os outros blocos continentais. Sendo o último a ser estudado, devido ao tempo escolar exíguo para o cumprimento do programa, verifica-se que, muitas vezes, a África não é estudada. Aí esta, mais uma das questões estruturais que envolvem a desinformação da população brasileira sobre o continente africano (ANJOS, 2005b, 175).

Verificando o avanço ocorrido na avaliação dos livros didáticos através da criação do PNLD e os critérios estabelecidos pelo MEC, além das análises de Cavalleiro (2005) e Anjos (2005b), podemos dizer que houve avanços no que concerne aos dispositivos legais (Lei 10.639/03) e avaliativos (Programa Nacional do Livro Didático), mas a execução de tais medidas mostra-se problemática, remetendo a visão do negro-afro-descendente a um sujeito inferiorizado, sem participação ativa na sociedade, seja qual for o tempo histórico, sendo evidenciados equívocos na forma como os conteúdos são apresentados, bem como na estrutura, ou seja, no posicionamento do conteúdo sobre a África e a cultura-afro-brasileira. “Verificamos aí um paradoxo estrutural no sistema escolar uma vez que a África, como berço dos antepassados dos seres humanos, deveria ser estudada em primeiro lugar” (ANJOS, 2005b, p. 175).

É óbvio, no entanto, que o livro didático não deve ser tratado como um manual a ser seguida à risca. Deve, antes, ser apreendido pelo professor de forma

crítica, tendo clareza das suas potencialidades e debilidades sobre cada conteúdo. Uma abordagem crítica e reflexiva pode possibilitar que o professor inicie o livro didático junto aos alunos pelo fim, ou seja, começando pela África, e não da forma convencional, pelo início. Apreender o livro didático de forma crítica e reflexiva faz com que o professor não vire refém do livro e tenha liberdade e segurança para utilizá-lo da forma que mais se adaptar às realidades de seus alunos.

Apreender o livro de forma crítica e reflexiva abre precedentes para se trabalhar outros conteúdos na escola e sala de aula. Pinheiro (2007), ao estudar a transversalidade da temática étnico-racial, propõe alguns eixos temáticos que poderiam orientar no desenvolvimento do trabalho no ambiente escolar nas diferentes disciplinas: “Em um projeto interdisciplinar que tenha como tema transversal a História da África, é possível sugerir abordagens [...]. Respeitando as especificidades das disciplinas, é viável a aproximação temática com as disciplinas da área e também para além dela” (PINHEIRO, 2007, p. 115).

Pinheiro (2007) propõe eixos temáticos que abordem as relações étnico-raciais, o racismo e o antirracismo no Brasil, a memória e a atualidade do movimento negro no Brasil, a contribuição negra para a construção da sociedade brasileira, a diáspora negra, a cultura e história afro-brasileira e africana, etc. Cada eixo temático apresenta várias possibilidades de aplicação nas diferentes disciplinas, tornando-se viável o desenvolvimento de projetos que envolvam todas as disciplinas.

Apesar das dificuldades e impedimentos, a Lei 10.639/03 abre caminho para novas práticas no âmbito escolar que envolvam a apreensão dos conteúdos de forma interdisciplinar, tornando-se necessária a atenção dos professores em relação às práticas pedagógicas para que estas não se tornem reprodutoras de um discurso reducionista ou simples reprodutor dos conteúdos expostos nos livros didáticos que, de modo geral, representam a África e a cultura afro-brasileira de forma negativa.

Para tanto, Cavalleiro (2005, p. 65) diz que é necessário “identificar nas práticas pedagógicas padrões de conduta que favoreçam o pluralismo racial, social, cultural, bem como a valorização da diversidade racial”, ou seja, há de se refletir sobre as práticas realizadas e destacar que muitos professores se dizem preocupados com a discriminação e preconceitos no cotidiano escolar, mas desconhecem as práticas pedagógicas antirracistas. No entanto, não compreendem

as consequências do racismo para os alunos, independentemente de serem negros ou brancos.

As dificuldades expressas por Cavalleiro (2005) identificam um problema na formação dos professores, desde a formação inicial, na universidade, e a formação continuada, quando estes estão em sala de aula. Alguns núcleos de estudos e pesquisas, localizados nas universidades brasileiras, promovem cursos, oficinas, palestras, debates, além de contribuírem com a confecção de materiais didáticos que possam auxiliar o professor no trabalho com o conteúdo sobre a cultura afro-brasileira. Gomes (2012) destaca alguns desses núcleos, tais como: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq) da UFMG, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) da UFMT, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFRPE, Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR e Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais Núcleo GERA da UFPA.

Podemos também citar outros dois grupos que contribuem para o tema e estão mais próximos de nós, localizados na Universidade Estadual de Londrina (UEL): o Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros (LEAFRO), que desenvolve estudos, debates e seminários sobre a Lei 10.639/03, promove debates com professores e estudantes sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, além de produzir e divulgar referências bibliográficas sobre os estudos das relações étnico-raciais; e o Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA) que desenvolve as mesmas atividades que o LEAFRO, promovendo também cursos de formação para estudantes universitários e professores da rede estadual e particular.

Os núcleos de estudos e pesquisas destacados acima por Gomes (2012) são responsáveis por uma importante pesquisa publicada em 2012, “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n.º 10.639/03”, desenvolvida pelo Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq). Além de receber apoio e financiamento do MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão (SECADI) e da UNESCO. De acordo com Gomes (2012, p. 7) a pesquisa apresentou como objetivos:

[...] identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do país.

Gomes (2012) destaca que a pesquisa foi desenvolvida em âmbito nacional, compreendendo investigações em 39 escolas espalhadas por todos os estados brasileiros. A finalidade da pesquisa foi dar “visibilidade às práticas pedagógicas realizadas por professores, coordenadores(as) pedagógicos(as) e gestores(as) de escolas” que desenvolvem trabalhos que busquem contribuir para “efetivação de relações étnico-raciais democráticas e éticas” (GOMES, 2012, p. 8). A pesquisa pode ser consultada na página online do MEC e se configura como importante material de consulta e referência aos professores, pedagogos e gestores de todas as escolas do país que busquem desenvolver ações voltadas para uma Educação Inclusiva nos termos da Lei 10.639/03.

Os núcleos de estudos e pesquisas sobre a cultura afro-brasileira e africana, além dos estudos acerca das práticas que vem sendo desenvolvidas no âmbito escolar, colaboram tanto para a formação de professores, quanto para a disseminação de práticas positivas voltadas para uma educação antirracista que compreenda o negro-afro-descendente e sua história na formação territorial brasileira através de uma visão que transcenda os preconceitos e discriminações enraizadas em nossa sociedade e materializadas nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas. É na mesma medida que realizamos a presente pesquisa, buscando contribuir com o trabalho dos professores, com a sua formação e reflexão sobre o ensino das relações étnico-raciais através de práticas pedagógicas que utilizem recursos áudio visuais (o cinema) de forma crítica, relacionando a Geografia, a linguagem cinematográfica e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.



Cenas do filme Quanto Vale ou é por Quilo? (2005), produzido pelo diretor Sergio Bianchi.

2 GEOGRAFIA, LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E EDUCACAO GEOGRAFICA INCLUSIVA

As imagens de abertura deste capítulo são do filme “Quanto vale ou é por quilo?” (2005), do diretor Sergio Bianchi, e apresenta uma reflexão acerca de alguns aspectos de nossa sociedade, principalmente sobre a subserviência do negro-afro-descendente na sociedade contemporânea, um tipo de “escravidão moderna”, condição apreendida pela sociedade capitalista. No filme, é realizada uma analogia com a sociedade escravista do século XVIII, trazendo o debate acerca de como são apresentados os clichês do marketing social. Busca-se, com esse debate, desmascarar a lógica essencialmente mercadológica da atuação de entidades assistencialistas que se utilizam das bandeiras da solidariedade e da responsabilidade social, funcionais ao processo de acumulação capitalista.

O cinema desenvolvido por Sergio Biachi segue essa linha mais crítica que pode ser observada em outras obras, como “Mato Eles” (1982) e “Cronicamente Inviável” (2000). Com o objetivo de trazer à tona alguns categóricos da sociedade brasileira, o autor busca em seus filmes revelar princípios e contradições marcantes nas diversas práticas cotidianas (SILVA, 2012). A nosso ver, essa apreensão crítica do cinema, utilizada para desmascarar os preconceitos evidenciados em nossa sociedade, deve ser incorporada ao ensino de Geografia, tanto na educação escolar, quanto na universitária, colaborando com a disseminação de conteúdos que dialoguem com um ensino das relações étnico-raciais, com a Lei 10.639/03, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Para tanto, consideramos que o ensino da Geografia deva possibilitar que os alunos se apropriem dos conteúdos acerca da história e cultura afro-brasileira e africana e demais conteúdos em geral, compreendendo a dinâmica da sociedade, constituída por um processo permanente de construir e reconstruir do espaço. Dessa forma, se faz necessário o conhecimento e a utilização de diversas práticas pedagógicas e recursos didáticos (o cinema), que serão de fundamental importância para o desenvolvimento das aulas e projetos no espaço escolar. Propomos a utilização do cinema no ensino de Geografia e nos programas de formação de professores, na medida em que estes abarcam elementos importantes para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Objetivamos também realizar um debate sobre o cinema e as potencialidades deste no ensino, realizando aproximações entre a ciência geográfica, a linguagem cinematográfica e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, destacando as vantagens que o cinema apresenta ao mostrar com mais clareza objetos e fenômenos naturais e sociais. Consideramos, no entanto, que os estudos sobre Geografia e Cinema estão em desenvolvimento, sendo difundidos, principalmente, a partir da década de 1990.

Não temos como objetivo esgotar o tema, mas enxergamos nas produções cinematográficas uma opção que contribui para suprir as necessidades de se abordar as questões propostas para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Para tanto, ainda se faz necessário pensar a formação dos professores, para que estes estejam aptos a utilizar o cinema de acordo com os objetivos propostos nesse trabalho.

2.1 BASES HISTÓRICAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL E A EMERGÊNCIA DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA NEGRO-AFRO-BRASILEIRA E NEGRO-AFRICANA

A Geografia ensinada atualmente nas escolas passou por um processo histórico não somente no Brasil, mas em nível mundial. Desde a sua origem até os dias atuais enfrentou crises, retrocessos e avanços, porém, permanece nos currículos escolares, comprovando a sua importância para a formação do cidadão.

Se voltarmos em suas origens, na Pré-história, na Antiguidade e na Idade Média o conhecimento geográfico era produzido por viajantes que desenhavam mapas e roteiros de viagens. Tornou-se uma ciência autônoma a partir do século XIX, devido aos trabalhos dos geógrafos alemães Alexandre Von Humboldt e Carl Ritter. Estes dois estudiosos germânicos são considerados os criadores da Geografia Moderna. Humboldt deu grande contribuição à Geografia Física ao estudar climas e suas relações com a vegetação, as águas e o relevo, a interação entre elementos naturais de uma paisagem etc., e Ritter na Geografia Humana, ao pesquisar os povos e seus territórios, os Estados e suas relações políticas, econômicas etc. (ANDRADE, 1987).

Em 1870, na Alemanha, a Geografia surgiu como uma disciplina acadêmica e foi introduzida na universidade, o que, posteriormente, ocorreu na França. As obras de Alexandre Von Humboldt e de Carl Ritter difundiram a Geografia na Alemanha. Na França, o desenvolvimento dessa ciência aconteceu com os trabalhos de Paul Vidal de La Blache, cuja contribuição foi fundamental para a evolução da história do pensamento geográfico (ANDRADE, 1987). Segundo Santos (1980), os países colonizadores não só utilizaram a Geografia como instrumento de conquista colonial, como possuíam geógrafos empenhados nesta tarefa, como exemplo, Paul Vidal de La Blache, em sua obra: “A colonização Francesa no Sudão”, às vezes, deu a impressão de apreciar a obra colonizadora.

A Geografia servia aos interesses das classes dominantes, as quais subsidiaram o surgimento das escolas nacionais de pensamento geográfico, destacando a alemã, fundada por Ratzel (1844-1904), em que as condições naturais do meio determinavam o nível de vida do povo, e a escola francesa, de Vidal de La Blache (1845-1918), em que o homem tinha possibilidade de se adaptar ao meio vivido.

A Escola Determinista, fundada pelo alemão Friedrich Ratzel, em sua teoria afirmava que o homem é um produto do meio geográfico em que vive, não tendo condições de modificar a ação do meio natural. A Escola Possibilista, fundada pelo francês Vidal de La Blache, em seus estudos das relações entre homem e o meio físico admitiu que o meio exercia alguma influência sobre o homem, mas este dependendo das condições técnicas e do capital que dispunha, poderia exercer influência sobre o meio. Esta escola foi responsável pelo desenvolvimento de estudos referentes à Geografia Colonial (ANDRADE, 1987).

A Geografia, enquanto disciplina científica, obedecia à lógica do contexto sociopolítico e econômico desse período do século XIX. O positivismo era o instrumento metodológico que atendia aos ideais da época, tais como a industrialização, a urbanização, a construção dos Estados-nação e a escolarização da sociedade, que se tornou obrigatória, primeiramente na Alemanha, onde contribuiu para a expansão do capitalismo. A sistematização da Geografia colaborou, decisivamente, para o processo de consolidação do capitalismo na

Europa, através do avanço e domínio das relações capitalistas de produção, bem como na constituição do modo de produção capitalista.

No Brasil, a Geografia ganha espaço científico a partir da década de 1930, com a criação do primeiro curso de nível universitário na Universidade de São Paulo (USP) e da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), em 1934. A princípio, esta disciplina teve forte influência da Geografia Francesa e, mais tarde, contou com a presença de geógrafos alemães. A contribuição que a AGB proporcionou para o desenvolvimento da Geografia no Brasil foi que reunia geógrafos de vários lugares do país para fazerem estudos de diferentes temas, assim como trabalhos de campo, pesquisas etc. a publicação de boletins também teve uma significativa importância para a consolidação dessa ciência. Em 1937 foi criado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o objetivo de descrever as características físicas (solo, clima, relevo, hidrografia, etc.) para servir aos interesses políticos do Estado e sua política nacionalista (ANDRADE, 1987).

Nesse contexto, a princípio o ensino de Geografia não se preocupava com a análise das relações sociais, mas, sim, com o estudo dos aspectos visíveis e dos fenômenos mensuráveis. O conhecimento era baseado na neutralidade científica, com o predomínio do empirismo como procedimento de descrição da realidade. A descrição compartimentada do quadro natural, da população e da economia era imposta à Geografia como um paradigma norteador do contexto que a sociedade estava inserida.

Em relação à abordagem feita sobre o continente africano e a população negra-afro-descendente e os conteúdos desenvolvidos no espaço escolar, estes sempre se deram de forma estereotipada, pejorativa, descritiva e preconceituosa. Apresentando um conteúdo que posicionava a cultura afro-brasileira e africana como um referencial negativo, por vezes negando a eles a própria humanidade, em oposição aos conteúdos relacionados à população branca que se apresentavam como um referencial positivo.

A visão estabelecida sobre a população africana em todas as suas dimensões (política, econômica, social, cultural etc.) sempre foi vista, segundo Hernandez (2005) através da visão do colonizador, de fora, construída pelo imperialismo europeu, apresentando uma África pobre e selvagem, com uma

população vivendo de forma miserável. Quando os conteúdos abordam o negro-afro-descendente, este é sempre visto ocupando uma posição inferior na sociedade, em geral, na condição subalterna da população branca.

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 1978, p. 95)

O conteúdo sobre a cultura afro-brasileira e africana se dava através de referências que objetivavam manter uma estrutura que exaltasse a Europa, no sentido de afastamento e alienação de todo conteúdo que pudesse constituir o desenvolvimento de uma identidade negra positiva que concebesse a contribuição histórica das diversas populações africanas à humanidade.

No ensino de Geografia, podemos destacar que os conteúdos acerca da África priorizaram as visões descritas acima, privilegiando a descrição de paisagens africanas, em sua grande maioria com enfoque no africano “selvagem”, despreendido de toda sua diversidade social e cultural, nunca evidenciando uma África urbanizada e desenvolvida. No caso do negro-afro-descendente, a abordagem no ensino de Geografia não privilegia a sua participação na formação territorial, econômica, social e cultural do Brasil. Tais situações permaneceram presentes no ensino que se desenvolveu no Brasil, praticamente inalteradas, até o final do século XX. Ratts (*et al*, 2006), ao analisar algumas coleções de livros didáticos de Geografia, evidencia o que afirmamos acima.

As imagens encontradas nas obras de Vesentini e Vlach (2003a, 2003b, 2003c, 2003d) e Adas (1994^a, 1994b, 1994c, 1994d) contêm vários estereótipos. [...] África apresentada como miserável, pobre e selvagem; imagens ligando o negro e a negra à pobreza e à miséria; representação de negros e negras em função sociais inferiores; negro (a) representado (a) como escravo (a) e negro e negra colocados em função de “falso status social” (RATTS *et al*, 2006, p. 51).

Ratts (*et al*, 2006) ainda destaca que os conteúdos evidenciados nas duas coleções de livros didáticos – Geografia Crítica: espaço natural e ação humana (2003) e Geografia: Brasil e as regiões geoeconômicas (1994) – atribuem todos os problemas relacionados ao continente africano como se fossem constituídos pelos conflitos entre os próprios africanos, nunca estabelecendo uma relação com a exploração exercida pelos países europeus. No caso do Brasil, as coleções não questionam a dimensão étnico-racial da pobreza e, muito menos, fazem menção às contribuições à formação territorial e econômica brasileira, prevalecendo um ensino de Geografia descritivo do continente africano, destacando as suas paisagens naturais, e da população negra-afro-descendente sempre vista na condição de inferior e negando a sua contribuição econômica, social e cultural.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), houve mudanças na ordem mundial que interferiram no pensamento geográfico, na área política, econômica, social e cultural, em vários aspectos. Na política e na economia, houve a internacionalização da economia e a instalação de empresas multinacionais nos países, o que mudou a relação de produção e consumo.

No Brasil, no período pós-guerra, houve debates sobre a educação que levou a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961. Após 1964, mudanças foram percebidas pelas tensões políticas da Ditadura Militar, que modificou o ensino de Geografia e a organização curricular da escola. No período militar, os debates são abandonados e é criada a Lei nº. 5.692, pela qual foram instituídos os Estudos Sociais, que passaram a ser parte integrante e obrigatória do currículo escolar, integrando em uma única disciplina os conhecimentos de Geografia, História e Organização Social e Política Brasileira. Sendo assim, o discurso da disciplina de Estudos Sociais deixava de acentuar ideias acerca de uma

formação social harmoniosa e passava a privilegiar princípios que pregavam o preparo e o exercício consciente para a formação da cidadania.

O golpe militar de 1964 provocou mudanças substanciais em todos os setores sociais, inclusive no âmbito educacional, pois, para todas as reordenações econômicas e políticas, são necessárias adequações da educação aos novos modelos vigentes. Essa adequação teve como marco o acordo, conhecido como MEC/USAID, que implicou em reformas na educação universitária, pela Lei nº. 5.540/68 e no ensino de 1º e 2º Graus, pela Lei nº. 5.692/71. Essas leis atrelavam a Educação brasileira à formação de mão-de-obra para suprir a demanda que o surto industrial do milagre econômico brasileiro geraria, tanto no campo como na cidade. (PARANÁ, 2009, p. 28)

Concomitantemente ao desenvolvimento da Educação e do Sistema Escolar, a Geografia começa a ser ensinada nas escolas com o intuito de criar ou estimular um ufanismo patriótico, com um caráter de superioridade. Como afirma Lacoste, no começo do século XX a geografia dos professores “[...] ocultava os problemas políticos internos da nação, mas ela não dissimulava jamais os sentimentos patrióticos que eram frequentes, do mais ‘belo’ chauvinismo” (LACOSTE, 1988, p. 58). Com essas funções ideológicas, criando um sentimento patriótico e mascarando as contradições sociais do/no espaço geográfico, a ciência geográfica desenvolveu-se como um instrumento do Estado. Dessa forma, a Geografia começa a ser ensinada nas escolas como um manual, uma enciclopédia, que descrevia os relevos, os rios, as capitais, os climas, as vegetações, as populações etc., sendo que estas descrições eram, na maioria das vezes, tratadas separadamente e estanques, nunca abarcando uma totalidade.

Esta função descritiva tornou a Geografia “uma disciplina maçante, mas antes de tudo, simplória, [...] em geografia nada há para aprender, mas é preciso memorizar [...]” (LACOSTE, 1988, p. 21). Este ensino da Geografia ignora o raciocínio do aluno ou do professor, apenas se transmitia uma lista de dados, aparentemente sem sentido, em que o aluno teria que memorizar. Os fatos e dados aparecem como históricos e não políticos, o espaço aparecia como algo natural e as relações sociais são desconsideradas. Esta Geografia maçante que foi durante muito tempo ensinada nas escolas encontrava-se atrelada à Geografia Tradicional,

que vigorou até meados do século XX, baseada no método positivista, onde prevalecia a enumeração e a descrição.

No bojo das discussões emergentes da Geografia, em âmbito mundial, nas décadas de 1960/70, a Geografia escolar foi aos poucos se alterando. “As transformações não aconteceram linearmente, assim, nas décadas de 1980 e 1990 continuaram os embates teórico-metodológicos entre as grandes frentes: a New Geography, a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica” (PONTUSCHKA, 1994, p. 69).

Durante a década de 1980 surgem movimentos reivindicatórios pela extinção das licenciaturas curtas e plenas em Estudos Sociais, retornando as disciplinas de Geografia e História aos currículos de 1º grau em todos os estados do país. A luta se dava também pela redistribuição dos conteúdos e da carga horária de Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica entre as disciplinas de História e Geografia. Estas reivindicações obtiveram sucesso gradativo, seu desdobramento ocorreu, somente, no final da década de 1980.

Nesse processo, intensifica-se o movimento da Geografia Crítica fundamentada no materialismo histórico dialético para estudo e abordagem dos conteúdos de ensino. Assim, a Geografia Crítica marxista foi aos poucos sendo incorporada nos programas de formação continuada e nos livros didáticos. Essa vertente não foi muito analisada para o ensino devido às reformas políticas e econômicas pelas quais o país passou no início da década de 1990, momento em que ocorreu a produção e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 e, como desdobramento desta, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Esta Geografia Crítica, ou Radical, que se destacou durante o movimento de renovação, trouxe novas propostas para a Geografia escolar. Neste novo discurso, a realidade dos alunos deveria ser levada para a sala de aula e os problemas sociais evidenciados de forma a desenvolver um senso crítico, uma cidadania participativa e reflexiva.

Um ensino crítico da geografia não se limita a uma renovação do conteúdo – com a incorporação de novos temas/problemas, normalmente ligados às lutas sócias: relações de gênero, ênfase na participação do cidadão/morador e não no planejamento, compreensões das desigualdades e das exclusões, dos direitos sócios (inclusive os do consumidor), da questão ambiental e das lutas ecológicas, etc. Ela também implica valorizar determinadas atitudes – combate aos preconceitos: ênfase ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças: sociabilidade e inteligência emocional – e habilidades (raciocínio, aplicação/ elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica, etc.). (VESENTINI, 2004, p. 228).

Como vemos, a nova Geografia escolar, diferente da Geografia escolar tradicional, pretende contribuir para a formação do cidadão, dando uma visão da totalidade do espaço geográfico, evidenciando as contradições deste espaço, mostrando a realidade do seu lugar, do seu bairro, em que o discurso político, social, econômico e cultural é incorporado no sentido de contribuir para que os alunos consigam compreender melhor as suas territorialidades, para poder interferir de maneira efetiva na sociedade.

Todavia, para que fosse efetivado este novo saber geográfico, que emergiu no Brasil a partir dos anos de 1970, foram necessários vários elementos que somados poderiam contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem condizente com as necessidades dos alunos. Esses elementos são conteúdos, metodologias, didáticas, planejamentos etc.

Atualmente, o ensino de Geografia apresenta um papel renovado na constituição e ampliação do seu processo de aprendizagem. Tal processo seguiu a dinâmica espaço/tempo no mundo. Ou seja, as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos estimularam um olhar crítico, adaptando esta nova Geografia ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, entendemos que estudar Geografia deva ser algo mais prazeroso, relacionado à realidade do mundo em que vivemos e não o estudo baseado apenas na memorização e descrição de paisagens ou populações desconectadas do contexto histórico e social.

Monbeig (1945), na primeira metade do século XX e com um pensamento a frente do seu tempo, afirmava que a Geografia não deveria ser uma simples enumeração ou informação de fatos e/ou fenômenos e que os professores deveriam formar alunos que compreendessem a sua realidade, com o objetivo de não formar

alunos alienados. Monbeig (1945, p. 22) afirmava também que “ninguém pode improvisar professor”, relacionando o despreparo do aluno à formação docente, criticando o ensino de Geografia como uma ciência de memorização.

É importante destacar que as críticas realizadas por Monbeig (1945) à formação do professor de Geografia e ao ensino, aplicam-se na atualidade, visto que ainda pode ser observado nas escolas um ensino voltado para um conhecimento estático, de memorização e descrição nos moldes da Geografia Tradicional evidenciada no decorrer do século XX.

Contra esse modelo, evidente ainda nos dias atuais, consideramos que a Geografia pode mudar a maneira como uma pessoa vê a realidade. Dessa maneira, o seu ensino deve propor-se à formação de um cidadão consciente, crítico, que saiba pensar a sociedade e nela intervir. Nesse contexto, consideramos que a Geografia pode colaborar no debate sobre a pluralidade cultural, o reconhecimento dos diferentes grupos étnicos e culturais que contribuíram com a formação dos diversos territórios brasileiros, a compreender também qual foram as contribuições desses grupos na formação do Brasil, reposicionando, assim, os conteúdos sobre a história de cultura afro-brasileira e africana, colocando-os em um lugar de destaque, disseminando conteúdos que cooperem com a formação de uma identidade positiva sobre a população negra-afro-descendente. Alguns professores/pesquisadores têm se mostrado empenhados a disseminar conteúdos que dialoguem com um ensino das relações étnico-raciais, com a Lei 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Segundo Lépine (2007, p. 30), no continente africano “desenvolveram-se civilizações brilhantes, sofisticados sistemas políticos e de governo, construções filosóficas e religiosas, criaram-se obras de arte, conhecimento científico, médicos, astrônomos e outros”, que contribuíram para a formação cultural, política, econômica e social de diversos países do mundo. Quando os africanos foram trazidos para o Brasil, trouxeram vários conhecimentos e técnicas, como a arte do trabalho do ferro, da mineração do ouro, do pastoreio, da música, das danças, religiões etc.

Fonseca (2007, p. 165) afirma que várias informações sobre a África “[...] são contraditórias, relevando a fluidez, falta de conhecimento atualizado e uma

folclorização que recobre o continente”. O continente africano apresenta vida e dinâmicas próprias, exigindo atenção constante. Segundo Fonseca (2007, p. 165), “Esta dinâmica, também, tem que ser analisada do ponto de vista de sua Geografia política, particularmente na sua constituição de suas fronteiras e territórios constituídos de modo artificial no século XIX [...]”.

Wedderburn (2005, p. 157) chama a atenção para a questão do material didático, afirmando que “há em toda América Latina uma carência de material didático sobre a África, em língua portuguesa e espanhola”. Sobre esse aspecto, observamos que os livros e materiais didáticos utilizados em sala de aula apresentam as contribuições dos africanos e dos negros-afro-descendentes enraizados em outras etnias, como se não fossem próprias dos africanos e negros-afro-descendentes.

Anjos (2005a, p. 175), por sua vez, diz que a Geografia tem atribuído um “[...] lugar insignificante e secundário [...] à geografia africana em quase todos os sistemas e níveis de ensino”. Como consequência, ocorre a criação de estereótipos negativos nos ambientes escolares. Tal situação mostra-se problemática, visto que milhões de crianças negras-afro-descendentes não conseguem estabelecer relações positivas sobre a cultura afro-brasileira e africana.

Silva (2007, p.11) nos chama a atenção para a desconstrução da “[...] visão dos escravos passivos participantes dos ciclos da economia brasileira” e destaca os povos africanos como formadores da população e da cultura no mundo.

Ensinar a geografia é, portanto, analisar historicamente o Espaço Geográfico, esse que é o espaço de existência das mulheres e dos homens, e isto, em última instância é compreender pela sua gênese e conteúdo, não apenas pela aparência ou forma. Que dizer: é compreender o passado à luz do presente em função da transformação social, de um novo futuro. É um movimento, amplo, dinâmico e sem limites. E, nesse processo, o aluno deve ser visto como um sujeito, mas também como objeto histórico. Objeto, pois é condicionado, mas sujeito, pois é um ser inacabado, consciente disso, pode transcender os próprios condicionantes históricos. (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 19-20)

O ensinar e aprender deve, portanto, ser planejado levando em consideração os diferentes níveis de ensino e a realidade do aluno, visando, sobretudo, a formação de um cidadão consciente, atuante e responsável

(OLIVEIRA, 2002). Infelizmente, é recorrente nas escolas a observação de um ensino de Geografia descritivo e fragmentado, que se preocupa apenas em cumprir os conteúdos curriculares, distanciando-se da realidade vivida dos alunos. Cabe, então, aos professores, por meio de suas práticas pedagógicas a difícil tarefa de reverter essa situação.

Para tanto, os programas de formação de professores vigentes no país devem ser aprimorados, visto que, na prática, têm se mostrado bastante deficientes, o que aumenta nossa preocupação sobre o tema. Aspectos ligados aos professores, no âmbito de sua formação e qualificação profissional, carreira e salário, ainda são bastante complexos em nosso país, sendo profundamente ligados aos contextos sociais e culturais nos diferentes tempos históricos, havendo necessidade do rompimento de antigos paradigmas. Falaremos sobre o assunto mais adiante.

Contudo, o ensino da Geografia deve possibilitar que os alunos se apropriem dos conteúdos acerca da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana e demais conteúdos em geral, compreendendo a dinâmica da sociedade, constituídos por um processo permanente de construir e reconstruir do espaço. Para que isso ocorra, faz-se necessário o conhecimento e a utilização de diversas práticas pedagógicas e recursos didáticos, que serão de fundamental importância para o desenvolvimento das aulas e projetos no espaço escolar. É nesse contexto que propomos a utilização do cinema no ensino de Geografia e nos programas de formação de professores, buscando, dessa forma, contribuir com o aprimoramento de abordagens geográficas para o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana.

2.2 CINEMA-‘SÉTIMA ARTE’ E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: APROXIMAÇÕES

Objetivamos, neste item, expor alguns argumentos sobre o cinema enquanto arte e suas aproximações com o ensino, propondo uma leitura sobre a possibilidade de uma educação geográfica. O diálogo entre Geografia e Cinema encontra-se no bojo da discussão entre Ciência e Arte e, para tanto, começamos nossa discussão destacando que a concepção de arte é inerente à condição humana. Ou seja, a manifestação artística tem em comum com outras áreas de

conhecimento um caráter de busca de sentido, criação e inovação. Essencialmente, por seu ato criador, em qualquer das formas de conhecimento humano, ou em suas conexões, o homem estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, em um constante processo de transformação de si e da realidade circundante.

Com origem na palavra latina *ars*, a arte corresponde ao termo grego *tchne*, tudo aquilo que é ordenado ou todo tipo de atividade feita pelo homem que é submetida a regras. Assim, a arte trata de um movimento entre homem e mundo. Segundo Marcondes (1998, p. 26), arte se trata de “Meios empregados pelo ser humano de maneira a aplicar seu esforço criativo e produzir obras que tenham expressão estética. [...] conjunto de obras artísticas de um país, de um povo ou de uma época”. Para Cunha (2003), a arte deve ser definida de acordo com a etimologia. As primeiras noções greco-latinas do período renascentista definem arte como:

[...] processo humano, voluntário e ordenado de transformação, que se realiza ou se consubstancia em uma obra (*ergon, opus*) ou, subsidiariamente, em uma ação (*práxis, actio*). Para tanto seria indispensável estabelecer um conjunto de regras que ensinassem a fazer com acerto e medida a obra visada. (CUNHA, 2003, p.39)

Cunha (2003) vai além ao definir a arte de acordo com a segunda realidade ou aparência, sendo, então:

[...] ação humana que se utiliza da natureza e de seus fenômenos materiais (ópticos, sonoros etc.), das relações sociais e produtivas vividas, dos conflitos ali existentes, dos sentimentos, das emoções e das ideias que sobre elas se tenha, para dominá-las, sensitivamente, e devolvê-las, expressivamente transfiguradas, em uma outra e segunda realidade – a obra. (CUNHA, 2003, p. 39-40)

Nessa concepção de arte como criação humana com valores estéticos (beleza, equilíbrio, harmonia, revolta), que expressam suas emoções, sua história, seus sentimentos e a sua cultura, a verdadeira concretização da obra de arte se faz no contato com as pessoas, quando o ato criador se completa. Sendo assim, age como meio de união entre indivíduo e o todo. A arte vai além de nossas compreensões pré-estabelecidas, visto que ultrapassa o fator temporal, sendo que a manifestação artística nem sempre está presente em todas as culturas, porém cada

povo, com suas respectivas culturas, possui maneiras e formas bem peculiares de criá-la.

Podemos compreender por arte a revelação humana por meio da origem e manifestação de seu período momentâneo, perpassando assim a situação histórica e também as sociedades. Isso se deve a forma e a capacidade em identificar esta arte e também de dar-lhe nome. Esta ideia de que a arte ultrapassa gerações, faz e constrói história é peculiar ao homem, caso contrário, tal fator não existiria. A integralidade da arte é referente à nossa cultura.

Contrariamente, nomeia-se “*anti-arte*” tudo aquilo que não conseguir ser inserido neste meio. Todavia, o que não se insere na regra não significa que não poderá ser contemplado, por causar “*sentimentos*” naquele que admira. Segundo Archer (2001), existe um lado negativo nessa maneira de contemplar, pois quando agimos desta forma não nos permitimos ver um determinado objeto ou manifestação artística com os olhos limpos da percepção artística, logo a finalidade original e essencial da arte passa a ser deixada de lado. Olhar sob o viés pré-estabelecido, ou em outras palavras sob uma máscara, encobre o lado fantástico que a arte possui, pois nos limitamos a apenas tentar desvendar a essência artística.

Logo, a arte é uma forma de compreender a evolução individual e, até mesmo, do meio em que o sujeito vive, em suas diferentes fases, e o desenvolvimento da consciência estética e criadora do indivíduo. De alguma maneira, é um modo privilegiado do conhecimento e da aproximação entre indivíduos de culturas distintas. É a arte que ajuda a conhecer o que não podemos articular e que explora o pensamento divergente, mobiliza a busca de novas soluções, de possibilidades que levam à construção de um processo de investigação da forma de expressão e criação que caracterizam cada ser humano.

A arte do século XX, conhecida como Arte Contemporânea, é diferente da arte grega ou renascentista, porque busca responder às questões colocadas pelo homem e pela cultura atual. Uma das mais importantes características da arte de nossos dias é a procura da espontaneidade, através da técnica presente nas fotografias e cinema, por exemplo. As novas tecnologias para a arte contemporânea atuam como um meio à disposição da liberdade do artista, que se somam às técnicas e aos suportes tradicionais, para questionar o próprio visível, alterar a

percepção, propor um enigma e não mais uma visão pronta do mundo. O trabalho do artista passa a exigir também do espectador uma determinada atenção, um olhar que pensa.

Nesse sentido, compreendemos o cinema como a arte que melhor dialoga com as diferentes realidades, de acordo com a definição de arte realizada por Cunha (2003) e os pressupostos discutidos acima, ou seja, o cinema é uma forma de interação humana que expressa uma percepção da realidade de quem a cria relacionada ao momento histórico e as mudanças da sociedade. Deve-se levar em conta também questões ideológicas, políticas e culturais presentes na sociedade.

Walter Benjamin se destaca no que diz respeito à análise da estética cinematográfica. Em um dos seus maiores e mais utilizados textos, “A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica”, publicada pela primeira vez em 1955, Benjamin faz uma proposta prognóstica, apresentando conceitos à frente de seu tempo. O objetivo de seus conceitos revolucionários era contribuir de forma positiva com o processo de reconstrução da história, assim como para a prática de uma política moderna e revolucionária. Já quanto à relação entre cinema e a percepção sensível do homem contemporâneo, Benjamin (1994) alegava que este relacionamento é revolucionário e também é crucial para que o cinema enquanto arte se fixasse.

Partilhando das concepções de Benjamin (1994) é possível compreender que o cinema proporciona e possibilita que a percepção do sensível revele-se através de aspectos e particularidades que antes não eram conhecidas pelo ser humano. Devemos compreender que o cinema age como um tipo de exercício, ou seja, funciona como um meio de aprendizado até mesmo para as questões sociais, que constantemente são atingidas pelos avanços tecnológicos. De acordo com Hansen (1999), Benjamin questiona a crise da estética, ou seja, a mudança estética causada através dos avanços da tecnologia, visto que este possibilita e, até mesmo, nos leva a uma alteração epistemológica, concomitantemente a uma análise política da sociedade contemporânea.

Na tentativa de explicar o imaginário social, a realidade, podemos relacionar Arte com Ciência e, conseqüentemente, Geografia com Cinema. Nessa

perspectiva, Moreira (1996, p.41) compreende que a Arte se apresenta contra a ciência positivista.

Em prol das explicações que privilegiem o sujeito e seus sentimentos. Pela fusão entre ciência e arte. Na tentativa de explicação de um imaginário real e principalmente, pela necessidade de se resgatar a beleza e o prazer da geografia, [...]. Ver o mundo pelos olhos da Arte, tanto quanto a arte vê o mundo pelos olhos da Geografia. Fundir num só os olhares imagéticos sobre os espaços da geografia, ciências sociais, literatura, pintura, cinema, arquitetura, veres geográficos, [...]. Acostumados com o objetivo que impregnou o mundo da ciência, dissociamos no mundo o que é dela e o que é da arte. Não nos indagamos se não é este o nó cego que, até agora, afastou o olhar do geógrafo da capacidade de ver e acompanhar o mundo como o espaço tenso do ser contraditório.

No entanto, o objetivo não é a junção dos estudos e pensamentos acerca da Arte e da Geografia, o importante é o estabelecimento de uma via entre as duas, Ciência e Arte, ou seja, fazer com que ocorra um movimento dialético entre o pensamento científico, filosófico e artístico. Marandola JR (2010, p.7), destaca o afastamento ocorrido nessa relação e afirma a necessidade da aproximação entre Geografia e Arte.

A capacidade de produzir arte faz parte daquilo que torna o homem único. A ciência moderna, no entanto, tratou de dissociar arte de pensamento e, com isso, ciência de arte. A Geografia, enquanto ciência moderna respeitou essa separação, embora em certos momentos tenha se utilizado de descrições artísticas como ilustração para seus trabalhos, em especial as literárias. Nas reestruturações epistemológicas contemporâneas, no entanto, reconduzir a Geografia para seu encontro com a Arte é tanto necessário quanto imprescindível para seu desenvolvimento. Isso não ocorre apenas pela incorporação da arte como documento, mas, sobretudo como símbolo e marca de um espaço-tempo cultural.

A produção geográfica, em muitos momentos, não demonstrou interesse em se relacionar com a Arte. Entretanto, essa situação vem se alterando, principalmente pelas potencialidades das análises visuais (imagens). Nesse movimento, é necessário que se desenvolva habilidades relacionadas à interpretação artística de modo geral, uma vez que através destas o cotidiano social se desenvolve e vice-versa. Há que se considerar, dessa forma, as linguagens

visuais como fonte de estudo no campo geográfico, visto que, no caso do cinema, há uma construção dialógica mediante o uso de práticas diferenciadas e estas não se dão de forma inocente, requerendo interpretações.

Compreendemos que a linguagem cinematográfica possui códigos específicos que são assimilados pelo espectador no intuito de compreender a obra. É preciso aprender a decifrar o sentido das imagens como se decifra o das palavras e o dos conceitos (MARTIN, 2003). É necessário “compreender as sutilezas da linguagem cinematográfica. Essa linguagem pode ser complexa e se dirige ao espectador individualmente e a plateia como um todo” (CARRIÈRE, 1995, p. 31).

De acordo com Martin (2003), a princípio o cinema não possuía uma linguagem específica, era um espetáculo, uma mera representação do real. “Foi porque quis contar histórias e veicular ideias que o cinema teve de determinar uma série de procedimentos expressivos; é o conjunto desses processos que o termo linguagem inclui” (MARTIN, 2003, p. 16). E, assim sendo, a representação cinematográfica sofre uma série de exigências, que vai desde as necessidades técnicas às necessidades estéticas. Essas exigências requerem um vasto conjunto de códigos assimilados pelo público para que simplesmente a imagem que se apresenta seja tida como semelhante em relação a uma percepção real (CARRIÈRE, 1995, p. 135).

Podemos dizer que a linguagem cinematográfica pode ser tratada como um sistema inserido na semiótica. Metz (*apud* ANDREW, 1989, p. 222) afirma que o “Significado é o processo pelo qual as mensagens são transmitidas para o espectador. Todo significado possível no cinema é *mediado* por um código que nos permite dar-lhe sentido”. Contudo, um filme é suscetível de oferecer várias interpretações e considerar vários níveis de leitura, visto que a realidade na tela é mediatizada, não é neutra, as imagens e sons têm significados potenciais.

A relação entre cinema e educação, sobretudo na educação escolar, perpassa a própria história do cinema. A produção cinematográfica sempre foi considerada um poderoso instrumento de educação e instrução. A relação entre cinema e conhecimento, no entanto, extrapola o campo da educação formal (MIRANDA; COPPOLA; RIGOTTI, 2010).

Em seu processo evolutivo, o cinema fez transcender a imaginação das pessoas. Bruzzo (2004) evidencia que nesse processo o Brasil se interessou pela utilização do cinema, principalmente com propósitos educacionais, de tal modo que o cinema ganhou destaque em 1928 com o decreto assinado por Fernando Azevedo, diretor da Instrução Pública no antigo Distrito Federal (atualmente cidade do Rio de Janeiro), de 1926 a 1930.

As escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada para fins meramente educativos. O cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar do ensino que facilite a ação do mestre sem substituí-lo. O cinema será utilizado, sobretudo para ensino científico, geográfico, histórico e artístico. A projeção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares noturnos e nos cursos de conferências [...]. A Diretoria Geral de Instrução Pública orientará e procurará desenvolver por todas as formas, e mediante a ação direta dos inspetores escolares, o movimento em favor do cinema educativo. (BRASIL, 1929, p. 162-163)

A proposta de utilização do cinema destacado no Decreto afirma a regulamentação e utilização deste como um auxiliar do professor, sem substituí-lo, ilustrando a explicação e mostrando aos alunos aquilo que estava fora do alcance de suas visões, visto que o assunto abordado estaria distante no espaço e no tempo. A indicação pelo uso do cinema aparece como estratégico para a educação popular, na medida em que é capaz de atrair a atenção das pessoas pouco familiarizadas com a escrita e a leitura (BRUZZO, 2004).

Afrânio Peixoto (1931), ao retornar da França, escreve um artigo publicado em “O Jornal”, intitulado “Um sonho, um belo sonho”, descrevendo a sua experiência acerca do que havia visto na França sobre a educação, se mostrando, todavia, estarecido com o que havia observado no desenvolvimento educacional francês da época.

São tão raros os bons professores e as escolas no Brasil! Raríssimos os bons professores. Como, além das crianças, os iletrados adultos lucrariam se houvesse amplas escolas e bons mestres para êles! Pois bem o sonho a realizar-se é êste. Escolher um bom professor, melhor uma bela, jovem, interessante, interessada professora, dotada do dom de ensinar. Fazê-la, por um método pedagógico experimentado, dar instrutivas e agradáveis lições, diante do registro, que será vidente e falante, a letra impressa, escrita, falada, conjugada; as palavras, as frases, a historieta, os objetos, mostrados, combinados, dispostos para uma impregnação na alma de milhares de adultos e crianças, que veriam, por todos os recantos do Brasil, passarem e repassarem estas fitas-lições, instrutoras e educadoras de um povo. A lição curta, divertida, graciosa, descontinuada por um incidente apropriado, que dê vida e curiosidade à lição, que vai ser continuada. Todo um curso assim. Depois de saber ler, saber contar, aprender geografia, ciências, línguas mortas e vivas, medicina, engenharia tudo, tudo [...] que mundo novo, tem êsse sonho, incluso! Onde haja um galpão, estará uma escola, para adultos e crianças. Todos terão mestres admiráveis e lições magníficas. Ou muito me engano ou isto será a realização do símbolo evangélico, a multiplicação dos pães, do pão espiritual. E o 'film' falante, e ensinante, podia não parar, ir aí pelo interior, pelo sertão, ensinando e divertindo (PEIXOTO, 1931, p. 481-482).

Ao traçar um percurso histórico do cinema no Brasil, Bruzzo (2004) destaca que os primeiros educadores viam na aplicação do cinema uma forma ainda mais atrativa de divulgar o conhecimento, tanto para os estudantes, como também para a população. Salienta que a educação reconheceu no filme documentário um parceiro na aproximação com a realidade. Tais educadores ressaltavam o fato de que o cinema poderia adequar-se às diferentes áreas do conhecimento, bem como poderia ser entendido tanto por pessoas letradas como iletradas.

[...] o cinema, em todos os graus do ensino bem como nas diversas disciplinas, vem atender ao objetivo precípua da educação de hoje, de tornar cada vez menor a refração entre o que a escola ensina e o que a vida mostra. Assim terá a criança contacto directo com a natureza, senão sempre, ao menos quando está ausente, com a menor deformação possível. (SERRANO; VENÂNCIO FILHO *apud* BRUZZO, 2004, p. 168)

Imageticamente, o cinema tem a vantagem de mostrar clareza na apresentação dos objetos, bem como a possibilidade de desvelamento dos

fenômenos naturais, satisfazendo a curiosidade e permitindo compreender e assimilar aquilo que de outra forma, pelos processos comuns, escaparia.

Na Geografia, o diálogo entre cinema e educação geográfica tem sido bastante tímido, apesar de esforços consideráveis nos últimos dez anos e, contraditoriamente, de haver um aumento do uso de filmes e documentários em sala de aula pelos professores de Geografia (BARBOSA, 1999). É importante lembrar que estudos que envolvam Geografia e Cinema não são muito difundidos no Brasil. Sua gênese compreende estudos ocorridos no início do século XX na Europa e abarcava discussões sobre a paisagem em obras cinematográficas.

Escher (2006) destaca Béla Balázs como um dos pioneiros nesse tipo de estudo, destacando trabalhos sobre representações da paisagem, em 1924, vinte e nove anos após a primeira exibição pública de um filme pelos Irmãos Lumière no Grand Café de Paris. Destaca também outros trabalhos, tais como, os de Arnheim, de 1932, Wirth em 1952, artigos publicados na revista inglesa *The Geographical Magazine*, em 1957, um trabalho de Yves Lacoste, em 1976.

Lukinbel (1995) aponta algumas pesquisas realizadas a partir da década de 1970, estas apresentando maior rigor científico acerca das representações do espaço geográfico no cinema. Destacam-se também os trabalhos de Gold, em 1974, e de Relph, em 1976, abordando questões geográficas sobre a cultura de massa. Sobre os estudos que buscavam estabelecer as bases teórico-metodológicas para as análises geográficas de filmes, Escher (2006) ressalta os trabalhos de Lotman, em 1972 e 1977. Na década de 1980, os estudos envolvendo Geografia e cinema se expandem, destacando os trabalhos de Zonn, em 1984 e 1985, de Johnston et al., em 1986, dentre outros.

No Brasil, entretanto, a gênese dos estudos envolvendo Geografia e Cinema se dá na década de 1980 e se difunde nas décadas de 1990 e 2000. Entretanto, a Geografia brasileira ainda carece de estudos mais aprofundados sobre o tema. Selecionamos alguns trabalhos que a nosso ver abordam áreas estratégicas nos estudos envolvendo Geografia e Cinema. Tais trabalhos percorrem as décadas de 1990 e 2000, e podem ser considerados as bases para o que se delimita como uma nova área de pesquisa para a Geografia, chamada de *Geografias de Cinema*.

Mas, o que seriam as *Geografias de Cinema*? Essa é a pergunta feita por Oliveira Junior (2005) em seu estudo na busca por uma nova área de pesquisa: *Geografias de Cinema*. Para ele, o destaque na análise geográfica dos filmes não deve se prender às representações geográficas, na materialidade, mas sim a maneira como os filmes influenciam o “fazer geográfico” cotidiano das pessoas “apontando para a criação de geografias oriundas do encontro entre os universos culturais de cada um de nós e as imagens e os sons de cada filme” (OLIVEIRA JUNIOR, 2005, s/p). Oliveira Junior (1999), em sua tese de doutorado, realizou a análise de dois filmes, *Antes da Chuva* (Milcho Manchevski, 1994) e *Blade Runner – O Caçador de Andróides* (Ridley Scott, 1982), que orientaram seus estudos sobre o papel simbólico da chuva. O autor argumenta acerca das possibilidades de análises que um filme pode propor.

Um filme nos propõe o momento da criação de um outro mundo, onde estão se organizando, como pela primeira vez, espaço, tempo e homens. O filme nos oferece uma narrativa fundadora. A cada filme produzido um mundo é fundado (OLIVEIRA JUNIOR, 1999, p. 6).

Não obstante, Barbosa (2000) retoma o debate acerca da Arte como possibilidade de leitura e interpretação do espaço geográfico, bem como a incorporação de obras cinematográficas como elemento de leitura e análise desse espaço. Para Barbosa (2000, p. 86) “A arte de representar nos oferece um caminho de reconhecimento do mundo, da vida, da memória e dos sonhos que pulsam do/no espaço geográfico”. O autor discute o papel das obras artísticas, principalmente do cinema, na produção/reprodução do imaginário social, em um mundo que se utiliza cada vez mais dos recursos imagéticos, onde realidade e ficção se confundem e os discursos dialéticos entre vida e arte se estreitam.

As relações entre cidade, cinema e representações do “eu” e da “alteridade” a partir do recorte espacial da cidade do Rio de Janeiro é o tema principal do trabalho de Freire-Medeiros e Name (2003). Para a realização do estudo, as autoras baseiam-se em quatro filmes internacionais ambientados na cidade do Rio de Janeiro e criticam a abordagem melodramática e pitoresca, bem como o deslocamento da dimensão histórica, um dos aspectos mais importantes em um filme.

Quando a ênfase é posta no pitoresco e no melodramático, a dimensão histórica inevitavelmente se desloca. As relações políticas e econômicas, que contextualizariam as situações de iniquidade e violência [...] são abstraídas do argumento. (FREIRE-MEDEIROS; NAME, 2003, p. 216)

Dessa forma, Freire-Medeiros e Name (2003) deixam evidente que a representação da cidade do Rio de Janeiro tem se dado ou pelo seu lado hedônico e carnavalesco, ou pelo seu aspecto de violência endêmica. Tais narrativas acabam apresentando uma visão distorcida da realidade, criando falsas realidades. Em outro trabalho, Freire-Medeiros (2005, p. 16) analisa novamente a cidade do Rio de Janeiro, destacando que “Os registros fílmicos de uma cidade, em sua polissemia, levam à difusão de um conjunto de valores que tanto podem corroborar as estruturas de dominação cultural, política e econômica como lhes fazer oposição”. A autora tem como objetivo compreender a função dos filmes na formação do imaginário social sobre uma determinada cidade, sendo este o ponto inicial na desconstrução de estereótipos.

A representação das imagens do mar é a temática adotada nas pesquisas de Nagib (2001 e 2002). A autora argumenta que, tais imagens, são recorrentes no cinema brasileiro, desde o *Cinema Novo*, passando pela *Retomada* na década de 1990, até as produções mais recentes, destacando o fundo político que representava a utilização da imagem do mar ou grandes superfícies de água no cinema brasileiro. Nesse contexto, Nagib (2001, p. 17) afirma que:

[...] o cinema brasileiro, a partir de meados dos anos 90, utiliza-se novamente de imagens de mar ou grandes superfícies de água como metáfora do paraíso perdido ou reencontrado, numa flutuação que reflete os diferentes momentos políticos do Brasil.

Outro tema que tem ganhado força no cinema brasileiro e nas pesquisas em Geografia e Cinema é o espaço urbano. Name (2003a e 2003b) debruça-se à questão das representações/simulações do espaço urbano em obras cinematográficas. No contexto discutido pelo autor, as obras cinematográficas

difundem o modo de vida urbano, encobrendo as contradições vivenciadas nas cidades. Para Name (2003a, s/p):

O espaço, no cinema, é uma representação. Ele representa uma tridimensionalidade a partir da técnica, bem como uma suposta realidade da cidade a partir de conceitos estabelecidos desde a concepção do roteiro até a edição final. O espaço urbano fílmico é também simulação, pois induz uma vivência pelo espectador deste espaço, tanto pela técnica quanto pela narrativa.

Em trabalho posterior, Name (2003b, s/p) retoma a questão sobre cinema e cidade destacando que a pesquisa “entre estes dois elementos significa [...], sobretudo examinar as múltiplas e significativas interações entre a mais importante forma cultural (cinema) e a mais importante forma de organização social (cidade) do século XX”. Para Name (2003b), filmes e cidades representam lugares de vivências que derivam representações e sentimentos positivos e negativos, dependendo do sujeito e sua intencionalidade.

Andrade (2004), por sua vez, investiga as representações de exílio e de desterritorialização na filmografia do cineasta brasileiro Walter Salles Junior. A autora reafirma a preocupação do diretor brasileiro em dialogar com as contradições inerentes da sociedade no contexto histórico em que elas ocorrem.

A percepção do diretor é considerada como paradigmática do imaginário social da contemporaneidade e se sustenta numa produção significativa, de linguagem contemporânea que oferece uma nova percepção das questões culturais até então não abordadas na filmografia brasileira. (ANDRADE, 2004, p. 241)

A desterritorialização e a consequente perda da identidade territorial, observadas nos filmes analisados por Andrade (2004), ocorrem relacionadas às incertezas e transformações do mundo contemporâneo. Estudos que envolvam a produção cinematográfica de um único diretor também foram desenvolvidos por Geiger (2004) ao analisar a filmografia de David Lynch. Em suas pesquisas Geiger (2004) defende as relações entre Geografia e cinema e as potencialidades do cinema acerca da representação do espaço geográfico.

Com a capacidade de produzir as representações fotográficas do espaço real, o cinema pode abranger tanto o quadro natural, como o espaço construído, assim como cobrir as experiências vividas da população, inclusive as suas práticas do imaginário e do simbólico. Ele o faz, quer na forma de documentário, quer na forma de ficção. (GEIGER, 2004, p. 12)

A partir desses pressupostos, podemos dizer que uma obra cinematográfica é acima de qualquer coisa um local fílmico, é um lugar geográfico, literário e imaginário (OLIVEIRA JUNIOR, 2005). O cinema brasileiro atende bem a tais expectativas. De acordo com Benjamin (1983), a obra cinematográfica proporciona uma imagem do real de forma mais significativa do que qualquer outro meio de comunicação. A partir de imagens de esquinas, fachadas e avenidas, o cinema cria uma nova geografia. Não sabemos ao certo se o cinema é um lugar de revelar ou de ocultar a realidade social e até mesmo política, entretanto, o que temos visto é que as obras brasileiras estão seguindo este viés, utilizando técnica e imaginário como uma forma de libertar e até mesmo de alienar.

Desse modo, sobre as análises geográficas de filmes, Barbosa (1999), destaca o trabalho de D. Bernard, P. Farges e P. Wallet (1995), no qual são indicados três filtros para a leitura das imagens cinematográficas do ponto de vista geográfico:

- A autenticidade das paisagens apresentadas;
- O etnocentrismo e os arquétipos de figuração;
- A subjetividade do autor na narração e na escolha dos enquadramentos do espaço representado (BARBOSA, 1999, p. 117).

Sobre a autenticidade das paisagens apresentadas, podemos afirmar que na maioria dos filmes, o cenário não está situado no lugar real referido pela trama, sendo muitas vezes completamente diferente, criando-se analogias. Acerca desse assunto, Carrière (1995, p. 128) destaca: “os desertos do oeste americano têm sido cenário de diversos filmes bíblicos. Moisés e Salomão atravessam a Califórnia. Napoleão foi forçado a retirar-se de Moscou através das neves do Canadá”. Neste

contexto, o importante será a paisagem tipo, ou seja, aquela paisagem que alude à paisagem verdadeira.

Constatada a questão sobre a inautenticidade dos lugares, Barbosa (1999, p. 118) realiza outro destaque: “as paisagens precisam ser necessariamente autênticas para a realização e interpretação dos filmes de ficção?” Nesse sentido, como poderíamos aplicar o conceito de paisagem neste mundo dominado pelas imagens? Ao ser capturada pela câmera, a paisagem, sendo ela autêntica ou não, perde sua condição de acontecimento material, transformando-se em signo, o que desestrutura o sentido da paisagem sobre o enfoque geográfico, visto que muitos ainda a compreendem como aquilo captado pelo olho, limitada a uma concepção empírica.

Trazendo a concepção de paisagem para os dias atuais, Barbosa (1999, p. 119) argumenta que “podemos nos contentar com um exame entre a “imagem autêntica” e “a imagem tipo” para definir o estatuto de realidade que a paisagem transfere aos filmes de ficção”. Assim, parece-nos conveniente abordar a paisagem-imagem como representação do mundo, visto que a dinâmica do mundo atual extrapola o conceito de paisagem geográfica.

E, se a paisagem pode nos falar algo a respeito das sociedades, certamente não será por sua “objetividade intrínseca” ou por sua autenticidade, pois corremos o risco de situar nossas análises na aparência imediata do real e perdermos a complexidade que constrói as imagens do mundo e o mundo das imagens. [...] Afinal, o real não é feito de coisas e/ou imagens autênticas das coisas, mas sim das relações que temos com elas. (BARBOSA, 1999, p. 120)

Em relação ao etnocentrismo e os arquétipos de figuração, podemos dizer que representam subsídios destacados na criação cinematográfica, marcada “por estereótipos e clichês, destinados a reproduzir concepções pretensamente homogeneizadoras do mundo” (BARBOSA, 1999, p. 120). A partir de tais prerrogativas, torna-se comum encontrar em filmes de ficção ou documentários, dependendo do viés e concepção de mundo, representações sociais, culturais, políticas, de costumes e tradições, através de leituras redutoras e preconceituosas, fazendo com que as sociedades retratadas apresentem uma condição de “fora da

humanidade”, por não compartilharem dos valores e costumes da sociedade ocidental hegemônica.

Enxergamos nas produções cinematográficas uma opção, mas não a única, para suprir as necessidades de se abordar as questões elencadas até o momento. O uso do cinema no ensino de Geografia pode aguçar a curiosidade do aluno e tornar concreto aquilo que é subjetivo nos conteúdos presentes nos livros didáticos (DINIZ; ARAÚJO, 2009). Abordando os conteúdos sobre a África e a cultura-afro-brasileira, o cinema pode ir além, servindo para desconstruir estereótipos negativos enraizados em nossa sociedade e reproduzidos pelo sistema escolar e seu material didático, possibilitando outro olhar acerca da(s) Geografia(s) da África e dos afro-brasileiros e sua importância na formação dos espaços, das paisagens, dos territórios, das culturas e da sociedade brasileira, em geral.

Contudo, caberá à Geografia, então, a partir das suas categorias de análise – espaço, território, paisagem, lugar e sociedade –, bem como, nas suas diversas áreas do conhecimento – urbano, rural, ensino etc., levar em conta as questões étnico-raciais, construindo um conhecimento geográfico que contemple a participação do negro na constituição do Brasil enquanto nação (SANTOS, 2007). Para tanto, faz-se necessário algumas mudanças nas estruturas de ensino no Brasil, bem como uma reformulação do conteúdo dos livros didáticos de Geografia. Contudo, enquanto tais debilidades não são sanadas, a utilização do cinema pode contribuir com a proposta da Lei 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.



Cartaz do documentário "atlântico negro: na rota dos orixás" (Barbieri, 1998).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGO ENTRE SÉTIMA ARTE E ESTUDO ÉTNICO-RACIAL

As imagens que abrem este capítulo são do documentário “Atlântico Negro: na rota dos orixás”, lançado em 1998 e dirigido por Renato Barbieri. Sua realização contou com o financiamento do Ministério da Cultura. Destacamos esse documentário pelo potencial que apresenta para a discussão de temas como a diáspora, religiões e cultura negro-africanas e negro-afro-brasileiras, tráfico de escravos, a partir de uma visão que vai além do paradigma dominante. O seu lançamento trouxe algumas questões acerca da expressão “Atlântico Negro”, que remetia a diáspora da comunidade caribenha no Reino Unido. Tal termo, aponta Nicolau (1999), foi bem aceito entre os intelectuais afro-americanos.

Pelo seu caráter abrangente, resulta num paradigma conceitual que permite reformular muitas das dicotomias surgidas em torno da dualidade entre a África e suas diásporas transatlânticas. A noção de um Atlântico Negro, como uma área cultural única e interligada, coloca a cultura dos afro-descendentes nas Américas e na Europa em pé de igualdade com a cultura africana de origem, e lhes confere um *status* de autonomia que se opõe aquela visão nostálgica de uma África idealizada como terra-mãe, como origem perdida (NICOLAU, 1999, p. 367-368).

A noção de um Atlântico Negro considera o reconhecimento da diáspora africana para várias partes do mundo, principalmente para a América e a Europa. Nesse sentido, o termo pressupõe o estabelecimento de reflexões que vão além do paradigma dominante, que posiciona a África e sua cultura em um lugar de isolamento, como se nunca tivesse saído do continente. Nesse sentido, o termo Atlântico Negro, segundo Nicolau (1999), refere-se ao movimento em rede que intercomunica os povos da diáspora africana, das comunidades americanas e europeias, indo além, estabelecendo relações que considera um movimento contrário num contínuo fluxo e refluxo entre a África e os outros continentes.

Devemos considerar também que o Atlântico é historicamente conhecido pelo fluxo traumático empreendido pelo tráfico de escravos que marcou o período do século XIX. Entretanto, com o advento da globalização, abre-se caminho para uma discussão que incorpora outros temas, como o internacionalismo negro, sendo possível relacionar, como fator resultante da diáspora, o desenvolvimento de uma diversidade cultural empreendida através desse movimento. Este fenômeno está expresso no documentário logo no seu início, estabelecendo ligações entre

Maranhão e Benin através da descrição de histórias que relacionam a cultura africana e a cultura afro-brasileira. O documentário, em toda sua extensão, desenrola-se estabelecendo relações Brasil-África, evidenciando a intercomunicação entre os povos a partir da diáspora e sua conseqüente relação histórica, causando influência no desenvolvimento cultural nas duas costas do Atlântico, uma influência mútua.

A diáspora é o tema essencial do documentário e, a partir desse tema, é possível elencar três conteúdos principais: - a religião negro-africana e negro-afro-brasileira; - o tráfico de escravos; e, as relações culturais África-Brasil. O documentário estabelece relações com a religião dos orixás, que é explicada por líderes religiosos brasileiros e africanos, o que evidencia a relação existente entre as religiões negro-africanas e negro-afro-brasileiras. Destaca também as apreensões equivocadas que relacionam as religiões africanas ou de matrizes africanas ao cristianismo, como no caso brasileiro, onde se estabelece a relação de Exu ao diabo cristão.

O documentário apresenta a diáspora como tema central para tratar de assuntos como religião, escravidão e cultura. No entanto, apresenta uma visão positiva que considera a diáspora como um dos processos responsáveis por disseminar e inter-relacionar as culturas africanas e brasileiras, num processo que resultou na aproximação entre as “Costas do Atlântico”, influenciando culturas brasileiras e africanas de forma positiva. Apresenta também um grande potencial de utilização no ensino, pois traz uma perspectiva e conteúdos diferentes dos encontrados nos materiais didáticos convencionais.

Neste capítulo final, discutimos a formação do professor de Geografia para o ensino das relações étnico-raciais, destacando os processos que compreendem a formação docente, bem como as dicotomias criadas nesse processo. Destacamos os trabalhos realizados pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), do Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiro (LEAFRO) e do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA), ambos localizados na Universidade Estadual de Londrina, na realização de ações que tiveram como objetivo contribuir com a formação do professor para o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana.

Realizamos também um debate acerca da Geografia presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas Diretrizes Curriculares para Geografia no Paraná, destacando elementos teóricos importantes para a reflexão das práticas pedagógicas do professor de Geografia.

Por último, apresentamos os resultados da pesquisa que culminaram com a formulação de metodologia de análise de filmes e documentários, além de uma proposta de desenvolvimento de fichas catalográficas. Juntas, a análise e a ficha catalográfica apresentam um grande potencial que pode ser aproveitado pelo professor tanto para reflexão sobre os conteúdos, quanto para a proposição de novas práticas pedagógicas no espaço escolar. Após a apresentação da proposta metodológica, explicamos o percurso que resultou na proposta, o minicurso “Cinema e Educação Geográfica: representações da África e formação de professores” e o “Estágio Docente na Graduação”.

Contudo, pretendemos, com esse capítulo, além das discussões apresentadas, apontar caminhos para o processo de formação do professor e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam com a Lei 10.639/03 e com um ensino de Geografia pautado na linguagem cinematográfica para empreender um ensino com perspectivas positivas e inclusivas.

3.1 FORM(AÇÃO) DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A docência é uma atividade de extrema responsabilidade técnica, política e social, pressupondo-se, portanto, que a formação do educador requer compromisso e competência. Assim, a formação passa por constantes análises e críticas, procurando fazer do professor não mais um mero repassador de conteúdos, mas um ser humano, um educador que se preocupa com o seu importante papel de mediador do conhecimento, ou seja, um profissional crítico que perceba as necessidades do seu aluno e adapte ementas, conteúdos e métodos a contextos e cenários que atendam aos seus objetivos.

No processo educacional existem dicotomias que comprometem fortemente o alcance dos objetivos mais amplos da educação, principalmente

quando se anseia por uma educação para o desenvolvimento de um estudante consciente de sua cidadania, que almeja a transformação qualitativa da sociedade em que vive. Nesse contexto, pode-se citar como dicotomias existentes: teoria x prática, ensino x pesquisa, conteúdo específico x conteúdo pedagógico, entre tantas outras.

Assim, é frequente a denúncia de que os cursos de licenciatura não incluem nos conteúdos das disciplinas os problemas da escola pública do Ensino Fundamental e Médio, ou seja, a relação ensino e pesquisa nem sempre privilegia a relação teoria e prática. Isto significa que o confronto entre a realidade e a consciência, entre o mundo e sua percepção, entre o agir e o pensar, entre o quê, o como e o porquê, não se dá de maneira constante.

A prática educativa remete, frequentemente, ao processo ensino-aprendizagem, que se reporta, sobretudo, à ação didática. A esse respeito, questionamos: será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado com relação à educação e ao ensino? Em termos gerais, a resposta é não. (CASTELLAR, 1999, p. 48)

Dessa forma, na relação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, ao considerar a precariedade da formação profissional do professor, temos a seguinte comprovação.

Sem pretender que a formação acadêmica dos professores seja perfeita, reconheçamos, entretanto, que deixa menos a desejar que a formação didática e pedagógica. O desequilíbrio é maior no ensino secundário e otimiza-se no ensino superior, já que uma parte dos professores universitários assumem este papel sem nenhuma formação didática. (PERRENOUD, 1999, p. 03)

A percepção destas dicotomias gera, por um lado, denúncias contra os gargalos que elas criam, inquietando os professores com vistas à procura de possíveis alternativas e/ou caminhos que conduzam à equalização das mesmas. Por outro, elas trazem à tona o despreparo dos professores para enfrentar as exigências da escola, particularmente a pública, de Ensino Fundamental e Médio, que tem como clientela a maioria da população brasileira. Este despreparo, por sua vez, denuncia a existência de possíveis “frestas” nos cursos de formação de professores.

Acreditamos que “[...] a melhoria da qualidade da educação está vinculada, entre outras necessidades, à necessária construção de uma articulação permanente e profícua entre dois níveis de ensino” (COUTO; ANTUNES, 1999, p. 36). É consenso que o profissional da educação deve continuamente buscar estratégias para “ensinar melhor”, uma vez que ainda são altos os índices de desmotivação dos alunos. Torna-se necessário que os educadores incorporem, em sua prática escolar, novos conhecimentos, além do uso de recursos didático-metodológicos que transformem o processo de ensino-aprendizagem em algo mais eficaz.

Para tanto, deve-se criar condições favoráveis para que os professores possam participar de cursos de formação, bem como de tempo de estudo nas instituições escolares para o desenvolvimento de projetos e pesquisas que possam enriquecer os conteúdos aplicados em sala de aula. Observamos, nesse aspecto, que o professor tem uma carga horária extensa dentro de sala de aula, o tempo que sobra (hora-atividade) é utilizado para correção de atividades e avaliações. Isso faz com que o professor, comprometido com o seu trabalho, tenha que estender a sua carga horária, exercendo assim um trabalho não remunerado que, em muitos casos, se dá na residência do professor.

As atuais discussões remetem a um acréscimo no tempo da hora-atividade do professor, prevendo a utilização de 1/3 de sua carga horária de trabalho para realizar seus planos de aula, elaborar e corrigir atividades e avaliações, analisar casos específicos de alunos, estudar novos conteúdos e práticas pedagógicas, além de se manter atualizado sobre o mundo em seus diferentes aspectos, entre eles, as discussões acerca da educação. No entanto, compreendemos que, para o professor ter maiores condições para desempenhar com qualidade o seu trabalho, a carga horária da hora-atividade deveria ser maior, devido à complexidade e quantidade de seu trabalho extra sala de aula. Dentre várias reivindicações, a luta dos professores ainda se dá pela implantação de 1/3 da hora-atividade que, no geral, está em torno de 1/4 da sua carga total de trabalho.

A discussão acima mostra-se importante para o tema na medida em que novos conteúdos e discussões são acrescentados à Educação. Vivemos em uma sociedade em movimento e a Educação está atrelada a esse movimento, conforme

discutimos no primeiro capítulo dessa pesquisa. O professor, então, deve não somente ter conhecimento desses novos conteúdos, mas também dispôr de tempo de estudos e reflexões sobre os mesmos, tempo para investigar as melhores práticas para se aplicar esses conteúdos, de acordo com a realidade da escola e dos alunos.

Além do tempo, o professor deve dispor de um aparato estrutural amplo e de qualidade, composto por bibliotecas escolares amplas e atualizadas, material didático-pedagógico de qualidade, laboratórios de informática, cursos de formação que visem o aprimoramento do conhecimento e tragam reflexões acerca da sua prática pedagógica.

[...] a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada (BRASIL, 2013, p. 38).

Segundo o Censo Escolar realizado em 2012 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e publicado no ano de 2013, a estrutura escolar disponível tem um papel importante na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sendo que as escolas devem manter um padrão de qualidade que ofereça instrumentos que facilitem o aprendizado, além da formação do professor.

Observa-se que, no ensino fundamental, o recurso mais disponível é o “laboratório de informática”, sendo oferecido em 49% das escolas públicas, enquanto na rede privada o recurso em destaque é o “acesso à internet”, presente em 90,5% das escolas. Essas escolas atendem 81% e 97% dos alunos, respectivamente (BRASIL, 2013, p. 35).

Observando com maior cuidado os dados disponibilizados pelo INEP (2013), vemos que a existência do laboratório de informática nas escolas públicas brasileiras não se dá de forma igualitária em todas as regiões do país. Os dados acima são uma média realizada em todo território, mas quando analisamos os dados por completo, compreendemos que a presença de laboratórios de informática disponíveis nas escolas públicas é problemática em algumas regiões. Na região Norte apenas 24% das escolas tem laboratório de informática, na região Nordeste,

apenas 34% apresentam esse recurso disponível. Nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, esse índice é acima de 70%, destacando a região Sul que apresenta um índice de mais de 80% (BRASIL, 2013).

Dados referentes a outros recursos disponíveis na escola, importantes para a formação do professor e para o processo de ensino-aprendizagem, também são disponibilizados pelo Censo Escolar. No geral, apenas 42% das escolas públicas possuem bibliotecas ou sala de leitura e somente 45% das escolas públicas têm acesso à internet. Se analisados os dados por região, a situação torna-se alarmante, visto que nas regiões Norte e Nordeste a disponibilidade de tais recursos fica em torno de 20-25%, o que evidencia as desigualdades estruturais presentes nas escolas brasileiras, na medida em que os recursos citados estão disponíveis em mais de 70% das escolas das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (BRASIL, 2013).

O Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê metas para a Educação no período de 2001 a 2020, ao analisar a qualidade do ensino, define que esta está atrelada à valorização dos profissionais da educação, dentre eles o professor, sendo alcançada somente através de políticas globais que articulem a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o salário e a carreira (BRASIL, 2010). Como vemos, muito trabalho ainda deve ser feito para se alcançar tais metas.

Em 2007 foi elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nesse documento, é atribuída importância à formação inicial e continuada com destaque às universidades públicas, ou seja, para que estas dêem maior atenção para a educação básica, destacando que a qualidade da educação está atrelada à formação do professor e às oportunidades de formação criadas. O PDE (BRASIL, 2007) destaca também que a qualidade da formação do professor está intimamente condicionada à qualidade da educação que este recebeu. Em outras palavras, a qualidade da formação do professor está ligada ao processo de escolarização do mesmo desde o nível mais baixo de educação. Dessa forma, é necessário um movimento dialético entre a educação básica e superior, em que um colabora com o outro em uma relação de reciprocidade.

Podemos destacar alguns avanços no processo de formação do professor no Brasil, como a criação de alguns programas federais, estaduais e municipais, dentre eles: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

(Parfor), desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com a colaboração das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES). Ainda há muito a ser feito, visto as desigualdades evidentes na educação brasileira nas diferentes regiões do país.

Trazendo o debate para o nosso tema de pesquisa, considerando o processo de implementação da Lei 10.639/2003 e a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como os conteúdos a serem inseridos no currículo escolar, além das discussões pertinentes à educação das relações étnico-raciais, podemos destacar algumas ações que vêm sendo tomadas nos últimos anos visando à formação do professor. Destacaremos algumas medidas tomadas pela Secretária de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), pelo Laboratório de Estudos e Cultura Afro-Brasileiros (LEAFRO) e Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA) ligados à Universidade Estadual de Londrina.

Os dados apresentados por Castro et al (2008) mostram que, a partir de 2003, a SEED-PR desenvolveu uma comissão, em parceria com Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), com o objetivo de acompanhar a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas do Estado. Essa comissão funcionou até o ano de 2006 e realizou uma contribuição importante na formação dos professores, foi responsável pela organização de cursos, simpósios, seminários, encontros, fóruns etc., colaborou também na produção e distribuição de materiais didáticos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana.

Dentre os cursos realizados é destacado o curso à distância “Educação, Africanidades, Brasil”, em 2006, e o “Grupo de Estudos Interdisciplinares de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, entre os anos de 2006 e 2008. Dentre os simpósios realizados, estão: o “I Simpósio Estadual de História Afro-Brasileira e Africana”, em 2004, o segundo Simpósio foi realizado em 2007; o “I Simpósio Estadual da diversidade Cultural”, em 2005; e, o “I Simpósio de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”, em 2008. Foi realizado também o “I Seminário Estadual de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, ainda em 2003, diversos encontros, tais como: o “Encontro da Diversidade”, em 2005; e, o “Encontro de

Educadores (as) Negros (as) do Paraná”, nos anos de 2004 a 2008 (CASTRO et al, 2008).

A SEED-PR colaborou também com a organização do “Encontro do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná”, nos anos de 2005 a 2008, junto a entidades do Movimento Negro, sociedade civil e sindicatos. Por último, a SEED-PR realizou a produção e distribuição do “I Caderno Temático ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Africana’”, em 2005, o segundo caderno foi lançado em 2006 e o terceiro, em 2008 (CASTRO et al, 2008).

A partir do ano de 2006, foi criada uma equipe dentro da SEED-PR para tratar das ações a serem tomadas visando à implementação da Lei 10.639/03 denominada Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná. Em 2010 foi redigida a Instrução 010/2010 pela Superintendência da Educação (SUED), tornando competência da SEED-PR garantir a criação de equipes multidisciplinares que ficariam responsáveis pela “Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana” no Estado.

Os esforços empreendidos pela SEED-PR apresentam como objetivos a formação continuada dos professores, gestores escolares, equipe pedagógica, administrativa e demais funcionários da escola, produzir material que subsidiasse essa formação, através dos Cadernos Temáticos “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Além de elaborar instruções importantes para a implementação da Lei 10.639/03 e estabelecer parcerias com Universidades, Secretárias Municipais de Educação, Movimento Negro, Sindicatos etc. todas essas medidas obtiveram um determinado grau de importância para a implementação de ações, práticas pedagógicas e conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas do Estado, além de colaborarem com a formação continuada dos professores da rede básica de ensino.

Outras contribuições importantes têm sido realizadas por laboratórios e núcleos de estudos e pesquisas, tais como o LAEFRO e o NEAA, localizados na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O LEAFRO (Laboratório de Cultura e Estudos Afro-brasileiros) é vinculado ao Departamento de Ciências Sociais e financiado pelo Programa Universidade Sem Fronteira/SETI-PR, e está em funcionamento desde 2009. Dentre as atividades desenvolvidas pelo LEAFRO que

buscam contribuir com a formação do professor estão: a promoção de debates, palestras e oficinas utilizando como recurso vídeos-documentários; participação em eventos desenvolvidos em escolas de Londrina e região metropolitana com o tema: “O negro na mídia”, “O negro no mercado de trabalho”, “Ações afirmativas e cotas”, “Lei 10639/03” e “Desigualdade Racial”, “Ressignificação das identidades negras no ambiente escolar”; realização de cursos de formação para professores da rede estadual em parceria com o Núcleo Regional de Educação (NRE), dentre eles: o “Curso de formação continuada em relações étnico-raciais e cultura Afro-brasileira”, e participação, em 2010, da formação continuada Itinerante NRE de Londrina; cursos de formação em parceria com a Secretária Municipal de Educação de Londrina, destacando os seguintes cursos: “Religiosidade e o sagrado na cultura afro-brasileira” e “Relações étnico-raciais e comunicação: o negro na mídia” (TOKITA et al, 2010).

Já o NEAA (Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos) apresenta ações semelhantes aos descritos acima. Entretanto, destaca-se pela elaboração de materiais didáticos alternativos com o objetivo de colaborar com a efetivação das propostas feitas pela Lei 10.639/03, na prática pedagógica do professor, além de trabalhar a partir de uma perspectiva positiva em relação aos conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. A coleção de materiais didáticos é formada pela “Coleção Itan”, que se desdobra em outras duas coleções, a “Coleção Itan-Adayan”, em 2011 e a “Coleção Itan-Otitó”, em 2012. Todas as coleções são disponibilizadas de forma gratuita na página online do NEAA (<http://www.uel.br/neaa/>) e se configuram como um material de excelente qualidade que podem ser utilizados pelos professores de todas as disciplinas, inclusive de Geografia.

Tanto a SEED-PR, quanto o LEAFRO e o NEAA apresentam contribuições para a formação docente que buscam reduzir os estereótipos disseminados no cotidiano escolar, fornecendo subsídios para o trabalho do professor e para a sua formação, importantes para se alcançar uma educação inclusiva e étnico-racial.

Outro ponto importante para o debate é a formação do professor para trabalhar com as diferentes linguagens em sala de aula. No ensino de Geografia, as

linguagens devem “[...] oferecer propostas que, associadas à criatividade dos educadores, podem constituir ideias para a utilização de diferentes conteúdos [...]” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 215), entre eles os relacionados à educação étnico-racial.

As linguagens constituem recursos didáticos que necessitam ser utilizados no mundo atual, seja na instituição escolar, seja em outros caminhos ou lugares, porque, por meio delas, os horizontes do conhecimento se abrem para jovens, professores e cidadãos que já passaram pela escola em tempos anteriores (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 215).

Seja qual for a linguagem utilizada como recurso didático (mapas, gráficos, imagens de satélite, literatura, música, poema, fotografia, cinema, jogos etc.), esta deve servir como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, adequando-se as propostas de conteúdos e conceitos trabalhados em sala de aula. Desse modo, a linguagem utilizada de forma crítica, reflexiva e planejada configura-se como um recurso fantástico, capaz de aguçar a curiosidade, aglutinar alunos, desconstruir o ambiente da sala de aula, além de ampliar a visão sobre a sociedade a partir de outros elementos próprios da linguagem utilizada.

Formar professores para o uso das diferentes linguagens existentes atualmente significa torná-los aptos a compreenderem que cada linguagem possui seus códigos e meios de representação, aptos para expandirem a forma de se transmitir o conhecimento, proporcionando ampliação da leitura do espaço geográfico e suas transformações, possibilitando o melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem.

No mundo atual, é possível identificar ampla diversidade de linguagens num contexto marcado por uma infinidade de informações. A sociedade é cada vez mais uma sociedade da informação, fruto da revolução tecnológica responsável pela rapidez cada vez maior dos meios de comunicação. Entretanto, pode-se dizer que tal situação não tem garantido a inserção crítica dos indivíduos na sociedade, uma vez que, via de regra, as informações são descontextualizadas e fragmentadas, além de inúmeras e distintas, o que dificulta a relação entre elas e não permite considerá-las na categoria de conhecimento. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 261)

Dessa forma, o ensino utilizando as linguagens deve produzir conhecimento significativo, tanto nos cursos de graduação, quanto no ensino básico, “o ensino deve servir para a vida do aluno”, deve possibilitar a construção do conhecimento pelo mesmo (PERRENOUD, 1999, p. 41). É indispensável construir o conhecimento, observar, investigar, refletir, além de valer-se de recursos didático-pedagógicos que auxiliem tanto o aluno, quanto o professor no processo de ensino-aprendizagem. Existe atualmente a “[...] necessidade de inventar um novo professor que conviva com as novas tecnologias e que consiga fazer a transposição didática da geografia acadêmica para a aprendizagem dos alunos do ensino básico” (PASSINI; PASSINI; MALYSZ, 2007, p. 38). Essa necessidade provoca alterações nos currículos escolares, incluindo novos conteúdos, importantes para a ampliação do processo de ensino-aprendizagem. Souza Neto (2001, p. 118), assinala que a escolha desses conteúdos “exige um duro trabalho de pesquisa, baseado em uma crítica imanente e contínua”.

[...] o ensino da Geografia deve estar adequado ao contexto histórico em que vive o homem. É uma disciplina que permite ser instrumento útil para ler e entender o mundo, para exercitar a cidadania e formar cidadãos. Para isso, tem de ser mais do que um amontoado de conhecimentos soltos, e deve estar claro ao professor qual a visão do mundo que está sendo expressa nas aulas. (CALLAI, 1999, p. 98)

Para tanto, o planejamento mostra-se um fator importante no processo de ensino-aprendizagem. O “[...] planejamento escolar é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p.222). O planejamento é importante para orientar as práticas pedagógicas do professor, deve ser resultado de um processo de reflexão crítica da realidade. O planejamento, nesta perspectiva, terá necessariamente que se apresentar de forma crítica e flexível, correndo o risco de causar algum incômodo por não fazer parte do paradigma dominante.

A inclusão de novos conteúdos e o planejamento escolar são de fundamental importância para o desenvolvimento das competências e habilidades por parte dos alunos. Tanto uma quanto a outra, são ideias que, segundo Machado

(2002) e Alessandrini (2002), estão associadas, sendo as competências algo maior que necessita do desenvolvimento de algumas habilidades para ser construídas.

Poderíamos dizer que as competências permitem a mobilização de conhecimentos para superar determinadas situações-problemas do cotidiano, ou seja, as competências podem ser entendidas como a capacidade para tomar decisões importantes no dia-a-dia. Para tanto, os alunos precisam apreender algumas habilidades, como compreender fenômenos, relacionar informações, sintetizar, analisar, refletir etc.

Nesse sentido, Cavalcanti (2002, p. 21) destaca que o processo de formação de professores visa o desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva, que lhes forneça meios de pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de auto formação, que permita a articulação entre a teoria e a prática do ensino.

[...] deve ser uma formação consciente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-aprendizagem, teoria e prática. Trata-se de uma formação crítica e aberta à possibilidade de discussão sobre o papel da geografia na formação geral dos cidadãos, sobre diferentes concepções da ciência geográfica, sobre o papel pedagógico da geografia escolar.

Essa abordagem exige postura crítica do profissional da educação. O saber geográfico e o fazer pedagógico necessitam estar correlacionados, para que a formação, inicial e continuada, atenda às necessidades do mundo contemporâneo, valorizando a formação, como professor e pesquisador. É necessário “ver claro, fundo e largo a dimensão atribuída ao ensino na contemporaneidade” (OLIVEIRA, 2006, p. 19). Nesse contexto, o professor deverá ter a competência de articular a teoria e a técnica relacionada ao seu trabalho, ambas importantes para a consolidação de uma ação competente.

Segundo Castellar (2003, p. 113) “o professor deve atuar no sentido de se apropriar de sua experiência, do conhecimento que tem para investigar em sua emancipação e em seu desenvolvimento profissional, atuando efetivamente no desenvolvimento curricular”. Tais prerrogativas requerem níveis elevados de organização dos professores em suas escolas e no contexto escolar em que atuam, uma vez que o professor deixa de transmitir os conceitos prontos para os alunos e,

junto com eles, participa, em um processo de construção de conceitos e saberes, levando em consideração o conhecimento prévio.

Contudo, é preciso fazer com que o aluno compreenda as relações e transformações ocorridas no espaço geográfico, bem como a relação ser humano/sociedade/natureza, e ir além. Cabe ao ensino de Geografia possibilitar que o aluno se veja como agente ativo na construção do espaço geográfico, visto que os fenômenos geográficos apresentam-se em seu cotidiano.

3.2 A GEOGRAFIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ: ELEMENTOS PARA A REFLEXÃO DA AÇÃO DO DOCENTE

A Geografia, assim como outras disciplinas, necessitou ao longo do tempo passar por mudanças, visando à melhoria de seu ensino. Diante desta necessidade, no ano de 1996, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para auxiliar o professor em sua prática pedagógica, implantados com base na Lei Federal nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os PCNs têm por objetivo garantir a todas as crianças e jovens brasileiros com condições socioeconômicas desfavoráveis o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Os PCNs não têm a finalidade de impor os conteúdos, o que se espera é que sejam adaptados às várias realidades locais existentes no país. Assim, os PCNs têm um volume específico para cada disciplina servindo de apoio na preparação do planejamento escolar, podendo adequá-lo à realidade de sua escola, sendo de fundamental importância que o professor crie e planeje situações nas quais os alunos possam se deparar com diferentes materiais concretos para melhor entender o conteúdo.

Os PCNs, também, realizam críticas ao pensamento tradicional e ao movimento marxista, pois ambos foram acusados de negligenciar a dimensão sensível de perceber o mundo. A Geografia marxista, especificamente, é acusada de enfatizar a economia e fazer política militante. No entanto, o ensino de Geografia, que a princípio tinha como características descrever as paisagens naturais e

humanizadas, na perspectiva da Geografia marxista, passou a ser mais valorizado por conseguir oferecer elementos explicativos para a compreensão do mundo vivido.

A Geografia Tradicional, apesar da valorização do homem como sujeito histórico, propõe analisar como ele se relaciona com a natureza. Esta corrente da Geografia tem a concepção de que esta consiste em ciência de síntese ou ciência de contato entre as disciplinas que estudam a natureza e as da sociedade. “No ensino, essa Geografia se traduziu (e muitas vezes ainda se traduz) pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada dos sentimentos dos homens pelo espaço” (BRASIL, 1998, p. 21).

Já a Geografia Crítica de base marxista foi vista como revolucionária, pois a política passou a ser analisada, favorecendo assim a formação de um cidadão que compreendesse as relações ocorridas no espaço e no meio em que vive. A Geografia Crítica cria margens para a elaboração de uma crítica radical à sociedade capitalista pelo estudo do espaço e das formas de apropriação da natureza, envolve a necessidade de participação política dos geógrafos, para melhor entender a sociedade e defender a diminuição das desigualdades socioeconômicas e regionais (CAVALCANTI, 2005).

A Geografia Humanista, por sua vez, vai considerar as regiões e os espaços ao mesmo tempo em que eles interagem, ambos buscando desenvolver autonomia e identidade. É uma Geografia que procura estudar a relação das pessoas e grupos no espaço com a finalidade de compreender seus valores e comportamentos. Alguns autores preferem designá-la como Geografia Humanística, por estudar o comportamento do homem, tendo como objetivo pesquisar os elementos, particularmente humanos, ou seja, a relação da humanidade com o espaço e o ambiente, seus valores, crenças, símbolos, atitudes etc.

É importante, dessa forma, não somente levar o aluno a um entendimento da dimensão espacial da sociedade, mas encontrar meios de contextualizar o ensino, considerando também o espaço vivido pelo aluno, pois é relevante que ele entenda a sua própria realidade e os fatores que influenciam diariamente em sua vida. É preciso considerar que o aluno leva para o espaço escolar experiências de vida conforme o seu lugar, a sua realidade social, ou seja, é preciso considerar a

“cultura geográfica” dos alunos, compreendida pelos conhecimentos geográficos construídos pelos alunos em sua prática cotidiana (CAVALCANTI, 1998).

Para tanto, os recursos à disposição do professor de Geografia são variados. O importante não é somente dispor desses recursos, mas, sobretudo, refletir sobre a sua melhor utilização, criando possibilidades de compreensão da realidade, permitindo que nela ocorram interferências de maneira crítica, consciente e propositiva.

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação (BRASIL, 1998, p. 26).

É necessário que os professores adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento atua, constituindo teorias e explicações de modo a não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar de forma singular o conhecimento geográfico. Para Corrêa (2005), a Geografia tem como objeto de estudo a sociedade, que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chave – espaço, paisagem, lugar, região e território – que guardam entre si forte grau de ligação, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre.

O espaço deve ser considerado como uma totalidade dinâmica, compreendendo as transformações ao longo dos tempos históricos e redefinindo a sua forma de apreensão, cujos fatores naturais, sociais, econômicos, políticos e culturais nele interagem.

A categoria de espaço geográfico [...] deve ter um tratamento didático que possibilite a interação dos alunos. Por um lado, a compreensão do espaço geográfico será trabalhada sempre que se estudar a paisagem, o território e o lugar; por outro, a questão da representação espacial, no contexto dos estudos, é um caminho importante para compreender a espacialidade dos fenômenos (ampliando a noção de espaço), para entender a função social [...], bem como os processos histórico-sociais de sua construção (BRASIL, 1998, p. 140).

É no espaço que as manifestações geográficas são produzidas e/ou refletidas. Pensar o espaço geográfico analisando as relações étnico-raciais significa considerar que a ocupação do espaço brasileiro se deu, desde o período da colonização, com a contribuição de vários povos, dentre eles o africano, responsáveis pelas manifestações sociais, políticas, econômicas e culturais produzidas e refletidas nesse espaço. Deve-se considerar, então, as contribuições de cada etnia na formação/(re)produção do espaço nos diferentes contextos históricos, através de uma visão crítica e reflexiva, livre de preconceitos e discriminações. As singularidades do espaço geográfico africano devem ser respeitadas e a participação do negro-afro-descendente na formação/(re)produção do espaço brasileiro deve ser apreendido de forma clara e positiva, estabelecendo referências que tenham como objetivo a valorização de um ensino de Geografia étnico-racial.

A categoria paisagem, segundo os PCNs, envolve as dinâmicas da reprodução do espaço geográfico, não tendo como objetivo somente a descrição e o estudo de um mundo sem movimento, forma mais usual de se enxergar a paisagem geográfica, o que deixa a desejar do ponto de vista metodológico. O professor deve analisar a paisagem geográfica relacionando-a com o processo histórico na qual está inserida e contextualizando-a com o cotidiano da escola e dos alunos, considerando-os parte desta paisagem.

Nesse sentido, a análise da paisagem deve focar as dinâmicas de suas transformações e não simplesmente a descrição e o estudo de um mundo aparentemente estático. Isso requer a compreensão da dinâmica entre os processos sociais, físicos e biológicos inseridos em contextos particulares ou gerais. A preocupação básica é abranger os modos de produzir, de existir e de perceber os diferentes lugares e territórios como os fenômenos que constituem essas paisagens e interagem com a vida que os anima. Para tanto é preciso observar, buscar explicações para aquilo que, em determinado momento, permaneceu ou foi transformado, isto é, os elementos do passado e do presente que neles convivem (BRASIL, 1998, p.26-27).

A categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos do que vínculos racionais e objetivos. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem do espaço.

Atualmente, a categoria de lugar, assim como a de paisagem estão sendo recuperadas pela nova Geografia, em uma nova dimensão. O lugar deixou de ser simplesmente o espaço em que ocorrem interações entre o homem e a natureza para incorporar as representações simbólicas que constroem juntamente com a materialidade dos lugares, e com as quais também interagem (BRASIL, 1998, p.19).

Para que ocorra essa incorporação das representações simbólicas proposta nos PCNs, deve-se, necessariamente, refletir sobre os processos de formação/(re)produção do espaço geográfico e das dinâmicas que abrangem as transformações da paisagem, sejam elas sociais, políticas, econômicas e/ou culturais. Esses elementos são de suma importância para se compreender de forma crítica as manifestações expressas no lugar.

A categoria território deve ser entendida à luz da formação econômica e social, possuindo uma relação bastante estreita com a categoria paisagem. Há quem considere o território como um conjunto de paisagens contido pelos limites políticos e administrativos de uma cidade, estado ou país.

Além disso, compreender o que é território implica também compreender a complexidade da convivência, nem sempre harmônica, em um mesmo espaço, da diversidade de tendências, ideias, crenças, sistemas de pensamento e tradições de diferentes povos e etnias. É reconhecer que, apesar de uma convivência comum, múltiplas identidades coexistem e por vezes se influenciam reciprocamente. No caso específico do Brasil, o sentimento de pertinência ao território nacional envolve a compreensão da diversidade das culturas que aqui convivem e que, mais do que nunca, buscam o reconhecimento de suas especificidades, daquilo que lhes é próprio (BRASIL, 1998, p. 28).

Refletir sobre as relações materializadas no território possibilita o entendimento da situação econômica e política da população negra-afro-descendente, significa considerar que no decorrer da história brasileira existiram correlações de forças que influenciaram a atual condição do negro-afro-descendente, mas que também fizeram imprimir uma identidade, expressas nos diferentes lugares e paisagens, à população brasileira que não deve ser negada.

As categorias geográficas, por muitas vezes, são apresentadas de forma fragmentada, impedindo a sua relação com a realidade vivenciada pelo aluno. Isso dificulta a construção dos conceitos geográficos importantes no processo de ensino-aprendizagem. Para facilitar esse trabalho, é fundamental que o professor tome como ponto de partida a realidade dos alunos, isso facilitará a construção dos conceitos, permitindo ao aluno relacioná-los com a sua vivência cotidiana.

A Geografia, ao pretender o estudo dos lugares, suas paisagens e território, tem buscado um trabalho interdisciplinar, o que tem tornado o seu ensino mais dinâmico e contextualizado. Desse modo, deve ter como objetivo possibilitar ao aluno a formação de uma cidadania que permita estabelecer um sentimento de pertencimento, compreendendo a realidade na qual as relações entre sociedade e natureza formam um todo integrado do qual se faz parte, ou seja, o ensino de Geografia deve criar possibilidades para o aluno conhecer e sentir-se como membro participante, responsável e comprometido historicamente (BRASIL, 1998).

A partir dessas perspectivas, a prática pedagógica para o ensino de Geografia, proposta pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs), afirma que se deve permitir que os estudantes apropriem-se dos conceitos básicos da Geografia e compreendam o modo de produção e transformação do espaço geográfico. Para que isso ocorra, segundo as DCEs “[...] os conteúdos da Geografia

devem ser trabalhados de forma crítica e dinâmica, interligados com a realidade próxima e distante dos alunos [...]” (PARANÁ, 2009, p. 75).

Ao estudar as categorias e conceitos estruturantes da Geografia, devemos ter clareza que elas se constituíram em diferentes momentos históricos de acordo com as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Temos que observar também que tais categorias e conceitos passam por um processo constante de definição e redefinição.

No que diz respeito aos objetivos importantes para a compreensão das perspectivas levantadas nos estudos das relações étnico-raciais no ensino de Geografia, destacamos que, para o senso comum, esta é uma ciência neutra, que descreve de forma imparcial fatos e fenômenos, camuflando os objetivos políticos de quem elabora os instrumentos didáticos dessa disciplina – não se leva em conta a dimensão dos espaços a serem conquistados em diferentes tempos.

Contrapõe-se a essa visão o estudo do espaço geográfico em uma perspectiva crítica, que leva em conta a realidade e sua complexidade de relações. A partir desse ponto de vista, o estudo geográfico pode oferecer, no interior da instituição escolar, um debate sobre uma infinidade de questões, bem como as questões das relações étnico-raciais a partir de seus objetos de estudos, por exemplo, a produção do espaço produzido e transformado por diferentes povos.

O espaço deve ser pensado como um movimento da sociedade que contribui para produzir as relações de produção, sendo o espaço a categoria mais geral, que pode incluir outras. Desse modo, podemos compreender o espaço como a soma da paisagem com a vida nela existente; a sociedade encaixada na paisagem, a vida que palpita com a materialidade (SANTOS, 1997).

Dessa forma, os conteúdos estruturantes para o ensino de Geografia devem ser abordados de forma crítica, incluindo na sua abordagem teórico-metodológica as relações sócio-espaciais, partindo de investigações que vão do local ao global, refletindo sobre os objetivos que desencadeiam as manifestações e transformações políticas, econômicas, sociais e culturais atualmente. Segundo as Diretrizes Curriculares de Geografia do Estado do Paraná (2009), entende-se por conteúdos estruturantes:

[...] os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2009, p.25).

Ainda que extrapolem a área da pesquisa geográfica e perpassem outras áreas do conhecimento, os conteúdos estruturantes são essenciais ao ensino de Geografia na medida em que delimitam e articulam o que é próprio do conhecimento geográfico escolar, importante para a definição dos conteúdos específicos.

Os conteúdos estruturantes e conteúdos específicos devem ser tratados pedagogicamente a partir das categorias de análise – relações Espaço ↔ Temporais e relações Sociedade ↔ Natureza – e do quadro conceitual de referência. Por meio dessa abordagem, pretende-se que o aluno compreenda os conceitos geográficos e o objeto de estudo da Geografia em suas amplas e complexas relações. Como dimensões geográficas da realidade, os conteúdos estruturantes da Geografia estabelecem relações permanentes entre si. Os conteúdos específicos, por sua vez, devem ser abordados a partir das dimensões geográficas próprias dos quatro conteúdos estruturantes (PARANÁ, 2009, p. 69).

Nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica do Paraná (2009), os conteúdos estruturantes da Geografia são divididos em: Dimensão econômica do espaço geográfico; Dimensão política do espaço geográfico; Dimensão socioambiental do espaço geográfico; e, Dimensão cultural do espaço geográfico. Apesar dessa divisão, é possível e necessário estabelecer uma relação dialética entre os conteúdos estruturantes, entendendo-os como “[...] dimensões geográficas da realidade a partir das quais os conteúdos específicos devem ser abordados” (PARANÁ, 2009, p. 69). Os conteúdos estruturantes são, portanto, a base para a organização e abordagem dos conteúdos específicos no ensino fundamental e médio. Para maior compreensão destes conteúdos estruturantes para o ensino de Geografia, seus objetivos e suas abordagens, selecionamos algumas passagens das Diretrizes Curriculares para Educação Básica do Paraná que versam sobre o assunto. Quanto à dimensão econômica do espaço geográfico:

Este conteúdo estruturante pode ser considerado uma importante forma de análise para entender como se constitui o espaço geográfico. Afinal, as relações sociedade ↔ Natureza são movidas pela produção da materialidade necessária para a existência humana, e pelas relações sociais e de trabalho que organizam essa produção. Tais fundamentos foram incorporados pela teoria da Geografia quando a matriz teórica do materialismo histórico dialético passou a integrar o pensamento geográfico. [...] A dimensão econômica do espaço geográfico se articula com os demais conteúdos estruturantes, pois a apropriação da natureza e sua transformação em produtos para o consumo humano envolvem as sociedades em relações geopolíticas, ambientais e culturais, fortemente direcionadas por interesses socioeconômicos locais, regionais, nacionais e globais (PARANÁ, 2009, p. 70).

No que se refere à dimensão política do espaço geográfico:

A dimensão política do espaço geográfico engloba os interesses relativos aos territórios e às relações de poder, que os envolvem. É o conteúdo estruturante originalmente constitutivo de um dos principais campos do conhecimento da Geografia e está relacionado de forma mais direta ao conceito de território. [...] Assim, o estudo deste conteúdo estruturante deve possibilitar que o aluno compreenda o espaço onde vive a partir das relações estabelecidas entre os territórios institucionais e entre os territórios que a eles se sobrepõem como campos de forças sociais e políticas. Os alunos deverão entender as relações de poder que os envolvem e de alguma forma os determinam, sem que haja, necessariamente, uma institucionalização estatal, como preconizado pela geografia política tradicional. (PARANÁ, 2009, p.71)

Quanto à dimensão socioambiental do espaço geográfico:

A abordagem geográfica deste conteúdo estruturante destaca que o ambiente não se refere somente a envolver questões naturais. Ao entender ambiente pelos aspectos sociais e econômicos, os problemas socioambientais passam a compor, também, as questões da pobreza, da fome, do preconceito, das diferenças culturais, materializadas no espaço geográfico (PARANÁ, 2009, p. 73).

No que diz respeito à dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico:

Esse conteúdo estruturante permite a análise do Espaço Geográfico sob a ótica das relações culturais, bem como da constituição, distribuição e mobilidade demográfica. [...] propõe-se que as relações entre Geografia e cultura sejam abordadas do ponto de vista das relações políticas e de resistência (PARANÁ, 2009, p. 73-74).

Podemos concluir que os conteúdos estruturantes devem relacionar-se entre si, a partir das relações espaço-tempo e sociedade-natureza, incluindo os conceitos da Geografia. As dimensões geográficas propostas pelas diretrizes não são mais do que dimensões da realidade (econômica, política, socioambiental, cultural e demográfica) que não devem ser dissociadas, apesar de ser possível dar maior ênfase a uma determinada dimensão, dependendo da abordagem realizada pelo professor.

Os elementos discutidos acima são de suma importância para a prática pedagógica do professor que busca não só desenvolver um ensino de Geografia que dê destaque às relações étnico-raciais, mas, também, de qualidade. Um ensino de Geografia que compreenda a atuação do ser humano nos diversos ambientes de forma heterogênea, provocando alterações no espaço geográfico, imprimindo a sua herança histórico-cultural, frutos de seu trabalho. Neste sentido, o trabalho é visto como categoria mediadora entre as relações sociais e a natureza.

Considerando a importância do ensino de Geografia nas instituições escolares, as discussões apresentadas, bem como os elementos destacados, devem servir como auxílio e reflexão das práticas pedagógicas dos professores de Geografia. Contribuindo, assim, para mudar a forma como são tratados os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, tentando reverter as dificuldades apresentadas à população negra-afro-descendente, causadas pela sua inferiorização no processo de ensino. Colaborando, dessa forma, com a alteração do quadro que encaixa a população negra-afro-descendente como sujeitos passivos no processo de produção e reprodução do espaço geográfico.

3.3 CINEMA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: METODOLOGIA PARA O ENSINO DA ‘GEOGRAFIA’ NEGRO-AFRICANA E NEGRO-AFRO-BRASILEIRA

Apresentamos uma proposta metodológica para o ensino da geografia negro-afro-brasileira e negro-africana. Tal proposta tem como objetivo, além de contribuir para o ensino baseado nas premissas da Lei 10.639/03, colaborar com a ressignificação e a inserção de novos conteúdos no ensino de Geografia através do uso do cinema. Essa metodologia busca, a partir da apreensão crítica de filmes e documentários que tratam sobre as questões étnico-raciais, proporcionar a reflexão acerca das práticas pedagógicas e dos conteúdos utilizadas no ensino de Geografia.

A metodologia é composta pela proposta de análise fílmica realizada pelo “Projeto Tela Crítica”, desenvolvida por Alves (2010), que busca a interpretação fílmica como uma experiência crítica, numa perspectiva dialética, e por elementos propostos no projeto “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia” apresentado por Diniz e Araújo (2009), que apresenta como objetivo principal investigar os desdobramentos da Lei 10.639/03 no ensino de Geografia e a sua contribuição na aplicação da Lei.

Cabe destacar que a metodologia apresentada nesse trabalho utiliza-se também dos elementos discutidos por Barbosa (1999) no segundo capítulo deste trabalho, “Cinema-‘sétima arte’ e educação geográfica: aproximações”, no qual são indicados três filtros para a análise e leitura das imagens cinematográficas do ponto de vista geográfico, sendo eles: a autenticidade das paisagens, o etnocentrismo e os arquétipos de figuração, e a subjetividade do autor na representação do espaço geográfico apresentado na obra cinematográfica.

O Projeto Tela Crítica foi criado no ano de 2004, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Marília, com o objetivo de desenvolver uma pedagogia audiovisual que busca “[...] utilizar a análise crítica de filme para discutir conteúdos temáticos da sociologia” (ALVES, 2010, p. 45) através da apreensão da forma e do sentido do filme. Alves (2010) afirma que o objetivo do Projeto é estabelecer uma reflexão crítica sobre a sociedade capitalista burguesa. Assim, a metodologia proposta pelo Projeto Tela Crítica considera a obra cinematográfica como uma totalidade concreta aberta, capaz de sugerir temas e significados que podem ser apreendidos, de forma crítica, pelo espectador. A interpretação fílmica se

dá como uma experiência crítica, numa perspectiva dialética, através de um exercício crítico-hermenêutico.

Compreendemos que os elementos básicos do método dialético são a tese, a antítese e a síntese, ou seja, um movimento dialético que aborda uma afirmação ou situação inicial (tese), a oposição e crítica à informação ou situação inicial (antítese) e, desse embate, ocorre a formulação de uma nova situação (síntese) que abarca elementos resultantes do embate entre a tese e antítese, gerando uma nova tese. A dialética marxista afirma que as leis do pensamento são correspondentes às leis da realidade, nessa perspectiva, a dialética seria pensamento e realidade a um só tempo.

[...] a dialética compreende necessariamente a noção de movimento na História. Esse movimento ocorre quando, na confrontação de tese e antítese, a síntese contém aspectos positivos da tensão anterior, e apresenta-se como estágio superior que, por sua vez, se coloca também como uma nova tese (MARX *apud* SPOSITO, 2004, p.44).

Não propomos nesse ponto apresentar uma discussão sobre a dialética fundada por Hegel ou o materialismo histórico e dialético desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, apenas nos atemos a afirmar que o materialismo histórico e dialético é uma concepção filosófica que aborda e concebe os fenômenos naturais e sociais através da dialética, sendo que seus estudos e interpretações se dão através da teoria do materialismo histórico, que se propõe a explicar a história das sociedades humanas, em todas as épocas, através dos fatos materiais, essencialmente econômicos e técnicos, ou seja, o estudo da vida social, dos fenômenos da vida da sociedade, o estudo desta e de sua história.

O exercício crítico-hermenêutico apresenta-se como base para a metodologia apresentada por Alves (2010). Esse exercício visa compreender a obra cinematográfica como representação ideológica, subjetiva e, principalmente, como um reflexo da sociedade. Nesse sentido, “a experiência crítica hermenêutica através da obra de arte como o cinema, arte total do século XX, permite uma forma de apropriação do mundo capaz de formar (ou enriquecer) a práxis singular das individualidades pessoais de classe” (ALVES, 2010, p. 12). Assim, a interpretação crítica de uma obra cinematográfica (filme ou documentário) possibilita a reflexão

sobre o mundo em geral ou a sociedade em particular. Nessa perspectiva, o cinema apresenta-se como um “pré-texto” para se pensar a sociedade e as relações espaço-tempo.

Na medida em que o sujeito-receptor consegue apreender *eixos temáticos e problematizações significativas* sugeridas pela narrativa fílmica, o filme torna-se um imprescindível espaço de reflexão para o sujeito-receptor. Na verdade, cabe o sujeito-receptor apreender e se apropriar, no sentido conceitual, das temáticas significativas do filme que não é apenas um *texto* a ser lido, [...] mas, um *pré-texto* capaz de permitir novas formas de experiências críticas de conhecimento e auto-conhecimento [...] (ALVES, 2010, p. 27).

Para tanto, a análise crítica, nesse contexto, pressupõe um tratamento intensivo e extensivo da obra cinematográfica, havendo a necessidade de se assistir várias vezes o mesmo filme ou documentário, “a análise crítica é uma prática intensiva de dissecação do filme” (ALVES, 2010, p. 60). Tal análise é composta por etapas que compreendem a “[...] pesquisa da forma do filme, autorreflexão pessoal, apreensão de cenas significativas, preparação teórico-crítica e elaboração final de ensaio crítico” (ALVES, 2010, p. 65).

O desenvolvimento das etapas segue um percurso que envolve, necessariamente, três exibições do filme ou documentário a ser analisado, sendo precedida por uma etapa preparatória – pesquisa da forma e dos aspectos formais do filme ou documentário (ano da produção, nacionalidade, gênero, diretor, etc.) – e sucedido por uma etapa conclusiva – elaboração do relatório da análise crítica do filme ou documentário (ALVES, 2010).

Dessa forma, a metodologia se desenvolve da seguinte maneira: na etapa preparatória, que se dá antes da primeira exibição do filme ou documentário, deve-se realizar a pesquisa da forma e dos aspectos formais, destacando as características elencadas acima. Após essa pesquisa realiza-se a primeira exibição, nessa etapa o filme ou documentário deve ser tratado como representação ideológica e projeção subjetiva, indicando aspectos que ressaltam a ideologia particular da obra cinematográfica.

[...] visa-se tratar o *filme como representação ideológica*. [...] abordar o filme como estrutura ideológica que imprime sua marca nos aspectos formais. Além disso, deve-se situá-lo no interior de um contexto histórico-político concreto. [...] a dimensão do filme como projeção subjetiva, busca tratar da psicologia do filme propriamente dita. Deve-se perguntar como o sujeito-receptor apreende o filme no aspecto subjetivo [...] como ele se reconhece no filme – em que medida o filme o envolve como individualidade pessoal de classe? (ALVES, 2010, 61)

É nessa etapa que se realiza a autorreflexão pessoal, que visa refletir sobre os aspectos históricos, sociais e ideológicos do filme ou documentário, além da reflexão que incorpora o sujeito-receptor e as formas como este poderá interpretar e se reconhecer no filme ou documentário. Aproximando do nosso tema, essa etapa se configura como um processo de reflexão que busca encaixar os filmes e documentários numa perspectiva que aborda, de forma crítica, os aspectos históricos e sociais da inserção do negro-afro-descendente na sociedade brasileira, além da necessidade de se refletir sobre a ideologia impregnada na obra cinematográfica escolhida para análise.

Na segunda etapa, que culmina com a segunda exibição do filme ou documentário, devem ser observados os eixos temáticos, cenas-chaves e conteúdos que podem ser abordados. Na terceira etapa, que se dá com a terceira exibição, devem ser consideradas as observações realizadas na segunda etapa, pois cabe, nesse momento, indicar o eixo temático essencial do filme ou documentário que norteará o conjunto de categorias e conceitos que poderão ser desenvolvidos a partir da análise. Nessa etapa, se realiza a escolha de cenas e/ou imagens do filme ou documentário que será utilizado. “Nesse momento, pode-se também promover a análise de *personagens típicos* do filme” (ALVES, 2010, p. 63).

Os personagens típicos destacados por Alves (2010) aproximam-se, no contexto geográfico, da análise proposta por Barbosa (1999). Nesse sentido, os personagens típicos podem ser entendidos como os arquétipos de figuração, incorporando nesse aspecto o etnocentrismo, que juntos visam produzir ou reproduzir estereótipos da nossa sociedade. Além desse elemento, podemos elencar outros, também propostos por Barbosa (1999), tais como: a questão da autenticidade das paisagens apresentadas na obra cinematográfica, além da subjetividade do autor na representação do espaço geográfico. Essas aproximações

possibilitam que uma obra cinematográfica seja utilizada no ensino de Geografia, incluindo uma perspectiva crítica acerca dos conteúdos disseminados sobre o negro-afro-descendente, propondo novos conteúdos numa perspectiva positiva sobre a sua cultura.

As etapas que se dão após a segunda e a terceira exibição compreendem, portanto, a apreensão de cenas e conteúdos significativos do filme ou documentário e a preparação/reflexão teórico-crítica. Alves (2010) alerta para a necessidade da criação de uma pasta documental que servirá para consulta na elaboração do relatório da análise crítica do filme. Essa pasta deve conter a pesquisa da forma e aspectos do filme ou documentário e as reflexões realizadas após a primeira, a segunda e a terceira exibição do filme ou documentário, o eixo temático essencial, as cenas-chaves e conteúdos que podem ser abordados. Por último, realiza-se o relatório da análise do filme ou documentário composto com todos os elementos das etapas anteriores, resultando em uma “[...] explicação categorial visando re-significar as imagens do filme” (ALVES, 2010, p. 64).

Apesar de a metodologia proposta por Alves (2010) mostrar-se extensa e de certa forma complexa, a junção dela com os elementos propostos por Barbosa (1999) faz com que a análise fílmica torne-se viável ao ensino de Geografia. A materialização dessa metodologia é possível na medida em que destacamos a proposta realizada por Diniz e Araújo (2009). Os autores apresentam a proposta de catalogação de filmes e documentários desenvolvida pelo projeto de pesquisa “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia”, desenvolvido no Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A proposta do projeto apresentado por Diniz e Araújo (2009) fala sobre a criação de um catálogo de filmes que trata de conteúdos sobre o continente africano, com os objetivos de revisar os conteúdos existentes, incluir novos conteúdos no ensino de Geografia, além de rever práticas pedagógicas.

O catálogo de filmes e documentários do projeto “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia” foi idealizado pelos integrantes do grupo de pesquisa, visando explorar o aproveitamento didático e pedagógico das películas no ensino dos conteúdos exigidos pela Lei 10.639, servindo assim, como um material de apoio e/ou alternativo aos livros didáticos pelos docentes da área de Geografia (DINIZ; ARAÚJO, 2009, 13).

De modo geral, observamos a falta de preocupações metodológicas ao se trabalhar com filmes e documentários, fazendo com que os mesmos apenas preencham “espaços vazios” no ambiente escolar e na formação de professores. Neves (2010) afirma que a questão que se apresenta não está em como devemos olhar e mostrar o que há de geográfico em uma obra cinematográfica, mas sim, estabelecer qual a geograficidade existente em uma obra fílmica e a qual (is) geografia (s) esta obra permite existir. Dessa forma, o desenvolvimento de um catálogo pelo professor de Geografia mostra-se importante na medida em que pode colaborar com a revisão e inserção de novos conteúdos, caracterizando-se como um material auxiliar ou complementar aos existentes, utilizando o cinema enquanto linguagem que educa.

Com base na discussão realizada até o momento, englobando a proposta de análise crítica de filmes feita por Alves (2010), os elementos geográficos destacados por Barbosa (1999) e a proposta de material didático auxiliar (o catálogo) utilizando o cinema, discutido por Diniz e Araújo (2009), propomos uma metodologia que auxilie a abordagem de novos conteúdos no ensino de Geografia, que aborde as questões étnico-raciais de forma crítica, utilizando o cinema enquanto linguagem reflexiva. O modelo de ficha catalográfica a seguir é baseado nos pressupostos teóricos que compreendem a apreensão crítica de filmes e documentários apresentada por Alves (2010), considerando os elementos geográficos, como destaca Barbosa (1999), e a partir da estrutura proposta por Diniz e Araújo (2009).

Modelo de ficha catalográfica para filmes e documentários Ensino de Geografia étnico-racial
Título:
Gênero:
Duração:
País:
Ano:
Classificação:
Direção:
Pesquisa:
Projeto e roteiro:
Financiamento:
Sinopse adaptada ao ensino de geografia étnico-racial: A sinopse compreende elementos de análise crítica do filme ou documentário, a reflexão da representação ideológica e projeção subjetiva e inclui elementos históricos, sociais, políticos e/ou culturais do filme ou documentário. Nesse momento, realiza-se a definição do tema essencial do filme ou documentário, podendo ser relacionado com o conteúdo do livro didático de forma crítica, propondo acréscimos ou revendo os conteúdos já existentes.
Conteúdos abordados de acordo com a temática principal: Aqui se descreve os conteúdos abordados a partir da temática principal do filme ou documentário. Realiza a anotação e análises das cenas-chave, da paisagem típica, das relações étnicas, dos arquétipos de figuração e demais características de acordo com o conteúdo relacionado.
Forma de utilização do filme ou documentário: Descreve se o filme ou documentário servirá para aula e/ou para estudo do próprio professor.
Propostas de atividades: Nesse item, deve ser descrito quais atividades serão realizadas com base no filme ou documentário (aula expositiva, debate, pesquisa, questionário, resumo, resenha, desenho, etc.).

Fonte: Alves (2010); Barbosa (1999); Diniz e Araújo (2009). Organização: Alencar (2014).

Esta proposta de ficha catalográfica objetiva contribuir com o ensino pautado nos pressupostos da Lei 10.639/03, com a ressignificação e inserção de novos conteúdos no ensino de Geografia através do uso do cinema. A metodologia apresentada busca a apreensão crítica de filmes e documentários que tratam sobre as questões étnico-raciais, além de possibilitar a reflexão acerca das práticas pedagógicas e dos conteúdos utilizadas no ensino de Geografia.

Esta proposta metodológica, que adota elementos de análise de filmes e documentários, considerando aspectos de representação geográfica, possibilitando

a construção de material auxiliar no estudo do professor e em sua prática pedagógica, resultou das discussões apresentadas em três experiências distintas, que contaram com a participação de professores de diferentes níveis de ensino, da educação básica (ensino fundamental e médio) e da educação superior.

Essas experiências se deram com o desenvolvimento do minicurso “Cinema e Educação Geográfica: representações da África e formação de professores”, realizado no “VI Seminário Educar para Igualdade Racial – Por uma Educação sem discriminação”, em Marilena-PR² e no “VII Fala Professor – Encontro Nacional de Ensino de Geografia”, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)³, além das experiências realizadas durante a disciplina do mestrado “2GEO056 Estágio de Docência na Graduação”⁴. Estas experiências, relatadas na sequência, foram desenvolvidas no segundo semestre de 2011.

– Minicurso “Cinema e Educação Geográfica: Representações da África e Formação de Professores”, aplicado em Marilena-PR e em Juiz de Fora/MG

O minicurso intitulado “Cinema e Educação Geográfica: representações da África e Formação de Professores” foi realizado no mês de novembro de 2011, em dois momentos distintos: no “VI Seminário Educar para Igualdade Racial - Por uma Educação sem discriminação”, com quinze professoras da rede municipal de educação, em Marilena-PR, e no “VII Fala Professor – Encontro Nacional de Ensino de Geografia”, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Este último contou com a participação de professores universitários, da rede estadual de educação e de alunos de cursos de graduação.

² O “VI Seminário Educar para Igualdade Racial – Por uma Educação sem discriminação” ocorreu no dia 04 de novembro de 2011, foi realizado pela Secretária Municipal de Educação de Marilena-PR. O encontro contou com a participação da Associação Negritude de Promoção da Igualdade Racial (ANPIR) de Paranaíba-PR, da Associação Cultural de Negritude e Ação Popular (ACNAP) e do Ogan Robson Borges que ministrou uma palestra sobre a religião do Candomblé.

³ O “VII Fala Professor – Encontro Nacional de Ensino de Geografia”, realizado entre os dias 11 e 15 de novembro de 2011, foi organizado pelo coletivo das seções locais da AGB e sediado na cidade de Juiz de Fora-MG. O evento teve como tema “O contexto e o cotidiano do trabalho educativo em Geografia” (<http://www.agb.org.br/viifalaprofessor/>).

⁴ O Estágio de docência foi realizado junto à disciplina 3 EST 309 (Didática da Geografia e Estágio Supervisionado), ministrada pela Prof.^a Dr.^a. Jeani Delgado Paschoal Moura, do Curso de Licenciatura em Geografia, Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Londrina/UUEL.

Estes minicursos tiveram como objetivo geral debater questões referentes ao cinema, ensino de Geografia e representações da África, a partir de discussões teóricas sobre a temática proposta, buscando o aprofundamento sobre as questões que permeiam a utilização de linguagens no trabalho em sala de aula e na formação do professor, além da discussão sobre as representações da África e dos negro-afro-brasileiros em filmes e documentários.

Os minicursos foram desenvolvidos em três etapas, sendo as duas primeiras reservadas às explanações e debates e, a terceira, às questões metodológicas e práticas sobre a utilização de filmes em sala de aula e na formação do professor. O conteúdo teórico do minicurso incluiu as discussões feitas por autores utilizados como referência na elaboração desse trabalho, tais como: Anjos (2005), Cavalleiro (2005), Santos (2007), Hernandez (2005), Lépine (2007), Campos (2006), Neves (2010), Mirando; Coppola; Rigotti (2010), Barbosa (1999), Diniz e Araújo (2009), além do documentário “Atlântico Negro: na rota dos orixás” (1998).

Desse modo, os objetivos específicos partiram dos pressupostos elencados pelos autores acima e discutidos no decorrer do trabalho, destacando a importância do cinema como linguagem pedagógica, sobretudo no que diz respeito aos estudos sobre a África, os negro-afro-brasileiros e sua importância no ensino de Geografia. Buscamos, então, com esta proposta: - discutir a importância da utilização do cinema como linguagem pedagógica na educação geográfica; - colaborar com a formação de professores de acordo com o proposto pela lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; - discutir e propor metodologias utilizando filmes e documentários que abordam questões sobre a África; - contribuir com a construção de imagens positivas sobre a África e os negro-afro-brasileiros por meio da utilização de filmes e documentários, revisando os conteúdos existentes e propondo novos conteúdos para o ensino de Geografia.

Para atingir tais objetivos, foi apresentada uma proposta metodológica com os seguintes passos: no primeiro momento, foi realizada a discussão teórica sobre o ensino de Geografia e a importância da utilização da linguagem fílmica para a reflexão do professor. Em um segundo momento, foram debatidas as questões

elencadas no texto “Cinema na sala de aula: a utilização do cinema no ensino de Geografia e Arte” (VIEIRA; SILVA, 2010), dentre elas: - Qual o objetivo didático-pedagógico geral das atividades utilizando o cinema? - Qual o objetivo didático-pedagógico específico do cinema? - Qual a melhor forma de se utilizar o cinema como linguagem? - O público-alvo já assistiu a algum filme ou documentário semelhante? O terceiro momento foi composto pela exibição do documentário “Atlântico Negro: na rota dos orixás” (1998), seguido de momentos de reflexão sobre o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana e como estes temas são tratados nos materiais didáticos utilizados pelos professores, bem como a necessidade de revisão e inserção de conteúdos pertinentes ao ensino de Geografia e sobre os conteúdos que abordam as questões étnico-raciais. Por último, os participantes foram divididos em grupos e, com base no documentário, foram realizadas propostas de conteúdos acerca do observado nas discussões e no documentário.

A análise do documentário “Atlântico Negro: na rota dos orixás”, que se segue, embasou as discussões realizadas nos referidos minicursos e reforçou a necessidade de se analisar a obra cinematográfica a partir do olhar crítico proposto por Alves (2010), compreendendo a obra cinematográfica como representação ideológica, subjetiva e, conseqüentemente, reflexo da nossa sociedade. Apresentamos a ficha catalográfica do documentário “Atlântico Negro”, base das discussões dos minicursos aplicados em Marilena-PR e no VII Fala Professor.

Ficha Catalográfica do Documentário (Atlântico Negro: na rota dos orixás) usado na metodologia aplicada
Título: Atlântico Negro: na rota dos orixás.
Gênero: Documentário.
Duração: 54 min.
País: Brasil.
Ano: 1998.
Classificação: 10 anos.

Direção: Renato Barbieri.
Pesquisa: Víctor Leonardi.
Projeto e roteiro: Renato Barbieri e Víctor Leonardi.
Financiamento: Ministério da Cultura, Fundação Cultural do Distrito Federal...
<p>Sinopse adaptada ao ensino de Geografia étnico-racial:</p> <p>O documentário foi lançado em 1998 e dirigido por Renato Barbieri e contou com financiamento do Ministério da Cultura, da Fundação Cultural do Distrito Federal, dentre outras parcerias. O lançamento do documentário foi realizado no dia 17 de novembro na Bahia e fez parte dos eventos que o Movimento Negro organizava referente ao Dia da Consciência Negra (NICOLAU, 1999). O documentário se propõe a ser um instrumento de ensino, visto que nos seus objetivos consta a sua distribuição na rede básica de educação. O tema principal do documentário é a diáspora, mas dialoga com a religião e culturas africanas e afro-brasileiras e com tráfico de escravos e escravidão. O documentário foi baseado no livro de Paul Gilroy “The Black Atlantic: double consciousness and modernity”, publicado em 1993.</p>
<p>Conteúdos abordados de acordo com a temática principal:</p> <p>O documentário mostra a cultura, ora na África, ora no Brasil, evidenciando as relações existentes entre os dois. Destaca-se a diáspora na primeira cena do documentário quando o Pai Euclides, da casa Fanti Ashanti, em São Luís, lê uma carta escrita, em língua de origem africana, enviada ao templo de Avimanje, em Uidá. Essa carta é a abertura para uma sequência de relatos de entrevistados e imagens que remetem a vida, rituais e festas, alguns momentos no Brasil, outros em Benin, ou seja, evidenciam os laços históricos e culturais entre os dois países.</p> <p>No que tange às imagens mostradas no documentário sobre as religiões, por exemplo, Nicolau (1999) faz uma crítica mostrando a diversidade de tais imagens e a sua velocidade de exposição em cena, pois estas se apresentam de forma desconexa e de difícil interpretação. Também identificamos esse aspecto no documentário, necessitando algumas pausas durante a exibição.</p>

Quando se fala, por exemplo, do culto dos orixás e voduns, mostram-se imagens dos egunguns, culto de origem ioruba dos ancestrais, que não é considerado propriamente culto de orixás; quando se fala de Exu, mostram-se imagens de Heviosso, vodun do trovão. Essas impressões podem passar despercebidas aos olhos do não-especialista, e poderiam ser consideradas licenças criativas a serviço da narrativa verbal [...] (NICOLAU, 1999, p. 369).

Esses detalhes do documentário colocam em dúvida algumas relações etnográficas apresentadas. No entanto, não o desqualifica no que remete a sua utilização para abordar assuntos sobre as religiões africanas e de matrizes africanas, apesar de requerer um olhar atento e certo entendimento sobre essas religiões.

Sobre o tráfico de escravos, o documentário traz informações que se dão a partir da fala de historiadores, o que dá credibilidade ao discurso e às informações apresentadas. Tais informações mostram o desenvolvimento do sistema escravocrata nos séculos XVIII e XIX. No documentário, é mostrado o ritual que os escravos realizavam antes do embarque no navio que os levaria para as Américas. Antes do embarque, estes eram obrigados a dar volta em uma árvore conhecida como 'árvore do esquecimento', ou seja, antes do embarque deveriam esquecer de todo o seu passado. Porém, fica evidente que isso nunca aconteceu se lembrarmos do desenvolvimento cultural brasileiro, marcado por expressões africanas, desde a culinária, as técnicas de agricultura, exploração mineral e pastoreio. Graças às lembranças desses conhecimentos, os mesmos foram apropriados pelos escravizadores, afinal, o que deveria ser esquecido, na visão de quem escravizava, a nosso ver, seria apenas os seus laços culturais e religiosos, considerados profanos.

É apresentada também a figura do baiano Felix de Sousa, identificado no documentário como um dos maiores traficantes de escravos de toda a história, o que pode ser confirmado por meio de uma rápida consulta aos sites de busca, na internet. O Chachá, como era conhecido, foi responsável pelo desenvolvimento de um grande fluxo comercial de escravos no século XIX e sua imagem é vista historicamente com certa polêmica. Logo após esse assunto, mostram-se várias imagens de Salvador e de São Luís evidenciando os laços culturais e religiosos

entre o Brasil e a África a partir de festas ligadas a religiões de matrizes africanas que também se realizam em países africanos. O narrador do documentário, nesse momento, faz algumas críticas sobre a forma como é representada a África, que não mostra o cotidiano das comunidades africanas nem as suas expressões culturais. Nesse ponto é importante frisar que a representação mais usual da África sempre a considera como um continente árido, formado por comunidades sem “expressões”, destacando sempre a fauna e a flora.

Nesse aspecto, o documentário se torna útil, porque faz uma relação entre a cultura africana e afro-brasileira, mas mostra também expressões culturais no próprio continente africano, inclusive influenciada por afro-brasileiros descendentes de escravos que retornaram para a África após o período da escravidão, durante o século XIX. Destaca-se também a influência brasileira na arquitetura, reproduzindo, por exemplo, padrões estéticos da igreja católica. Nesse ponto, o documentário volta a mostrar imagens do Brasil, mais precisamente, Salvador, e realiza o mesmo movimento, evidenciando a influência africana nas revoltas em 1835, essas explicações se dão através da fala do historiador João Reis. São mostradas também imagens de festas tradicionais, ocorridas na Bahia, como a festa de Iemanjá. Esse momento marca a expressão de vários aspectos ligados a história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana e através de jogos de cenas que, ora estão no Brasil, ora no continente africano, é possível que o espectador tenha mais clareza da relação entre os dois.

O documentário é finalizado com uma mensagem sobre a diáspora que, apesar de ser sempre relacionado a história trágica do tráfico de escravos, trouxe outras possibilidades como a união entre vários povos e o desenvolvimento de culturas que se aproximaram no decorrer da história. Essa forma de enxergar a diáspora africana traz novos elementos para a abordagem desse conteúdo na Geografia o que, por consequência, faz com que se torne necessário uma ressignificação de conteúdos relacionados ao período da escravidão e seus desdobramentos no desenvolvimento religioso e cultural brasileiro, podendo ser apreendidos no ensino de Geografia através de um outro olhar que não enfatize apenas as características usuais desse período, mas também aborde as expressões positivas advindas de um período trágico da história da humanidade.

Utilização do filme ou documentário:

Este documentário será usado tanto para o trabalho em sala de aula quanto para estudo do professor.

Propostas de atividades:

Exibição do documentário, seguido de reflexão sobre o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana. Divisão dos participantes em pequenos grupos para a construção de propostas de conteúdos acerca do observado nas discussões e no documentário.

Fonte: Barbieri (1998); Nicolau (1999). Organização: Alencar (2014).

As duas experiências realizadas com o minicurso “Cinema e Educação Geográfica: representações da África e formação de professores” deixaram clara a necessidade de se desenvolver uma metodologia que auxilie o professor, tanto no processo reflexivo acerca da inserção de novos conteúdos, além da revisão dos já existentes, quanto no desenvolvimento de práticas pedagógicas e de recursos didáticos que propiciem a geração e o aumento do conhecimento crítico sobre o ensino de Geografia e o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana.

– O Estágio Docente na Graduação: Formação Inicial para o Ensino das Relações Étnico-Raciais

Outra experiência importante para o desenvolvimento da metodologia proposta nesse trabalho foi o estágio docente na graduação, por meio da disciplina do mestrado “2GEO056 Estágio de Docência na Graduação”, realizado no segundo semestre de 2011, com uma turma do último ano (4º ano) de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O estágio nos aproximou da proposta metodológica devido ao tempo atribuído ao desenvolvimento do trabalho

com os alunos, maior que o tempo utilizado para o desenvolvimento dos minicursos analisados anteriormente.

Desse modo, as aulas do estágio docente envolveram a discussão dos textos de Moreira (2011), “Geografia e cinema no Brasil: estado da arte”, em que o autor realiza uma revisão sobre os estudos acadêmicos da Geografia e cinema; o texto de Diniz e Araújo (2009) “O uso de filmes no ensino de Geografia: uma discussão sobre a representação da África”, em que os autores apresentam uma proposta de desenvolvimento de um catálogo de filmes e documentários que tratam de temas sobre o continente africano, sendo esta uma proposta metodológica de construção de um material auxiliar para o professor no processo de reflexão e proposição de novos conteúdos; o texto de Felipe e Teruya (2007), “Cultura africana no cinema: leitura crítica da imagem do racismo na formação de professores” – nesse trabalho os autores realizam uma leitura crítica do filme “Sarafina o som da liberdade” e debatem sobre o preconceito racial, além de discutir a necessidade de metodologias com base em estudos culturais; e, por último, o texto de Vieira e Silva (2010), “Cinema na sala de aula: a utilização do cinema no ensino de Geografia e arte”, através do qual os autores discutem as possibilidades e limitações da utilização de vídeos no ensino de Geografia com o objetivo de contribuir com o aprimoramento da prática pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem.

Os textos citados foram utilizados tanto para base das aulas expositivas, quanto para as discussões em sala de aula com os alunos, os quais deveriam ler e fichar tais textos. Podemos observar que os textos selecionados visam debater elementos contidos nesse trabalho, tais como: o ensino de Geografia, a formação do professor de Geografia, as potencialidades da utilização do cinema como recurso didático, imagens e conteúdos sobre o negro-afro-descendente, propostas metodológicas de se trabalhar com cinema, Geografia e educação étnico-racial.

A avaliação das aulas foi composta pela elaboração de um trabalho em dupla, seguido de apresentação oral, com base na estrutura apresentada por Diniz e Araújo (2009) e nos pressupostos teóricos de todos os textos citados ao longo da pesquisa. Desse modo, os alunos deveriam escolher um filme ou documentário que tratasse sobre a África ou negro-afro-descendente e, a partir da análise dos textos e da obra cinematográfica, os alunos deveriam propor uma ficha catalográfica da obra

cinematográfica, contendo: título do filme, dados da obra, sinopse do filme e conteúdos que poderiam ser abordados no ensino de Geografia. Essa atividade foi a expressão mais próxima da metodologia que propomos. Desse modo, o estágio docente foi de fundamental importância para a conclusão desse trabalho e da proposta metodológica de análise fílmica visando compor um catálogo de auxílio didático-pedagógico para o professor de Geografia.

– Discussão e análise dos resultados da proposta metodológica

Considerando o percurso teórico deste trabalho e as reflexões realizadas nas três experiências descritas acima e, considerando elementos observados no documentário “Atlântico Negro: na rota dos orixás”, apresentamos uma análise com o objetivo de detalhar algumas questões que foram identificadas durante os minicursos e o estágio docente que contribuíram para a formulação da proposta de catalogação de filmes a partir da análise crítica de Alves (2010), considerando também os elementos geográficos destacados por Barbosa (1999).

No minicurso realizado em Marilena-PR, no Seminário Educar para Igualdade Racial, com professoras da rede municipal de educação, as informações mostradas no documentário foram novidades para as mesmas. No entanto, existia a noção de relação entre o Brasil e a África, apesar de que os jogos de cena descritos necessitariam de um conhecimento mais apurado, pois poderiam ocasionar confusão acerca da diversidade cultural existente no continente africano, podendo, no decorrer de uma aula sobre diversidade cultural e religiões negro-afro-brasileiras, serem encaixadas como tendo origens em apenas uma religião ou um aspecto de alguma religião africana, quando esta dá conta da contribuição da diversidade existente no continente africano. Nesta experiência foi possível observar a importância de se desenvolver metodologias para se trabalhar as questões propostas pela Lei 10.639/03, como observado na fala de duas professoras que participaram do minicurso.

Este evento veio contribuir para nossa prática docente, pois nos deparamos constantemente com a situações relacionadas a discriminação. Essa iniciativa do município demonstra a preocupação da Educação em fazer com que todos se sintam iguais conhecedores de seus direitos e deveres, respeitando a diversidade, onde a lei 10.639/2003 nos garante o trabalho que podemos desenvolver em nossas práticas pedagógicas (Professora do 4º ano da Escola Municipal Naymi Abrão Nasser e da Escola Municipal Monteiro Lobato, onde já se trabalha as questões sobre a Lei 10.639/03).

Com esta iniciativa [...] temos maior conhecimentos para estar lidando com as situações ocorridas e propiciando em nossa sala de aula trabalhos referente à Lei, por meio de debates, textos diversificados, vídeos cartazes, dramatização e outros (Professora 1º ano da Escola municipal Naymi Abrão Nasser e professora da Escola municipal Monteiro Lobato).

É possível observar na fala das duas professoras que o tema tratado no minicurso tem grande importância na contemporaneidade, principalmente na contribuição que pode trazer sobre as práticas desenvolvidas e a situação identificada no âmbito escolar, sendo importante o desenvolvimento de um ensino que compreenda e inclua a diversidade de forma satisfatória e positiva. Destaca-se também a importância do minicurso para o processo de reflexão das professoras, além dos caminhos possíveis para a inserção de novos conteúdos e a ressignificação dos conteúdos existentes.

No minicurso realizado no VII Fala Professor, que contou com a participação de alunos de graduação e professores universitários que, inclusive, pesquisam e lecionam sobre o assunto, o olhar foi mais apurado, destacando a necessidade de se conhecer mais sobre os aspectos religiosos e culturais presentes no documentário, o que pressupunha uma pesquisa sobre os elementos mostrados no mesmo. Fica evidente que entre esses participantes, uma obra cinematográfica não pode ser analisada por ela mesma, é necessário se pesquisar e confirmar as informações presentes em filmes e documentários para que as representações expostas sejam compreendidas e não se caia no equívoco de reforçar estereótipos representados nos materiais didáticos convencionais, na mídia e na sociedade em geral.

Esta proposta mostrou-se interessante na medida em que foi possível tratar sobre o assunto com professores que contribuem com a formação inicial de outros futuros professores, com professores que atuam em escolas e buscam

melhorar a sua formação para trabalhar com a Lei 10.639/03, e com futuros professores, alunos de graduação que buscam formação inicial de qualidade para o desenvolvimento de novas práticas no ensino de Geografia.

O processo de pesquisa sobre as informações da obra cinematográfica torna-se necessário na medida em que temos como objetivo, no ensino de Geografia, desconstruir algumas visões enraizadas na sociedade e nos livros didáticos, sobre o negro-afro-descendente, discutidos no item 1.2, considerando a inclusão de temas e conteúdos de forma crítica, buscando trazer novos elementos para o ensino e contribuindo com a desconstrução de estereótipos, respeitando as singularidades e características da África e da população negra-afro-descendente, estabelecendo relações com a identidade e a história brasileira.

Essa necessidade, evidenciada por meio das discussões nos dois momentos de realização do minicurso, nos fez ter um olhar mais atento para a formulação da metodologia, o que levou à pesquisa dos elementos necessários aos professores para que, além de apreenderem a obra cinematográfica de forma crítica (ALVES, 2010), atentassem para os elementos necessários para se compreender também as informações que se dão nessas obras. Enxergamos, dessa forma, a proposta feita por Barbosa (1999), considerando os filtros para leitura geográfica das obras cinematográficas, a autenticidade das paisagens apresentadas, o etnocentrismo e os arquétipos de figuração, além da subjetividade do autor da narração e da escolha dos enquadramentos do espaço representado. A observação desses elementos faz com que o professor tenha que corroborar as informações representadas, necessitando, portanto, ser realizada uma pesquisa sobre as informações contidas em filmes e documentários.

Outro ponto importante para a formulação da metodologia, que vai além da forma de analisar um filme ou documentário e da comprovação de elementos e informações contidas neles, diz respeito ao cotidiano do professor e ao acesso que este tem a materiais que possam auxiliá-lo em sua preparação para trabalhar com essa temática. Esse questionamento, levantado nas discussões durante os dois minicursos, nos fez pensar uma forma na qual o professor pudesse construir o seu próprio material didático auxiliar, de acordo com a realidade da escola em que trabalha e de seus alunos, que fosse útil para o seu processo de formação e

reflexão, mas que também pudesse ser um instrumento didático útil à formação inicial de professores e à composição de grupos de trabalhos escolares sobre o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana.

Por meio dessas indagações, chegamos ao desenvolvimento de um catálogo que pudesse ser construído individualmente pelo professor ou em grupos de professores que visassem discutir e ampliar as suas práticas através da formação de coletivos escolares, dispondo assim de um material didático auxiliar que se utiliza da linguagem cinematográfica.

A formulação inicial do modelo de catálogo que apresentamos nesse trabalho se deu no estágio docente realizado na UEL, com os estagiários do 4º ano de Licenciatura em Geografia. Através da discussão de autores que propunham a utilização do cinema como linguagem e buscavam uma ressignificação dos conteúdos ensinados sobre a história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana, foram discutidos temas referentes ao ensino de Geografia, a formação do professor de Geografia, as potencialidades de se utilizar o cinema como linguagem educativa, além das imagens e conteúdos sobre o negro-afro-descendente, propondo, dessa forma, o desenvolvimento de metodologias que pudessem auxiliar o professor no ensino dos pressupostos da Lei 10.639/03, expressos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino das Relações Étnico-Raciais.

Dessa forma, o catálogo desenvolvido pelos alunos durante o estágio seguiu a base estrutural formulada pelo projeto “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia”, destacado por Diniz e Araújo (2009), e compreendeu os seguintes filmes e documentários: Um grito para liberdade; Diamante de sangue; O último rei da Escócia; Em minha terra; Mandela – luta pela liberdade; Amistad; Homo Sapiens; Malcolm X; Pátria perdida: uma jornada inesquecível; Vista a minha pele; “Crash” – no limite; Olhos Azuis; África origem do homem; Besouro, e; Ó paí, ó. Por meio desses filmes e documentários os alunos tiveram que formular um catálogo apresentando uma sinopse adaptada do filme ou documentário, além de propor os conteúdos que poderiam ser trabalhados no ensino de Geografia e quais atividades poderiam ser aplicadas.

Apesar da confirmação da utilização do catálogo ter sido bem aceita pelos alunos, o desenvolvimento deste deixou a desejar devido aos descuidados na hora

de analisar o filme ou o documentário, muitas sinopses seguiram de forma semelhante às sinopses originais do filme ou documentário, apresentando apenas algumas alterações que o aproximassem da Geografia, sendo que elementos importantes foram deixados de lado pelos alunos-estagiários. Isso acabou justificando a nossa escolha pela análise proposta por Alves (2010) e pelos elementos descritos por Barbosa (1999), fazendo chegar a metodologia proposta para a análise e no modelo de ficha catalográfica que considera essa investigação e elementos.

Assim, a metodologia que apresentamos foi construída através de discussões e avaliações. Tivemos, durante esse percurso, a preocupação em formular uma proposta que fosse viável para o professor, tanto para a utilização em sala de aula, quanto para a sua reflexão acerca dos conteúdos que tratam sobre o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana, além de proporcionar a experiência de se ensinar utilizando o cinema, explorando ao máximo as possibilidades da utilização deste, tanto para a formação/reflexão do professor, quanto no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Essa metodologia pode auxiliar no processo de consolidação de um ensino étnico-racial, colaborando, dessa forma, com a implementação de práticas positivas voltadas para uma educação antirracista, como discutido no primeiro capítulo deste trabalho, que compreenda o negro-afro-descendente e sua trajetória na formação territorial brasileira. A metodologia contribuiu também para o estreitamento dos laços identificados entre a Geografia e o Cinema, este visto desde a sua gênese como um importante instrumento de educação que deve ser inserido no Brasil, como foi apontado por Fernando de Azevedo, ainda no início do século XX. Esta metodologia cria condições favoráveis para que se possa realizar a ressignificação de conteúdos, como proposto pelos núcleos de estudos e pesquisas sobre o assunto.

Contudo, apesar de ser evidente a potencialidade pedagógica da metodologia proposta nesse trabalho, visto seu percurso de elaboração seguido de experimentações, além de sua base em estudos e formulações de outros autores, esta ainda carece de estudos futuros que comprovem de fato a sua eficácia, tanto para a formação do professor, auxiliando no processo de reflexão e na formulação

de novos conteúdos e da resignificação de conteúdos já ensinados, bem como para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nos espaços escolares com perspectivas positivas e inclusivas.

A partir das experiências vivenciadas no âmbito da formação docente, compreendemos que o cinema pode se constituir como uma fonte de cultura e informação, tornando-se um importante instrumento de comunicação e educação. Por isso, ignorá-lo como meio didático-pedagógico pode ser omitir, no processo educativo, discussões importantes. Nesse sentido, é válido ainda recorrer às ponderações de Campos, ao afirmar que:

[...] o cinema é um recurso que pode ser usado para criar condições para um conhecimento maior da realidade e para uma reflexão mais profunda. Além disso, a quantidade cada vez maior de filmes documentários e de investigação científica de boa qualidade, torna desejável – ou talvez, obrigatória – sua utilização como um instrumento de complementação e/ou substituição do material pedagógico tradicional. (CAMPOS, 2006, p. 1).

Dessa forma, foi satisfatório constatar que os professores – sujeitos desta pesquisa – em seus discursos manifestaram entendimento sobre a necessidade de se construir critérios para utilizar o cinema como linguagem que educa e não banalizar o seu uso em sala de aula. Um filme não é um substituto dos professores e o seu uso não pode ser feito de forma aleatória, como foi discutido em diversos momentos de interação e dialogia durante os cursos ministrados. Assim, recorreremos a Campos para reafirmar junto aos professores a importância do filme como linguagem educativa, cuja utilização deve ser objeto constante de reflexão do professor.

É nesse sentido que buscamos, através das discussões e da proposta metodológica desenvolvida, contribuir com o debate que objetiva a implementação de práticas positivas voltadas para uma educação antirracista, que compreenda o negro-afro-descendente e sua história na formação territorial brasileira a partir de uma visão que transcenda os preconceitos e discriminações consolidados em nossa sociedade e materializados no material didático e nas práticas pedagógicas.

Procuramos colaborar também com o trabalho dos professores, na sua formação e reflexão sobre o ensino das relações étnico-raciais, através da proposta

metodológica que utiliza o cinema como recurso didático, relacionando, desse modo, a Geografia, a linguagem cinematográfica e o ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana, objetivando uma mudança de paradigma acerca do ensino de Geografia étnico-racial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos destacar algumas conclusões sobre os debates e experiências realizadas, além de algumas indagações e sugestões que podem ser úteis para futuras pesquisas sobre o tema. O resgate que realizamos no primeiro capítulo deste trabalho foi importante para situarmos as políticas desenvolvidas para Educação, o que contribuiu para o entendimento das ideologias que permeiam a Educação, a organização e as práticas escolares. A compreensão dessas ideologias, aliada ao entendimento dos motivos que causam a formulação das políticas educacionais, foi importante para a compreensão das relações que se dão atualmente nos espaços escolares, principalmente sobre a inclusão do ensino da história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana. Sobre esse debate concluímos que:

A Educação é utilizada para passar um sistema de valores, atitudes e comportamentos que sejam aceitáveis e úteis para o paradigma vigente de acordo com os objetivos da classe dominante. A escola, enquanto aparelho ideológico do Estado visa consolidar os objetivos dessa classe, cumprindo o papel de inculcar a ideologia dominante e reproduzindo as relações de produção capitalista. A escola veste-se de neutralidade através de seu caráter universal como tática para mascarar os conflitos sociais e as contradições do mundo capitalista. No entanto, esses conflitos e contradições são gerados pela própria escola. Com isso, se atribui a Educação uma função social de controle, respondendo às demandas da sociedade capitalista.

A educação, na atualidade, ancora-se em valores da ideologia dos méritos e da igualdade. São esses mesmos valores que legitimam as desigualdades presentes nos espaços escolares. As políticas desenvolvidas para a educação consideram-na como um meio para solucionar os problemas sociais e transmitir os comportamentos fundamentais para criar as competências exigidas para o mundo do trabalho. No entanto, essas políticas apresentam-se ideologicamente atrativas à classe dominante, ancoradas na ideologia neoliberal, e não são capazes de solucionar os problemas decorrentes das desigualdades e exclusão social.

Contrapondo, a natureza da educação deve ser compreendida através da natureza humana. Seus objetivos devem estar ligados à identificação dos elementos

culturais assimilados pelos indivíduos. Nesse contexto, a educação deve servir para o entendimento e para a transformação do mundo, de acordo com as especificidades de cada indivíduo, respeitando as suas potencialidades de atuação na sociedade. A instituição escolar, então, a nosso ver, deve possibilitar condições para o desenvolvimento integral, social, político e cultural, desenvolvendo valores morais, éticos, virtudes, direitos e deveres, num movimento de dentro para fora, que não seja impositivo por uma determinada ideologia ou classe social.

A educação deve estar atrelada ao desenvolvimento social, inclusivo, uma educação que alcance a todos, sejam pessoas com deficiência, alunos em situação de vulnerabilidade social, diferentes grupos étnicos e minorias sociais que sofrem qualquer tipo de desigualdade ou exclusão social. O debate em torno da educação inclusiva, atualmente, incorpora não só alunos com algum tipo de deficiência, mas também grupos excluídos socialmente, minorias sociais e étnicas etc. Consideramos, assim, o conceito de Educação Inclusiva como educação para todos e inclusão social.

Nessa perspectiva, a educação deve respeitar as singularidades e as necessidades de cada indivíduo, sua herança cultural, étnica, as relações com o meio etc. A ideologia que permeia o conceito de Educação Inclusiva deve, então, considerar a importância da população negra-afro-descendente, a sua história e as suas contribuições nas mais diversas áreas, sejam elas políticas, econômicas, sociais e/ou culturais.

As conclusões que chegamos sobre a Educação, bem como o conceito de Educação Inclusiva durante a pesquisa, foram importantes para o debate que se desenvolveu sobre a visão do negro-afro-descendente na formação do Brasil, nas políticas desenvolvidas de acesso a educação, com a implementação da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos no ensino. Sobre esse assunto, concluímos que:

A forma como se tratou os aspectos do negro-afro-descendente durante o desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como a insuficiência de pesquisas que evidenciassem a sua importância, trouxe certa invisibilidade ao tema das relações étnico-raciais. Isso criou bases para que o negro-afro-descendente fosse colocado em uma condição de marginalidade, além de estimular a criação de estereótipos, inverdades, concepções baseadas no eurocentrismo e no misticismo.

Desde o século XIX, surge um movimento que, aos poucos, foi evidenciando características importantes da população negra-afro-descendente, alterando as visões sobre a sua participação na sociedade. Isso se torna evidente apenas a partir da segunda metade do século XX, com o processo de integração do negro-afro-descendente. Pesquisas mais recentes vêm comprovando que as relações étnico-raciais se desenvolveram de forma dessimétrica durante a história brasileira. O movimento negro, durante o século XX e início do século XXI, foi importante na luta pela introdução de elementos culturais negro-africanos e negro-afro-brasileiros, pela inserção de políticas e ações afirmativas e pelo direito a educação e cultura. A Lei 10.639/03 configura-se como uma conquista desse movimento. A referida lei se encaixa em nossas perspectivas para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva que valorize a população negra-afro-descendente em todas as dimensões. No entanto, não acreditamos que apenas uma lei ou o desenvolvimento de políticas educacionais, como vem ocorrendo, seja o suficiente.

Os núcleos de estudos e pesquisas sobre a cultura negro-afro-brasileira e negro-africana têm desempenhado um papel fundamental na disseminação de práticas positivas e materiais didáticos com um viés educacional antirracista. Esses materiais contribuem com a efetivação da lei e partem de uma visão que transcende os preconceitos e discriminações enraizadas em nossa sociedade e materializadas nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas.

As considerações realizadas acima possibilitaram, no decorrer da pesquisa, compreendermos o movimento histórico da educação e da inclusão do negro-afro-descendente. Destacamos também como a Geografia e seu ensino se inserem nessa discussão e procuramos, através da proposição do cinema como linguagem pedagógica, apresentar algumas contribuições para o debate, buscando colaborar com a inclusão da própria Geografia neste movimento inclusivo mais amplo.

Consideramos que o ensino da Geografia deva criar possibilidades para a apropriação de conteúdos sobre a história e cultura negro-afro-brasileira e negro-africana, além, evidentemente, dos demais conteúdos em geral, de uma forma que se inclua em seu entendimento a dinâmica da sociedade, constituída por um

processo permanente de construir e reconstruir do espaço geográfico. No decorrer do trabalho, podemos observar que o cinema e a Geografia, juntos, apresentam um grande potencial para a concretização de uma educação geográfica inclusiva.

Para tanto, identificamos a necessidade da formação do professor, tanto para o seu processo reflexivo, criando condições para a avaliação e ressignificação dos conteúdos relacionados ao ensino étnico-racial, como para o desenvolvimento de práticas que o auxiliem no trabalho com as linguagens, entre elas a cinematográfica, bem como no desenvolvimento de práticas pedagógicas que remetam ao ensino da temática que balizou esta pesquisa.

Foi possível, no decorrer da pesquisa, evidenciar alguns avanços no Estado do Paraná sobre esse assunto, através das ações da SEED-PR, do LEAFRO e do NEAA. Entretanto, a estrutura disponível para o professor desenvolver o seu trabalho ainda carece de mais investimentos, como comprovaram os dados do Censo Escolar.

A partir das reflexões realizadas sobre as visões do negro-afro-brasileiro materializadas na educação, a necessidade da formação docente para o ensino das relações étnico-racial, e as potencialidades da utilização do cinema como linguagem que educa, formulamos uma metodologia, com base nas proposições de três estudos. Essa metodologia visou a análise crítica de filmes e documentários (ALVES, 2010) e a apreensão de elementos geográficos nessa análise (BARBOSA, 1999), além de colaborar com a construção de material didático auxiliar para consulta, reflexão e proposição de conteúdos e práticas pedagógicas através do desenvolvimento de um catálogo estruturado com base na proposta de Dinis e Araújo (2009).

Discutimos, no decorrer do trabalho, a importância que o cinema pode ter no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se como uma fonte de cultura e informação, tornando-se um importante instrumento de comunicação e educação. Por isso, ignorá-lo como meio didático-pedagógico pode ser omitir, no processo educativo, discussões importantes.

Frisamos também a existência de uma necessidade metodológica para se trabalhar com o cinema, isso motivou a proposta metodológica realizada nesse trabalho.

Assim, esperamos ter contribuído com o debate e as reflexões no sentido de se implementar práticas positivas voltadas para uma educação antirracista que compreenda o negro-afro-descendente e sua história na formação territorial brasileira. Procuramos colaborar também com o trabalho dos professores, na sua formação e reflexão sobre o ensino das relações étnico-raciais.

Contudo, cabe salientar que não tivemos como objetivo esgotar o debate sobre o assunto, pois a metodologia proposta como resultado da pesquisa ainda requer ser aplicada e submetida a questionamentos, para que esta seja consolidada como uma metodologia aplicável de acordo com os objetivos propostos para ela. Enfim, com base em toda a discussão realizada, podemos concluir que a metodologia proposta nesse trabalho dialoga com os pressupostos da Lei 10.639/03 e pode vir a contribuir com o ensino das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

- ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Ghaer. *As competências para ensinar no século XXI: a Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 157-176.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 3 ed.
- ALVES, Giovanni. *Tela Crítica – A Metodologia*. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo: Atlas, 1987.
- ANDRADE, R. G. N. Desterritorialização e exílio no cinema de Walter Salles Junior. In: Congresso Lusitano de Comunicação, 4, 2004, Covilhã, *Anais...* Covilhã: Universidade da Beira Alta, 2004, p. 241-246.
- ANDREW, J. D. *As principais teorias do cinema: uma introdução*. Rio de Janeiro, 1989.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a Educação Brasileira e a Geografia. In: SECAD-MEC (org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 167-184.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, K. (org.) *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC, 2005a. p. 173-184.
- ARCHER, Michael. *Arte Contemporânea, uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- Arnaiz, Sánches P. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista Inclusão*. Brasília, p. 7-18, out. 2005.
- BARBIERI, Renato. *Atlântico Negro: na rota dos orixás*. Documentário. Direção: Renato Barbieri. Projeto/Roteiro: Victor Leonardi; Renato Barbieri. Brasília: Videografia Criação e Produção, 1 DVD (54 minutos), 1998.
- BATISTA, Roberto L.; ALVES, Giovanni. A reestruturação produtiva do capital e a emergência da noção de competência no mundo do trabalho. In: Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Sociabilidade, 7, 2010, Marília. *Anais...* Marília: UNESP, 2010. p. 1-16.

BARBOSA, J. L. A arte de representar como reconhecimento do mundo: o espaço geográfico, o cinema e o imaginário social. *GEOgraphia*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 69-88, 2000.

BARBOSA, J. L. Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado. In: CARLOS, Ana Fani (org.). *Geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 109-133.

BIANCHI, Sérgio. *Quanto vale ou é por quilo?* Filme. Direção: Sérgio Bianchi. Roteiro: Eduardo Benaim, Newton Cannito e Sergio Bianchi. Rio de Janeiro: Agravo Produções Cinematográficas; Riofilme, 1 DVD (104 minutos), 2005.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Covilhã: LusoSofia, 2009.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*. Brasília: MEC, 2007.

BENJAMIN, W. *A obra de Arte na Época de Suas Técnicas de Produção*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. . 7 ed., p. 165-196.

BRASIL. *Censo da Educação básica: 2012 – resumo técnico*. Brasília: INEP, 2013.

BRASIL. CNE/CP 03/2004, de 10 de março de 2004. Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, D.F., 19 maio 2004.

BRASIL. Constituição Federal Brasileira (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília-D.F.: Senado, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca. *Necessidades Educativas Especiais-NEE*. In: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto n. 2940, de 22 de novembro de 1928. Regulamento de Ensino. *Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal*, Brasília, D.F., 1929. p. 141-334.

BRASIL. *Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, D.F., 23 dez. 1996. p. 127833.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, D.F., 10 jan. 2003. p. 1.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. *Ponte sobre o Atlântico Brasil e África Subsaariana: parceria Sul-Sul para o crescimento*. Brasília: Banco Mundial, 2011.

BRASIL. Resolução n 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, D.F., 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUZZO, Cristina. Filme 'Ensinante': o interesse pelo cinema educativo no Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 159-173, jan./abr. 2004.

CALLAI, H. C. A Geografia no Ensino Médio. *Terra Livre*, São Paulo, n 14, p. 56-89, jan./jul. 1999.

CAMPOS, Rui Ribeiro. Cinema, Geografia e Sala de Aula. *Estudos Geográficos*, Rio Claro, v. 4, n. 1, p. 1 - 22, jun, 2006.

CARRIÈRE, Jean-Claude. *A Linguagem Secreta do Cinema*. Rio de Janeiro, 1995.

CARRIL, Lourdes. *Quilombo, favela e periferia: a longa busca por cidadania*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2006.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. A Formação de Professores e o Ensino de Geografia. *Terra Livre*, São Paulo, n.14, p. 48-55, jan./jul. 1999.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. O ensino de geografia e a formação docente. In: CARVALHO, Anna Maria P. *Formação continuada de professores: uma releitura de áreas e conteúdos*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003, p. 103-121.

CASTRO, Cristiana C. de Souza et al. O ensino de historia e cultura afro-brasileira e africana no Paraná: legislação, políticas afirmativas e formação docente. In: Congresso Nacional de Educação, 8, 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC, 2008. p. 11628-11642.

CASTRO, Hebe M. C. M. G. de. *Das cores do Silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil séc. XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). *Ensino da geografia: Caminhos e encantos*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vigotski ao ensino de geografia. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 25, n. 66, p 185-207, maio/ago. 2005.

_____. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALLEIRO, Elaine. Introdução do livro Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. In: SECAD-MEC (org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 7-9.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 7 ed.

COUTO, Marcos A. Campos; ANTUNES, Charlles da F. A Formação do Professor e a relação Escola Básica-Universidade: um Projeto de Educação. *Terra Livre*, São Paulo, n. 14, p. 30-40, jan./jul. 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Newton. *Dicionário Sesc: a linguagem da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELORS, Jacques (Org). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DIAS, Maria Odila L. S. *Quotidiano e Poder em São Paulo no século XIX*. São Paulo: Brasileira, 1984.

DINIZ, Flávio G.; ARAÚJO, Thyago F. de. O uso de filmes no ensino de geografia: uma discussão sobre a representação de África. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 10, 2009, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: AGB, 2009. p. 1-18.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*. *Revista Tempo*, vol.12, n.23, p. 100-122, 2007.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

ESCHER, A. The Geography of Cinema - A Cinematic World. *Erdkunde*, ano 4, n. 60, p. 307-314, abr. 2006.

CIARELLI, Monica; SARAIVA, Alessandra. Cresce a presença do Brasil na África. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 3 jan. 2012. Caderno Economia, p. 8.

FELIPE, Delton A.; TERUYA, Teresa K. Cultura africana no cinema: leitura crítica do racismo na formação de professores. *Travessias*, Cascavel, v. 1, n.1, p. 1-15, 2007.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Ática, 1978. 3 ed.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FLORENTINO, M. G. *Em costas negras: uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII-XIX)*. Rio de Janeiro, 1995.

FONSECA, D. J. da. As fronteiras móveis do continente africano: construções étnicas e estranhas à África. In: SANTOS, Renato Emerson dos. *Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.165-174.

FREIRE-MEDEIROS, B. O Rio de Janeiro de Hollywood em quatro takes. In: Seminário de Sociologia da Cultura e da Imagem, 2, 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 2005. p. 16-36.

FREIRE-MEDEIROS, B.; NAME, L. Como ser estrangeiro no Rio: paisagens cariocas no cinema brasileiro e norte-americano contemporâneo. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 31, p. 201-219, 2003.

FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 2000. 40 ed.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1993. 4 ed.

GEBARA, A. Escravo: Fugas e Fugas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 6, n. 12, p. 89-100, 1986.

GEIGER, P. P. Ciência, Arte e a Geografia no Cinema de David Lynch. *GEOUSP - Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 15, p. 11-18, 2004.

GILROY *The Black Atlantic*, Paul.: double consciousness and modernity. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

GOMES, F. dos Santos. *Histórias de Quilombolas – Mocambos e Comunidades de Senzalas no Rio de Janeiro – século XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD-MEC (org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-64.

GOMES, Nilma Lino. *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicas raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

HANSEN, M. B. Benjamin and cinema: not a one-way street. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 25, n. 2, p. 306-343, 1999.

HERNANDEZ, Leila Leite. *África na Sala de Aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005.

LACOSTE, Yves. *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra*. Campinas: Papirus, 1988. 2 ed.

LÉPINE, Claude. A África e a construção das identidades afro-brasileiras. *Caderno UNIAFRO 2*, Londrina, v.2, p. 28-37, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKINBEAL, C. *A Geography in Film, A Geography of Film*. 1995. 137 fls. Dissertação (Mestrado em Geografia) – California State University, California. 1995.

MACHADO, José Nilson. Sobre a Idéia de Competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Ghater. *As competências para ensinar no século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-155.

MARANDOLA JR, Eduardo. Humanismo e arte para uma geografia do conhecimento. *Geosul*, Florianópolis, v. 25, n. 49, p7-26, jan./jun. 2010.

MARCONDES, Luiz Fernando. *Dicionário de termos artísticos*. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1998.

MARTIN, M. *A Linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MATTOSO, K. de Queiróz. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Declaração de Salamanca" *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=109>, visitado em 17/5/2014.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do Capital*. São Paulo; Boitempo, 2005.

MIRANDA, Carlos E . A.; COPPOLA, Gabriela D.; RIGOTTI, Gabriela F. *A educação pelo cinema*. 2010. Disponível em: <http://artigocientifico.tebas.kinghost.net/uploads/artc_1153335383_47.pdf>. Acesso em 30/11/2013.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 37-48, mar. 1997.

MONBEIG, P. Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa. *Boletim Carioca de Geografia*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 01 e 02., 1945.

MONTEIRO, Eliana. Racismo e telenovela. *Ciber legenda*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 1-3, 2001.

MOREIRA, Ruy. Grande Sertão, Veredas, na trilha de uma geografia roseana. *Geografia Arte, Revista Fluminense de Geografia*, Rio de Janeiro, p. 41- 48, 1996.

MOREIRA, Tiago de M. Geografia e Cinema no Brasil: estado da arte. *Tempo-Técnica-Território*. Brasília, v.2, n. 1, p. 77-95, 2011.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. (org.) *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC, 2005.

NABUCO, J. *O Abolicionismo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

NAGIB, L. Imagens do Mar - visões do paraíso no cinema brasileiro atual. In: Congresso Brasileiro de Comunicação, 24, 2001, Campo Grande-MS. *Anais...* Campo Grande-MS: UFMS, 2001. p. 1-16.

_____. Imagens do Mar - visões do paraíso no cinema brasileiro de ontem e hoje. *Revista USP*, n. 52, p. 148-158, dez./jan./fev. 2002.

NAME, L. O Cinema e a Cidade: simulação, vivência e influência. *Arquitextos*, v. 33, n. 1, 2003a, s/p.

_____. Apontamentos sobre a relação entre cinema e cidade. *Arquitextos*, v. 37, n. 2, 2003b, s/p.

NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEVES, A. A. Geografias do Cinema: do Espaço Geográfico ao Espaço Fílmico. *Entre Lugar*, ano 1, n. 1, p. 133-156, 2010.

NICOLAU, Luis. Atlântico Negro: na rota dos orixás. *Afro-Ásia*, Bahia, n. 21-22, p. 367-375, 1999.

OLIVEIRA, César Alvarez campos de. Formação do Professor de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia N.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p.262-279

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de. *Chuva de Cinema* - Natureza e Cultura urbanas. 1999. 162 fls. Tese (Doutorado em Educação). Campinas - SP: Universidade Estadual de Campinas - SP, 1999.

_____. O que seriam as geografias de cinema? *T x T - A tela e o texto*, v. 2, p. 10-15, 2005.

OLIVEIRA, M. M. A Geografia Escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino. *Expressões Geográficas*, n. 2, Florianópolis, 2006.

ORSO, Paulino J. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, Paulino J.; GONÇALVES, Sebastião R.; MATTOS, Valci M. *Educação e luta de classes*. 2008. p. 49-64.

PASSINI, E. Y.;PASSINI, R.;MALYSZ, S. T. *Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007.

PEIXOTO, Afrânio. Um sonho, um belo sonho. In: _____. *Marta e Maria: documentos de acção pública*. Rio de Janeiro, 1931. p. 481-482.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, Sérgio. Transversalidade da temática étnico-racial com os conceitos do ensino médio e com programas do vestibular. IN: BRAGA, Lucia de Santa; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (org.). *Programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Brasília: UNESCO/BID/MEC, 2007, p. 111-126.

PINTO, Umberto de A. Os desafios da escola pública contemporânea. *Revista FAEEBA*, v. 17, p. 89-104, 2008.

PONTUSCHKA, N. N. *A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1994.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Nuria H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2009. 3 ed.

PORTO, Maria do R. Silveira. Função social da escola. In: FISCHIMANN, Roseli. *Escola Brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997, p. 37-47.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares do ensino fundamental - Geografia*. Secretária de Estado da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2009.

RATTS, Alecsandro et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia. *Revista da Casa da Geografia de Sobral*, Sobral-CE, v. 8 n. 1 p. 45-59, 2006.

REIS, João. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SAES, Décio A. Marques de. Apresentação do Dossiê – Pierre Bourdieu, o fazer sociológico e a reflexão acadêmica. *Educação e Linguagem*, São Paulo, v. 10, n. 16, p. 106-125, jul./dez. 2007.

SANTOS, Milton. *Metamorfose do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, Renato Emerson dos. O Ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: Reflexões a partir da Lei 10.639. In: _____ *Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 21-40.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SECAD-MEC. (ORG.) *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03*. Brasília-DF: MEC?BID?UNESCO, 2005. p. 21-37, v. 1.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Lucia Helena Oliveira. História afro-brasileira e africana nas escolas. *Caderno UNIAFRO 2*, Londrina, v.2, p. 8-17, 2007.

SILVA, M. Cristina. Sérgio Bianchi e sua leitura cinematográfica da história: uma análise do filme Quanto vale ou é por quilo? *O olho da história*, Salvador, n. 19, 2012.

SILVA, Z. Lopes da. A História Social em Debate. *Pós-História*, Assis, v. 2, p. 27-52, 1994.

SLENES, Robert W. Lares Negros, Olhares Brancos: história da família escrava no século XIX. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, nº 16, p. 189-203, mar./ago/1988.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes de. Aula. *Geografares*, Vitória, n. 2, p.115-120, jun. 2001.

SPOSITO, Eliseu S. *Geografia e filosofia*. São Paulo: UNESP, 2004.

TOKITA, Márcia Figueiredo et al. Lei 10.639/03 seus desdobramentos e ações junto ao corpo docente de escolas públicas em Londrina/PR. In: Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 8, 2010, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2010. p. 1429-1447.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos-EPT*. Alfabetização para a vida: relatório conciso. Paris: UNESCO, 2006.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos-EPT*. Bases Solidas – educação e cuidados na primeira infância: relatório conciso. Paris: UNESCO, 2007.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos-EPT*. Educação para todos – o imperativo da qualidade. Paris: UNESCO, 2005.

VAINFAS, R.; SOUZA, M. de Mello e. Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do congo da conversão coroada ao movimento Antoniano, séculos XV – XVIII. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 96-118, 1998.

VESENTINI, José William. Realidade e perspectiva do ensino de Geografia no Brasil. In: _____. *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.

VIEIRA, Eliane F. C, SILVA, Amélia R. B. Cinema da sala de aula: utilização do cinema no ensino de geografia e arte. In: Fórum de Ensino, Pesquisa e Extensão, 4, 2010, Montes Claros. *Anais...* Montes Claros: Unimontes, 2010. p. 10-14.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino de história da África no Brasil. In: SECAD-MEC. (ORG.) *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005. p. 133-166.

ANEXOS

ANEXO A – Declaração do minicurso ministrado em Marilena-PR



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARILENA
Fone/Fax: (44) 448 1788 - E-mail: educmar@vsp.com.br - CGC: 75971010 / 0001 - 73
Av. Paraná, 1070 CEP 87960-000 - Marilena - PR

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins de direito que Thiago de Alencar Izabel, portador do RG 12542579-8, ministrou o Mini Curso “Cinema e Educação: Representações da África e formação de professores”, realizado no município de Marilena – PR, com carga horária de 8h.

Marilena, 04 de Novembro de 2011.

Marli M. N. Müller
Coordenadora Pedagógica

Marli Magalhães no Nascimento Müller
Coordenadora Pedagógica

DECLARAÇÃO

ANEXO B – Certificado do minicurso ministrado no VII Fala Professor



VIII Fala Professor

Juiz de Fora - MG 2011

Encontro Nacional de Ensino de Geografia


11 | 11 | 11

Certificado

DATA: de 11 a 15 de novembro de 2011

LOCAL: Juiz de Fora/MG

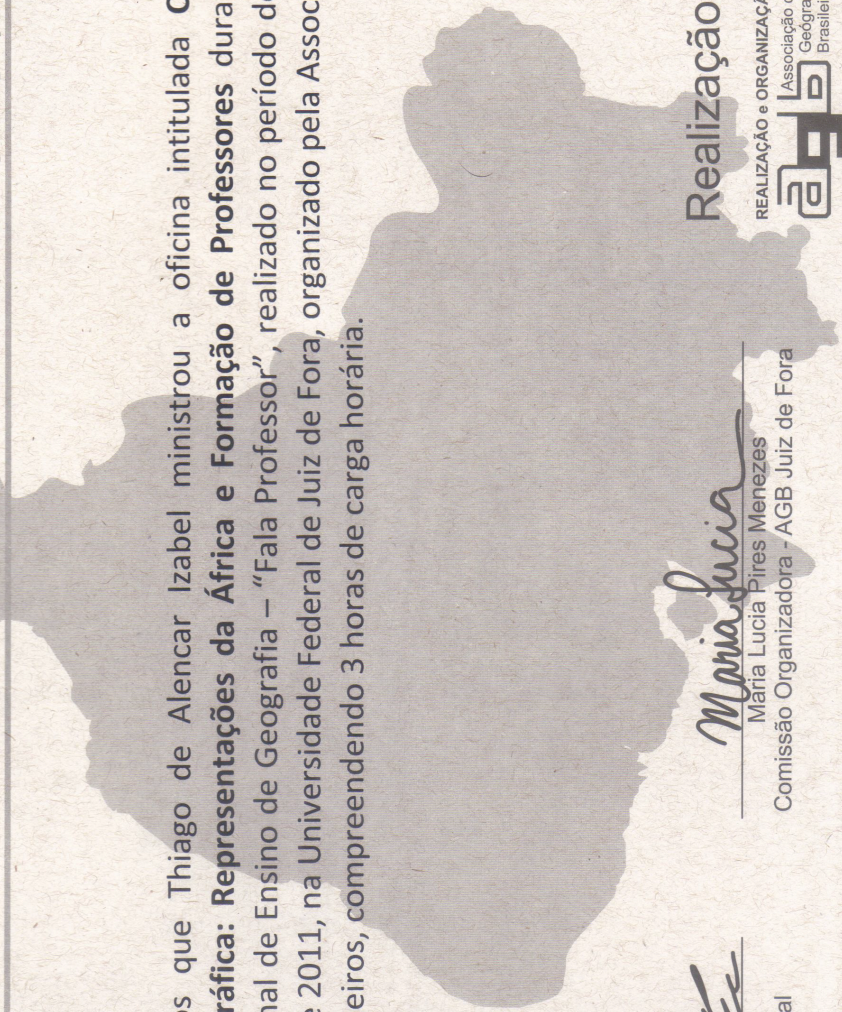
Certificamos que Thiago de Alencar Izabel ministrou a oficina intitulada **Cinema e Educação Geográfica: Representações da África e Formação de Professores** durante o VII Encontro Nacional de Ensino de Geografia – “Fala Professor”, realizado no período de 11 a 15 de novembro de 2011, na Universidade Federal de Juiz de Fora, organizado pela Associação dos Geógrafos Brasileiros, compreendendo 3 horas de carga horária.


Nelson Rego
Presidente AGB Nacional


Maria Lucia Pires Menezes
Comissão Organizadora - AGB Juiz de Fora

Realização:  REALIZAÇÃO e ORGANIZAÇÃO: Associação dos Geógrafos Brasileiros

Apoio:  Universidade Federal de Juiz de Fora



ANEXO C – Comprovante da realização do Estágio Docente



Universidade
Estadual de Londrina
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

RECONHECIDA PELO DECRETO
FEDERAL Nº 69324 DE 07/10/71

REITORIA CAMPUS UNIVERSITÁRIO
CAIXA POSTAL Nº 6001

HISTÓRICO ESCOLAR PARCIAL

Curso de Pós-Graduação: Geografia

RECONHECIMENTO: PORTARIA MEC Nº 524/2008 - D.O.U Nº 82 DE 29/04/2008

Nível: MESTRADO

Nome: THIAGO DE ALENCAR IZABEL

Local Nascimento: SÃO PAULO - SP

RG: ██████████ SSP-PR PR

Título Eleitoral:

Zona:

Seção:

Resolução: 127/2007

Nº Matrícula: 201111520165

Data: 30/06/84

Data Exp.:

Situação Militar: CERTIFICADO DE DISPENSA DE INCORPORAÇÃO

Nº Documento Militar: ██████████

Data Doc. Militar: 01/08/2002

Curso de Graduação: GEOGRAFIA - LICENCIATURA

Código	Disciplina	Ano	Créditos	C.H	Média	Situação
2GEO162	FUNDAMENTOS TEÓRICOS CONCEITUAIS DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA	2011/1	4	60	9.50	APROVADO
2GEO056	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO	2011/2	2	30	9.00	APROVADO
2GEO161	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM DINÂMICA ESPAÇO AMBIENTAL	2011/2	4	60	8.80	APROVADO
2GEO164	PROCESSOS MIGRATÓRIOS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	2011/2	4	60	9.50	APROVADO
2GEO180	TÓPICOS ESPECIAIS EM GEOGRAFIA: ESPAÇO URBANO E PLANEJAMENTO AMBIENTAL	2011/2	4	60	7.50	APROVADO
2GEO183	TÓPICOS ESPECIAIS EM GEOGRAFIA: PEDOLOGIA APLICADA	2011/2	4	60	8.80	APROVADO
2GEO184	TÓPICOS ESPECIAIS EM GEOGRAFIA: O MEIO AMBIENTE E O RETORNO DO GEOGRÁFICO	2011/2	2	30	9.00	APROVADO
2GEO167	GEOPROCESSAMENTO E ANÁLISE ESPACIAL	2013/1	4	60	10.00	APROVADO

Início do Curso: 01/03/2011

Término do Curso: 28/02/2014

Título: "GEOGRAFIAS DE CINEMA: CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA DO NEGRO-AFRO-DESCENDENTE"

Orientador: ROSANA FIGUEIREDO SALVI

Exame de Qualificação: Data: 04/07/2013 Resultado: APROVADO

Exame de Proficiência: Data: 08/11/2010 Idioma: INGLÊS

Resultado: APROVADO

Observação: Equivalência UEL:2461 - Disciplina Concedida:2GEO167 - Disciplina Originária:2GEO306.

Londrina, 03 de Junho de 2014.

Código de validação deste documento:

8V7TJ.7HIII.3K7IF.35N7D.J8HTI.BHU91

Data de Vencimento: 28/02/2014

A aceitação desta Declaração está condicionada à verificação de sua autenticidade na Internet, no endereço <http://www.uel.br/validadocumento>.

Data de Emissão: 18:14 do dia 03/06/2014

[Hora e Data de Brasília]