

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

DELTON APARECIDO FELIPE

**NARRATIVAS PARA ALTERIDADE: O CINEMA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES E PROFESSORAS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

MARINGÁ

2009

DELTON APARECIDO FELIPE

**NARRATIVAS PARA ALTERIDADE: O CINEMA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES E PROFESSORAS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa e Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya

**MARINGÁ
2009**

DELTON APARECIDO FELIPE

**NARRATIVAS PARA ALTERIDADE: O CINEMA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E PROFESSORAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Teresa Kazuko Teruya (orientadora)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^ª. Dr^ª. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – RS

Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes
Universidade Estadual de Maringá – UEM

MARINGÁ

2009

Dedico este trabalho

à minha **mãe**, Teresa de Fátima Felipe e,

à minha **irmã**, Maria Crislaine Felipe,

minhas meninas bonitas do laço de fita.

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Teresa K. Teruya, amiga e orientadora, por acreditar em mim e me apresentar os caminhos a serem trilhados no mundo da pesquisa.

À Profª. Drª. Maria Luisa Merino Xavier, ao Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes e à Profª. Drª. Lizete Shizue Bomura, membros da banca examinadora, pelas valiosas contribuições na realização deste trabalho.

À Profª. Drª. Geiva Carolina Calsa, Profª. Drª. Analete Regina Schelbauer, ao Prof. Dr. João Luiz Gasparin, à Profª. Drª. Amélia Kimiko Noma, à Profª. Drª. Irizelda Martins Souza e Silva e ao Prof. Dr. Luiz Hemenergildo Fabiano, por compartilharem comigo seus conhecimentos na sala de aula ou nos corredores da universidade.

Aos professores e as professoras que participaram do curso de extensão: **O cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**, por compartilharem comigo seus medos, tensões, sensibilidades, expectativas e conhecimentos.

Às minhas eternas amigas, Fabiane e Tatiane, que, em muitos momentos no decorrer deste processo foram meu ponto de apoio e refúgio.

Aos meus grandes amigos-irmãos, Alex, Fernando, Henrique, João Neto e Saulo, pelo apoio contínuo.

A todos aqueles que contribuíram para realização desta pesquisa: aos amigos e amigas do mestrado turma de 2007, aos amigos e amigas do Grupo de Estudo e Pesquisa Informática Aplicada a Educação (GEPIAE) e Grupo de Estudo e pesquisa em Psicopedagogia (GEPESP) e ao Hugo e Márcia, por caminharem junto comigo.

Ao CNPQ por um ano de bolsa para realização deste trabalho.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou por sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender; e, se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que seu oposto.

(MANDELA, 1991).

FELIPE, DELTON APARECIDO. NARRATIVAS PARA ALTERIDADE: O CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. TERESA KAZUKO TERUYA. Maringá, PR, 2009.

RESUMO

A aprovação da Lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, demanda um repensar das ações pedagógicas no espaço escolar e no currículo. Esta Lei combate as sub-representações e os estereótipos vividos pela população negra ao longo da história brasileira. Sua efetivação na sala de aula exige formar um novo perfil de docentes e discentes a fim de que, no processo de reflexão sobre o “eu” e o “outro”, eles se apropriem de conhecimentos necessários para questionar a pedagogia excludente que ainda existe nas escolas. Nesta dissertação, analisamos a intervenção pedagógica com filmes no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como fonte de pesquisa histórica na educação básica. Para alcançar esse objetivo, estabelecemos a seguinte questão norteadora: De que maneira o uso do cinema como fonte de pesquisa pode colaborar com o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, como propõe a Lei 10.639/2003? Realizamos uma pesquisa-ação participativa, oferecendo um curso de extensão destinado a contribuir com a formação de professores e professoras da rede estadual de educação do município de Maringá, PR e região. Durante o curso, exibimos três narrativas fílmicas: **Amistad (1997)** de Steven Spielberg; **Macunaíma: um herói de nossa gente (1969)** de Joaquim de Andrade e **Vista a minha pele (2003)** de Joel Zito Araújo. Verificamos que os filmes provocaram reflexões sobre a prática docente, problematizando os conceitos de raça, etnia, igualdade, diferença, cultura e conhecimento. Do público participante, selecionamos 22 docentes como sujeitos da pesquisa. As análises dos dados obtidos indicam que a intervenção pedagógica com as narrativas fílmicas e as discussões contribuíram para ampliar o conhecimento dos docentes sobre os filmes e repensar as suas subjetividades, posturas pessoais e os preconceitos historicamente assumidos. Concluímos que, na educação escolar, a utilização das narrativas fílmicas é um caminho possível para serem discutidas as questões desafiadoras da nossa atualidade.

Palavras-chave: Formação de professores e professoras. Narrativas fílmicas. História e cultura afro-brasileira e africana. Relações étnico-raciais.

FELIPE, DELTON APARECIDO. NARRATIVES FOR ALTERITY: THE CINEMA IN TEACHER EDUCATION TO THE TEACHING OF HISTORY, african and AFRICAN-BRAZILIAN CULTUREs IN PRIMARY SCHOOLING. 151 pages. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof. Dr. TERESA KAZUKO TERUYA. Maringá, PR, 2009.

ABSTRACT

The approbation of Law #10.639/2003, which establishes the compulsory teaching of history, African and African-Brazilian cultures in primary schooling, claims some thinking about the pedagogical activities both in schools and school syllabus. This Law fights against the sub-representations and stereotypes faced by the black population throughout Brazilian history. Its effectiveness in the classroom requires the education of a new profile of teachers and students so that they, in the reflective process upon the “I” and the “other”, may acquire some necessary knowledge in order to question about the excluding pedagogy that still goes on in schools. In this dissertation, we analyze the pedagogical intervention with the use of films in the teaching of history and the African-Brazilian culture as a historical research source in primary schooling. In an effort to achieve this goal we raised the following question: How can the use of cinema, which is seen as a research source, contribute to the teaching of history, African and African-Brazilian cultures in primary schooling as proposed by the Law #10.639/2003? We conducted a participating research action by holding an extra academic course in order to contribute to the education of the teachers from the state schooling in the city of Maringá, PR and other surrounding cities. Along this course, we showed three filming narratives: *Amistad* (1997) by Stephen Speilberg; *Macunaíma: um herói de nossa gente* (1969) by Joaquim de Andrade, and *Vista minha pele* (2003) by Joel Zito Araújo. We observed that these films brought about some reflections upon teacher practice, such as questionings concerning race, ethnicity, equality, inequality, culture and knowledge. Twenty-two teachers were selected among the whole participants and were taken as research subjects. The analyzed data showed that the pedagogical intervention with the use of the filming narratives and the discussions made helped to broaden the teachers’ knowledge about films and to (re)think on their subjectivities, personal conduct and the historical prejudices. At last, we concluded that the use of filming narratives in schooling is a possible way to discuss some challenging issues of our present life.

Key words: Teacher education. Filming narratives. History, African and African-Brazilian cultures. Racial-ethnic relationships

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|---|-----|
| Tabela 1 | Comparação entre o Primeiro e o Segundo Questionário do Filme Amistad | 127 |
| Tabela 2 | Comparação entre o Gráfico 1 e o Gráfico 4..... | 128 |
| Tabela 3 | Comparação entre o Quadro 11 e o Quadro 14..... | 129 |
| Tabela 4 | Comparação entre o Primeiro e o Segundo Questionário do Filme Macunaíma | 130 |
| Tabela 5 | Comparação entre o Gráfico 2 e o Gráfico 5..... | 131 |
| Tabela 6 | Comparação entre o Quadro 12 e o Quadro 15..... | 133 |
| Tabela 7 | Comparação entre o Primeiro e o Segundo Questionário do Filme Vista a Minha Pele | 134 |
| Tabela 8 | Comparação entre o Gráfico 3 e o Gráfico 6..... | 135 |
| Tabela 9 | Comparação entre Quadro 13 e Quadro 16..... | 136 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|---|-----|
| Quadro 1 | Dados dos docentes que Participaram Curso: Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica..... | 64 |
| Quadro 2 | Dados e Identificação dos Sujeitos Seleccionados Para Pesquisa. | 69 |
| Quadro 3 | Questionário sobre o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e sobre o Uso de Filmes em Sala de Aula na Educação Básica..... | 71 |
| Quadro 4 | Primeiro Questionário sobre o Filme Amistad | 75 |
| Quadro 5 | Segundo Questionário sobre o Filme Amistad | 82 |
| Quadro 6 | Primeiro Questionário sobre o Filme Macunaíma | 83 |
| Quadro 7 | Segundo Questionário sobre o Filme Macunaíma | 87 |
| Quadro 8 | Primeiro Questionário sobre o Filme Vista a Minha Pele | 89 |
| Quadro 9 | Segundo Questionário sobre o Filme Vista a Minha Pele | 92 |
| Quadro 10 | Dados sobre os Professores e Professoras que Utilizam Filmes em Sala de Aula..... | 97 |
| Quadro 11 | Atividades Propostas pelos Professores e Professoras para o Filme Amistad | 111 |
| Quadro 12 | Atividades Propostas pelos Professores e Professoras para o Filme Macunaíma | 119 |
| Quadro 13: | Atividades Propostas pelos Professores e Professoras para Filme o Vista a Minha Pele | 122 |
| Quadro 14 | Atividades Propostas pelos Professores e Professoras para o Filme Amistad | 129 |
| Quadro 15 | Atividades Propostas pelos Professores e Professoras para o Filme Macunaíma | 132 |
| Quadro 16 | Conteúdos sobre o Filme Vista a Minha Pele | 135 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Gráfico 1 | Conteúdos no Filme Amistad – Primeiro Questionário ... | 107 |
| Gráfico 2 | Conteúdos Trabalhados no Filme Macunaíma – Primeiro Questionário..... | 116 |
| Gráfico 3 | Conteúdos Trabalhados com o filme Vista a Minha Pele – Primeiro Questionário..... | 121 |
| Gráfico 4 | Conteúdos Trabalhados com o Filme Amistad – Segundo Questionário..... | 127 |
| Gráfico 5 | Conteúdos Trabalhados com o Filme Macunaíma – Segundo Questionário | 131 |
| Gráfico 6 | Conteúdos Trabalhados com o Filme Vista a Minha Pele – Segundo Questionário..... | 134 |

ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ANPUH | Associação Nacional de História |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COPEP | Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos |
| FNB | Frente Negra Brasileira |
| GEPIAE | Grupo de Estudo e Pesquisa em Informática Aplicada à Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Leis de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação |
| MNU | Movimento Negro Unificado |
| NRE | Núcleo Regional de Educação de Maringá |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SBPC | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2 | A TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: CAMINHOS PARA ÉTNICO-RACIAL..... | 25 |
| 2.1 | A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL..... | 28 |
| 2.1.1 | Aplicação da Lei 10.639/2003 na sala de aula..... | 35 |
| 2.2 | NOVAS BASES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DESCONTRUÍDOS MITOS..... | 37 |
| 2.2.1 | A África na educação escolar brasileiro..... | 41 |
| 2.2.2 | Os negros na história do Brasil: Reflexões sobre o ensino de história.. | 43 |
| 3 | CINEMA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CAMINHOS PARA ENSINO DA HISTÓRIA E CULTUA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA..... | 47 |
| 3.1 | O CINEMA COMO PRÁTICA CULTURAL..... | 49 |
| 3.1.1 | Cinema: O espectador como sujeito social..... | 51 |
| 3.2 | O CINEMA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR..... | 54 |
| 3.2.1 | O cinema no ensino de história: Professores e Professoras e alunos e alunas como protagonistas..... | 56 |
| 3.2.2 | O cinema e o ensino de história e cultura afro-brasileiro e africana.... | 59 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4 | CAMINHOS PERCORRIDOS: A PESQUISA..... | 62 |
| 4.1 | CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS SUJEITOS..... | 67 |
| 4.2 | PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS..... | 69 |
| 4.2.1 | Primeiro Encontro: Apresentação do curso..... | 70 |
| 4.2.2 | Segundo Encontro: Exibição do filme Amistad..... | 74 |
| 4.2.3 | Terceiro Encontro: Discussão sobre o filme Amistad..... | 76 |
| 4.2.4 | Quarto Encontro:exibição do filme Macunaíma: um herói de nossa gente..... | 82 |
| 4.2.5 | Quinto Encontro: Discussão sobre o filme Macunaíma: um herói de nossa gente..... | 84 |
| 4.2.6 | Sexto Encontro: Exibição e discussão do filme Vista a Minha Pele..... | 88 |
| 4.3 | PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS..... | 93 |
| 5 | PROBLEMATIZANDO OS CAMINHOS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... | 96 |
| 5.1 | O USO DE FILMES NA SALA DE AULA..... | 97 |
| 5.2 | HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM SALA DE AULA..... | 99 |
| 5.3 | OS FILMES E A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM SALA DE AULA: É POSSÍVEL ESSE DIÁLOGO?... | 102 |
| 5.3.1 | Amistad: Concepções iniciais..... | 104 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.3.2 | Macunaíma: Concepções iniciais..... | 113 |
| 5.3.3 | Vista a Minha Pele: Concepções iniciais..... | 119 |
| 5.4 | O IMPACTO DAS REFLEXÕES REALIZADAS NO CURSO DE EXTENSÃO..... | 123 |
| 5.4.1 | Amistad: Impacto das discussões..... | 126 |
| 5.4.2 | Macunaíma: Impacto das discussões..... | 130 |
| 5.4.3 | Vista a Minha Pele: Impacto das discussões..... | 133 |
| 5.5 | O CURSO COMO POSSIBILITADOR DE REFLEXÕES: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA ALTERIDADE..... | 136 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 140 |
| 7 | REFERÊNCIAS..... | 143 |
| | APÊNDICE..... | 151 |

1 INTRODUÇÃO

A pretensão em pesquisar a possibilidade do uso da narrativa fílmica no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, como demanda a Lei 10.639/2003, originou-se das leituras sobre preconceito racial, hierarquização cultural, relações de poder e identidade cultural realizadas durante o desenvolvimento do projeto de iniciação científica intitulado: **Imagens da África do Sul: Contribuições da análise fílmica para o ensino de história.**

Na realização deste projeto, surgiram inúmeras dúvidas, como, por exemplo: Por que os aspectos da cultura africana são pouco valorizados no Brasil? Quais foram os construtos sociais que levaram à aprovação da Lei 10.639/2003? Qual é a lógica cultural para que o negro seja sub-representado em diversas instituições sociais?

Para buscar respostas às nossas indagações, passamos a questionar a lógica dos valores e os sentidos contraditórios que compelem as culturas diferentes para agir como se elas fossem uníssonas. As identidades são diferentes e, exatamente por isso, devem ser aceitas respeitadas e tratadas sem hierarquias. A cultura muda, mas suas tradições devem ser resgatadas e preservadas. As dúvidas sobre as relações culturais estabelecidas em nossa sociedade nos remetiam às diversas reflexões.

Uma destas reflexões direcionou-nos para uma certeza inegável: não há como esquecer ou ignorar as questões relativas à cultura no espaço escolar. O processo educacional é, inevitavelmente, um processo cultural e, como a cultura é um espaço de diferenças, estas borbulharão a todo instante no ambiente escolar composto por seres humanos com distintas formas de conceber o mundo e suas relações.

Com base nas leituras de Hall (1997), percebemos que profundas mudanças socioculturais das últimas décadas, como o desmoronamento das certezas, o afloramento das diferenças culturais, a velocidade na circulação das informações, os cruzamentos entre o local e o global, levaram ao questionamento das verdades universais e à busca de uma sociedade fragmentada e plural.

Nesse universo de mudanças, ocorreram questionamentos sobre os conhecimentos totalizantes. Santos (2003) afirma que as produções científicas atuais, mesmo no campo da física e da biologia, que por muito tempo foram consideradas ciências neutras e universais, questionam muitas dessas verdades. A ausência de consensos ou a existência de falsos

consensos, a constatação de realidades cada vez mais complexas, as certezas relativas, em geral, sujeitas à mercantilização da ciência e os intensos debates provocaram uma grande ebulição na comunidade científica.

A crítica aos saberes totalizantes abriu caminho para novas formas de pensar e conceber o conhecimento. Os diversos setores da sociedade, como os movimentos sociais, compreenderam que o conhecimento é móvel, transforma-se, assume novas e diferentes roupagens ao se inserir em campos epistemológicos variados e em épocas históricas diferentes.

Hall (1997) afirma que essas transformações e conflitos têm suas origens em fenômenos de ordem cultural. No entendimento de relações estabelecidas entre as culturas, os seus conhecimentos e os seus grupos representativos, há uma espécie de jogo no qual as culturas estão imersas, com regras nuvistas, mas que se direciona claramente para um fim comum.

Nesse contexto de questionamentos das hierarquizações culturais e dos conhecimentos totalizantes, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi alterada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da história e cultura afro-brasileira. A partir desta Lei, tornou-se obrigatório no currículo escolar da educação básica 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 dos povos negros nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil - art. 26-A, § 1º - (BRASIL, 2003).

Para Gomes (2008), a promulgação da Lei 10.639/2003 abriu um espaço institucional para discutir a diferença e o “outro” na instituição escolar, ao exigir que seja trazida para dentro da escola a discussão sobre aspectos da cultura africana e do negro no Brasil.

Gomes ainda afirma que a Lei não é de fácil aplicação, porque trata de questões curriculares conflitantes, que questionam e desconstruem conhecimentos históricos considerados verdades inabaláveis. Além disso, exige dos professores e das professoras repensarem a constituição da suas identidades e subjetividades no seu fazer pedagógico, permitindo surgir uma série de questionamentos. Como questionar as relações de poder assimétricas que perpassam os conteúdos escolares? Que novos paradigmas estão se desenhando no horizonte pedagógico para o trato das questões étnico-raciais nos

currículos? Que materiais didáticos-pedagógicos utilizar na sala de aula para levar o “eu” a perceber o “outro”?

Nesse sentido, a Lei 10.639/2003, inserida no discurso do respeito pelas diferenças culturais, vem carregada de conotações sobre o "eu e o outro". Porque esse “eu e o outro” em relação pressupõe a descentralização do olhar, isto é, a sensibilidade de se colocar no lugar do “outro”, de ver como o “outro” vê, aceitar um conhecimento que não se pauta exatamente nos nossos modelos hegemônicos de conhecimento, constituindo, assim, uma noção de alteridade que supera a aceitação do “outro” apenas como necessidade econômica.

Para problematizar como a efetivação da referida Lei permite estabelecer relações de alteridades na sala de aula, utilizamos as contribuições teóricas dos Estudos Culturais. Primeiro, porque, nesta dissertação, defendemos a relação do currículo com a cultura e ambos como práticas de significação, produção, relação social, relação de poder e práticas que produzem e reproduzem identidades sociais.

No caso dos Estudos Culturais, trata-se das ‘viagens’ de estudos que, ao mesmo tempo em que abordam questões do âmbito da cultura global, adquirem os contornos e as matizes das configurações locais, reinventando-se constantemente nos seus questionamentos e perspectivas de análises. Os melhores exemplos que posso mencionar situam-se nas problematizações sobre gênero, raça e etnia, que, com uma fecundidade sem precedentes, têm recomposto todo o panorama dessas discussões em nosso país e em outros pelos quais têm circulado. (COSTA, 2000, p. 26)

Os Estudos Culturais, desde seu surgimento na Inglaterra, sua expansão pela América do Norte e a sua chegada no Brasil, têm sido palco para muitos debates proeminentes em torno do significado da cultura, da reprodução e produção de identidades. Os temas sobre gênero e sexualidade, raça e etnia, colonial e pós-colonial, no processo de transmissão e construção de conhecimentos e das relações de poder entre os sujeitos e entre os grupos culturais, fornecem elementos relevantes para as análises atuais sobre currículo.

Segundo motivo, para utilizar as contribuições dos teóricos dos Estudos Culturais, esse eixo investigativo, tanto no Brasil quanto em outros países, tem conduzido a discussão sobre cultura, conhecimento e currículo a novos caminhos e horizontes, especialmente por retirar o significado destes conceitos da caixa fechada e abrir caminhos para novos enfoques e interpretações. Os significados trazem à tona a dimensão múltipla e incerta nas quais estes conceitos estão imersos.

A ação de retirar os conceitos, como o de cultura, de conhecimento e de currículo, da caixa fechada significa que estes conceitos passam a ser vistos como constituídos socialmente. Os conhecimentos corporificados no currículo, sua distribuição e seleção são diretamente mediados e controlados pelos ditames da cultura preponderante na sociedade. Assim, a cultura não só influencia a maneira como os conhecimentos são selecionados como ela própria é elemento de seleção.

Hall (2003) alerta que, nos Estudos Culturais, a cultura não é venerada, porque isso tiraria a sua constituição social e retiraria o poder que, inevitavelmente, está em suas mãos; poder de explicar e coordenar as relações sociais e em fazer seleções do que é válido e aceito e do que é inútil e irrelevante. “A cultura organiza valores e significados da sociedade, mas também institui outros valores e significados ao fazer isto. Por isso é necessário considerar as suas condições de produção e as relações com o mundo que produz” (ARAÚJO, 2004, p. 6).

Nesta perspectiva de cultura, o conhecimento, o currículo e a escola, são remetidos às estruturas que os criaram, aos interesses políticos que os articularam, às práticas e aos discursos que engendraram seus sentidos. A educação escolar é cultura, porque, além de socializar as ciências, as artes e as literaturas, arquitecta significados e valores formulados no coletivo e nas interações humanas.

Por ser um produto cultural, o currículo, em suas determinações do que ensinar nas escolas, não apenas reproduz conhecimentos neutros, dado que seus tentáculos aderem-se a um processo de conhecimento que é constituído de “negociações intersubjetivas conflituosas”. Assim, ao selecionarem os conhecimentos que deverão ser ensinados aos alunos, “as escolas fazem mais do que intermediar saberes ou constituir espaço único de internalização de valores e normas”, porque os sujeitos não são apenas receptores ou reprodutores, podem ser, também, “[...] criadores de significados em relações socialmente construídas” (SILVA, 1998, p. 113).

Os Estudos Culturais consideram a cultura e a experiência humana como construções e interpretações que não são únicas e verdadeiras, mas subjetivas, relativas e políticas. O conhecimento é uma destas construções, já que não é neutro, nem homogêneo e nem estático. Por isso, o conhecimento, neste trabalho, é visto como uma categoria permeada por relações históricas, sociais e políticas, constitui-se de valores, significados e sentidos múltiplos. Ou seja, o conhecimento expressa visões particulares, significados próprios de determinadas culturas e insere-se na disputa pela manutenção do poder.

Os Estudos Culturais consideram a cultura como elemento central da sala de aula e do currículo, focalizando uma aprendizagem que se pautem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais. Para Costa (2008, p. 491) “identidade e diferença são inseparáveis, dependendo uma da outra, e compõem o eixo das principais discussões da atualidade preocupadas com justiça e igualdade”.

Não se pode esquecer que a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e lingüística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, são impostas. Silva (2000, p. 81) salienta que “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”, segundo o autor, onde existe diferenciação, aí está presente o poder. Ele destaca, no entanto, que há uma série de processos que traduzem essa diferenciação, como incluir e excluir, identificando e representando, marcando, simbolizando quem pertence e quem não pertence; demarcar fronteiras, que definam e separem “nós” e “eles”, classificando normalizando.

Na elaboração do currículo escolar e na ação pedagógica, é necessário compreender que as identidades e diferenças são produzidas na ação histórica por meio de discursos e da cultura. Assim, podemos compreender que, quando falamos de identidade e diferença, não estamos falando de algo natural e sim de jogos de poder que criam significados válidos dentro de um universo simbólico. Os Estudos Culturais, por meio de seu princípio base que é o questionamento dos discursos históricos, socialmente constituídos, fornecem um espaço narrativo para a compreensão e a análise crítica de múltiplas histórias, experiências e culturas que orientam o ensino nos diferentes componentes curriculares (GIROUX, 2003).

De acordo com Gusmão (1999), quando se tem como objetivo na educação, assimilar o indivíduo à ordem social, integrando-o e diferenciando-o por suas características pessoais, por gênero e por idade, procura-se garantir aí o equilíbrio da vida em sociedade. “A educação realiza-se, então, no interior da sociedade, composta por diferentes grupos e culturas, visando certo controle sobre a existência social, de modo a assegurar sua reprodução por formas sociais coletivamente transmitidas”. (p. 14). Ou seja, certas retóricas que adentram as instituições escolares sobre a diversidade são tratadas, em algumas ocasiões, com palavras suaves de eufemismo que tranquilizam as consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas mudanças.

A situação da população negra brasileira, no que se refere à educação, ainda encontra-se sob as idéias normativas. Primeiro, porque o discurso sobre inclusão dos

aspectos culturais e históricos, a luta pela cidadania desse segmento populacional, comum nas escolas, normalmente, não passam do plano das idéias. Existem especificidades próprias dessa população que precisariam ser lembradas para serem respeitadas. Segundo, porque essas especificidades são, na maioria das vezes, esquecidas em prol de uma sociedade harmônica, homogênea, em que as individualidades são igualadas por um modelo comum de cultura, em nome de uma pretensa ordem social.

Na educação escolar, trabalhar na perspectiva da diversidade cultural, significa uma ação pedagógica que vai além de reconhecer que os alunos sentados nas cadeiras de uma sala de aula são diferentes. Por terem suas características individuais e pertencentes a um grupo social, é necessário promover uma pedagogia que valorize as diferenças. Isto só será possível mediante a uma pedagogia que valorize a alteridade, como afirma Santos (2006).

A alteridade será possível somente “[...] num processo inverso ao da homogeneização proposta pelo campo político das relações entre povos e culturas distintas”. Compreender o “outro” significa “[...] relativizar o próprio pensamento para construir um conhecimento que é outro” (GUSMÃO, 1999, p.16-17) Enfim, o processo de “ver-se” e “ver o outro” só pode ocorrer em contextos históricos concretos, seja em termos de senso comum ou em termos de conhecimento científico, o que nos leva a considerar alteridade nesta dissertação como a noção do outro, ou seja, o “eu” conhecer o “outro” que representa a diferença. Perceber que a cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento de outras culturas; deve-se, portanto reconhecer que o “eu” é uma identidade possível entre tantas outras, e não a única. Que relações, então, podem ser feitas entre identidade e alteridade quando se trata da população negra?

Vivemos em um país onde a diversidade étnico-racial é notória. No entanto, a cultura e a ideologia são de matriz européia. A criança negra ou descendente de negros desenvolve-se nessa ideologia e nessa cultura, situando-se num referencial que não faz parte da história de sua ascendência. Não conhece a sua própria história, as suas raízes, a importância que seus antepassados tiveram na construção desse país. Esse sujeito vai se construindo dentro de um ideal de ego branco, que é o ideal valorizado como um todo.

Uma postura de alteridade é necessária para que a sociedade, de forma geral, entenda esta diversidade e consiga se colocar no processo de “ver-se” e “ver ao outro”. Nesse contexto de efetivação da Lei 10.639/2003 na sala de aula, torna-se importante a construção de representações positivas da cultura e da história africana e afro-brasileira nos diversos setores população brasileira.

Frente aos pressupostos apresentados, elegemos como hipótese conceitual da dissertação: Apesar da aprovação da Lei 10.639/2003 sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, há carência de propostas metodológicas para a efetivação da Lei na sala de aula. Por isso, realizamos uma pesquisa-ação participativa para responder à seguinte questão: De que maneira o uso do cinema como fonte de pesquisa pode colaborar com o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, como propõe a Lei 10.639/2003?

Para atender a nossa hipótese, estabelecemos como objetivo geral: Analisar a intervenção pedagógica com filmes no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como fonte de pesquisa na educação básica.

Este objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos: analisar a relevância de se incluir a temática história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares; oferecer possibilidade da análise fílmica como fonte de pesquisa para trabalhar com as relações étnico-raciais em sala e verificar qual é o impacto das discussões sobre as narrativas na ação pedagógica nos professores e nas professoras.

Para alcançar esses objetivos e investigar a hipótese conceitual junto a um grupo de docentes da educação básica vinculados à rede estadual, oferecemos um curso de extensão para analisar filmes que abordam aspectos da história e cultura afro-brasileira a fim de coletar dados empíricos.

De acordo com Costa (2002a), a pesquisa-ação participativa, na perspectiva dos Estudos Culturais, pode ser concebida como aliança estratégica do sujeito para pensar e repensar as suas identidades e sua constituição discursiva. Esse tipo de pesquisa-ação permite aos sujeitos produzirem relatos de si e questionar as narrativas hegemônicas, criando um espaço de contestação.

Os sujeitos envolvidos nesse tipo de pesquisa-ação compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge em um dado contexto de atuação, para desempenhar papéis diversos (FRANCO; GHEDIN, 2008). Constatado os problemas vivenciados pelo grupo, o papel do pesquisador consiste em ajudá-lo a problematizá-los. O que pode levar os sujeitos da pesquisa a construir novos conceitos sobre realidade social.

Ao se considerar que as novas leituras sobre a realidade são limitadas, provisórias e contextuais, podem o pesquisador e os sujeitos da pesquisa sempre repensar o seu posicionamento sobre a temática pesquisada. E a percepção de que essas realidades são

discursivamente instituídas permite que os sujeitos envolvidos questionem os conhecimentos que são dados como verdades naturais, permanentes e universais.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa-ação, procuramos articular a abordagem quantitativa e qualitativa. O que interessava era conhecer o posicionamento dos sujeitos envolvidos em face às situações vívidas e criadas e dimensionar o estranhamento pelos sujeitos da pesquisa das verdades naturalizadas. Nesse sentido de qualidade, o levantamento de alguns dados quantitativos se deu com o propósito de apoiar a relação entre as categorias encontradas. O que se pretendeu foi abordar os significados instituídos pelos sujeitos ao questionar as narrativas hegemônicas estabelecidas. Essa opção é defendida por Bogdan e Biklen (1994), para quem a análise estatística junto aos relatos fornecidos pelos sujeitos possibilita uma compreensão adequada dos conceitos expressos por eles.

Esta dissertação foi organizada em quatro seções. Na inicial, apresentamos as mudanças ocorridas na educação escolar, dando ênfase à disciplina de História, já que é uma das disciplinas que tem em seu currículo diversas questões sobre as relações étnico-raciais por causa das pressões dos movimentos sociais de caráter identitário da década de 80 do século XX. Além disso, nesta seção, problematizamos as leis instituídas para a educação escolar e voltadas à diversidade étnico-racial no Brasil. Em seguida, analisamos os desdobramentos históricos que levaram à promulgação da Lei 10.639/2003 e o que ela representa para a população brasileira.

Na seção seguinte, analisamos o papel do cinema nas relações sociais e como a escola pode estabelecer uma relação de diálogo entre a narrativa fílmica e o fazer pedagógico. Nesta dissertação, defendemos a idéia de que o cinema pode ser uma excelente fonte de pesquisa para abordar a história e a cultura africana e afro-brasileira na educação básica. No entanto, é necessário que os professores e as professoras tenham uma formação teórica e metodológica para oferecer uma análise consistente dos filmes, que vá além da ilustração dos fatos históricos. É necessário olhar os filmes como possibilidade pedagógica que desperta reflexões sobre a realidade social.

Na penúltima seção, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa-ação durante os seis encontros realizados com os professores e as professoras da rede estadual de educação que se inscreveram no curso de extensão. Para isso, foi necessário, em um primeiro momento, relatar nossa experiência com o curso de extensão: O cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Descrevemos, quem são

os sujeitos da pesquisa e quais foram os critérios para a sua seleção. Entre as atividades realizadas, foram exibidos três filmes: **Amistad (1997)** de Steven Spielberg ; **Macunaíma: um herói de nossa gente** (1969) de Joaquim de Andrade e **Vista a minha pele** (2003) de Joel Zito Araújo, para coletar dados empíricos. Em seguida, apresentamos os procedimentos adotados para analisar os resultados.

Na última seção, apresentamos e analisamos os dados coletados durante a pesquisa. A análise desses dados teve como objetivo verificar se os professores e as professoras estabeleceram relações entre os filmes apresentados e a história e cultura africana e afro-brasileira e, com base nas respostas obtidas, estabelecemos categorias de análise dos resultados. Por fim, concluímos que, na educação escolar, a utilização das narrativas fílmicas é um caminho possível para se discutir as questões desafiadoras da nossa atualidade.

2 A TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO- RACIAL

O objetivo desta seção é analisar a relevância do debate sobre o ensino de história no Brasil a partir do final da década de 70 do século XX, com a crise do regime militar. Tem como objetivo verificar como as questões voltadas para as relações étnico-raciais são tratadas pela disciplina de História.

Elza Nadai (1992) afirma que, no final de 1970, passou-se a questionar os conceitos elaborados para a sociedade brasileira, como o conceito de democracia racial e o de cidadania. Com isso, enveredou-se pelo caminho do debate político sobre o significado do ensino de história no contexto de uma sociedade que estava lutando para se redemocratizar.

Nesse período, houve um forte processo de rejeição ao ensino de história, recomendado pelos governantes brasileiros para forjar o espírito de nacionalidade. Questionava-se o ensino preocupado em reproduzir uma narrativa histórica que servia ao propósito da construção da identidade nacional e da manutenção de determinado grupo no poder. Ficava evidente, nessas discussões, que a concepção de ensino nascente estava comprometida com as transformações sociais almejadas pelos movimentos sociais emergentes. Neste sentido, as propostas para o ensino de história desafiavam as condições políticas para reverter a equação do poder, até então, representativo da nação brasileira e, a partir dessa reversão, implementar um projeto social mais justo, mais humano e com a participação efetiva de todos os grupos sociais.

Os debates sobre quais conteúdos ensinar e como ensinar, promovidos na década de 80 do século XX, contribuíram para o início da reformulação de concepções teóricas e metodológicas da disciplina de História, passaram a exigir que os conteúdos a serem oferecidos na educação formal levassem em consideração as reivindicações dos grupos sociais. Schmidt e Cainelli (2004) entendem que o grande marco de reformulações desse ensino concentrou-se na perspectiva de tratar docentes e discentes como sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico, com o objetivo de formar sujeitos produtores da história, não mais receptores passivos, espectadores de uma história de heróis que compunha os personagens dos livros didáticos.

De maneira geral, as discussões sobre a constituição do saber histórico, que se desenvolveram no final dos anos de 1970 e nos anos de 1980, procuraram acompanhar e se

atualizaram com os desenvolvimentos teóricos, metodológicos e temáticos que se produziam para além de nossas fronteiras, em especial na França, Inglaterra, Itália e nos Estados Unidos, *locus* de onde vêm nossas principais referências teóricas, metodológicas e temáticas. Nadai (1992) argumenta que outros sujeitos sociais, de maneira progressiva, foram incorporados nos estudos historiográficos. A partir 1980, por exemplo, as mulheres, os negros, os homossexuais, os prisioneiros, os loucos e as crianças, sujeitos que, até esse período, constituíam uma ampla gama de excluídos, que reclamavam seu lugar na história social do país.

As reformulações curriculares passaram a ser permeadas por discussões que questionavam os conteúdos ensinados na educação escolar em todos os níveis. Aqueles pertencentes às culturas negadas e silenciadas nos currículos escolares começavam a reagir contra a sua marginalização. De acordo com Gomes (2008), os excluídos dos discursos normativos do currículo escolar lançaram mão de estratégias coletivas e individuais, articulando-se em redes, dando início a diversos movimentos sociais de caráter identitário.

A mobilização das culturas negadas atinge as escolas, as universidades e a produção do conhecimento. Na disciplina de História, organizam-se vertentes que reivindicam uma perspectiva da história de todos os homens e não somente dos heróis. De acordo com essas vertentes, e entre elas a Nova História Cultural, não era mais possível aceitar as narrativas com ênfase exclusiva na visão europeia. Schmidt e Caineli (2004) argumentam que esse processo atingiu os currículos, os sujeitos e suas práticas, instalando um processo de renovação que, nesse período, ficou restrito mais à teoria do que sua efetivação na prática.

Dentre os movimentos sociais que lutavam pela representatividade nas esferas sociais brasileiras, encontra-se o Movimento Negro Unificado (MNU). De acordo com Pereira (2002), tal movimento iniciou-se em São Paulo na década de 70 do século XX, em pleno regime militar, com o objetivo de combater o mito da democracia racial e denunciar que o Brasil é uma nação racista, na qual os negros estavam subrepresentados na maioria das instituições sociais. Além disso, o MNU tinha como papel destacado fomentar um processo de constituição da identidade positiva do negro e de sua conscientização política na vida nacional. Paul Singer, um dos fundadores do MNU, em carta aberta, lida em ato público no dia 7 de julho de 1978 nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, posiciona-se a respeito da discriminação no Brasil:

Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento negro, destrói a sua alma e sua capacidade de realização como ser humano [...]. Não podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, subemprego e nas favelas. Não podemos mais consentir que o negro sofra perseguições constantes da polícia sem dar uma resposta. (SINGER, 1981, *apud* SILVA, 2001, p. 38)

A manifestação do MNU teve dois propósitos: o primeiro, como um movimento de denúncia de existência do racismo no Brasil. A elite brasileira tentava constituir, no Brasil, a idéia de que todos eram tratados como iguais independente de sua cor. Essa idéia apoiava-se nas publicações das obras de Gilberto Freire, **Casa Grande & Senzala** de 1932, e de Sérgio Buarque de Holanda, **Raízes do Brasil**, de 1947, nas quais afirmavam que, apesar da escravidão que houve no Brasil, não se sobressaiu o racismo, visto que o negro, o índio e o branco se misturam amigavelmente.

Segundo propósito, como processo de formação da identidade positiva do negro, por meio de ações políticas, com a valorização de seus aspectos simbólicos, formas de vestir, de pentear e de falar. O bloco afro Ilê Aiyê, um dos primeiros blocos de carnaval representativo da cultura afro-brasileira, captou esse sentimento dos ativistas das organizações negras, fazendo o seguinte registro:

Durante este tempo demos o nosso grito de liberdade [...] A liberdade de podermos ser negros, de dançar a nossa dança, de cantar o nosso canto. Canto esse que conta a nossa história e nossa libertação. E esse verdadeiro canto ecoou no Curuzu: um canto de fé por um mundo melhor. O brilho da avenida não ofusca o brilho desta raça de origem nagô (CADERNOS CANTO..., 1988, p. 32)

Percebemos, nesse registro, que os ativistas acreditavam no reconhecimento e na recriação dos aspectos da cultura negra. Representados socialmente, eles ampliam os argumentos para a ação política de combate ao racismo. Silva (2001) lembra que a afirmação de traços distintivos culturais e físicos da população negra, além de servir como resposta imediata às posturas racistas, indica que as identidades individuais ou coletivas não podem ser interpretadas como avesso à identidade social.

Após três décadas de reivindicações do MNU, consideramos que houve avanços na luta contra o racismo e a discriminação da população negra no Brasil, mas, ainda, o racismo e o preconceito persistem na sociedade brasileira. Hoje, não é mais aceitável a

idéia de democracia racial entre os brasileiros. Com a promulgação da Constituição de 1988, considerada por muitos uma constituição cidadã, houve uma tentativa de valorização dos diversos povos e culturas existentes no Brasil, por exemplo: o 5º artigo, no parágrafo XLII, prevê que casos de discriminação racial serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis. Este artigo reconhece a existência do racismo no Brasil.

Não podemos só reconhecer a existência do racismo no Brasil, é necessário combatê-lo e trabalhar para amenizar as conseqüências da submissão e da marginalização do negro brasileiro. Nesse ponto, ainda encontramos grandes dificuldades. Uma das primeiras instituições sociais chamada a entrar na luta contra o racismo e para a valorização da população negra em seus aspectos físicos e culturais como formadoras da população brasileira foi à escola. Há uma crença de que a escola, em cada momento histórico, constitui-se uma expressão e uma resposta à sociedade. Ela reflete uma porta de entrada para a construção de um Brasil onde convivem as diversas influências que caracterizam a formação do nosso povo.

2.1 A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A professora Beatriz Petronilha Gonçalves e Silva (BRASIL, 2004) no **Relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, defende que, para as instituições de ensino desempenharem seu papel de educar, é necessário que constituam um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam uma sociedade justa.

Ao estudar as origens da educação escolar pública brasileira, verificamos que os negros não foram alvos das instituições de ensino, já que a escolarização visava formar o ideal de homem brasileiro que tinha como referência o homem branco europeu. Quando analisamos o pensamento educacional brasileiro depois da abolição da escravidão, o negro e sua cultura foram silenciados no currículo escolar. (FELIPE; TERUYA, 2007).

Durante um século da implementação da escola pública no Brasil, o negro e sua cultura poucas vezes foram contemplados nos conteúdos programáticos e, quando o foram, eram abordados de forma distorcida e estereotipada. Somente depois de 1980, com as constantes reivindicações do Movimento Negro Unificado, houve tentativas de inserir

conceito de pluralidade na educação brasileira. Embora a relação entre educação e diversidade tenha surgido na década de 1980, passa predominar no debate educacional e nas leis voltadas a educação nacional só depois de 1990.

É bem verdade que os debates, promovidos depois de 1980 sobre a pluralidade cultural do Brasil, favoreceram várias modificações importantes na educação escolar e no ensino de história no Brasil. Fernandes (2005) reconhece que, apesar da renovação teórico-metodológica da história nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na educação básica ainda tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Isso significa que a educação escolar ainda não aprendeu a valorizar a diversidade étnico-racial que compõe o ambiente escolar.

Entendemos que o termo diversidade empregado aqui tem o sentido utilizado por Abramowicz (2006, p.12) ao afirmar que “[..]diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança”. Pensar em uma educação para a diversidade é levar em consideração os aspectos culturais dos mais diferentes grupos, permitindo que eles expressem a si próprio na busca da aprendizagem e do conhecimento.

Também entendemos os conceitos de raça e etnia como construções sociais, forjadas nas relações entre cultura, conhecimento e poder. O conceito raça, utilizado dentro de uma perspectiva política, nada tem a ver com conceito biológico de raça cunhado no século XIX. Silva, no Relatório sobre a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2004), afirma que o termo raça, utilizado nesse contexto de questionamento de uma cultura homogênea, é utilizado para informar como determinadas características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

O emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, como faz Silva (BRASIL, 2004), serve para marcar que as relações tensas causadas pelas diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também por causa da raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que pode diferir em visão de mundo, valores e princípios das origens indígena, européia ou asiática.

Em um resgate da história do negro no Brasil, é importante ressaltar que os africanos negros, que aportaram em nosso território na condição de escravizados, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Foi atribuída ao negro uma participação subalterna na construção da história e da cultura brasileira, embora tenha

sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café em diferentes momentos de nosso processo histórico. Quando se trata de abordar a cultura dessas minorias, estamos pensando no sentido político da palavra, já que os dados do IBGE demonstram que a população negra brasileira é de 47,2% (BRASIL, 2007), mas ela é vista de forma folclorizada e pitoresca e as culturas européias elevadas à condição de superiores e civilizadas.

O ensino de história do Brasil ainda está permeado pela concepção da historiografia brasileira que prima pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados heróis nacionais, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Para Silva (1998), a maioria das concepções históricas que perpassa o ensino de história no Brasil despreza a participação das minorias étnicas, especialmente de índios e negros. Quando eles aparecem nos livros didáticos, seja em forma de textos, seja em forma de ilustrações, são tratados de forma pejorativa e, portanto, preconceituosa e estereotipada.

Os currículos e os manuais didáticos usados na educação básica insistem em silenciar e até mesmo chegam a omitir a condição de sujeito histórico e de portador de práticas culturais das populações negras e ameríndias.

Além da encucação ideológica promovida pelo cinema, rádio, TV, revistas e instituições, o livro didático, pela importância que lhe é atribuída pelo poder do Estado de transmitir “Verdades” que lhe é conferido, consegue de forma sistemática inculcar na cabeça dos jovens e crianças conceitos e visões deformadas e cristalizadas, que passam a ser assumidas como conceitos e visões da “realidade” que se constitui ideologicamente. (SILVA, 1998, p. 03).

É fato incontestável que somos uma nação com múltiplas culturas, em virtude de nossa formação histórica, porém o que se percebe é que a população brasileira não aprendeu a conviver com a diversidade étnico-racial. E a educação escolar ainda persiste em ministrar os seus conteúdos pautados em seu imaginário étnico-racial, um país que privilegia a branquidão e valoriza, sobretudo as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras. Por exemplo, a história da África, no currículo escolar, é vista como uma paisagem exótica e totalmente desvinculada da história brasileira, atrelada a uma imagem de que o africano é um semi-selvagem, acorrentado em sua miséria.

A fim de combater essa visão monocultural e eurocêntrica que foi forjada no saber

histórico brasileiro, ao ter como padrão a visão dos grupos dominantes, o governo brasileiro, por meio de seus órgãos legais, tem incorporado na legislação brasileira alguns tópicos de modo a contribuir com a visualização de um Brasil pluriétnico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 26, parágrafo 4, ratificando posição da Constituição Federal de 1988, determina que “o ensino história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996a)

Por sua vez, o Ministério da Educação (MEC), em cumprimento ao dispositivo constitucional assente no art. 210 de nossa Carta Magna e sensível à necessidade de uma mudança curricular face à emergência de temas sociais relevantes para a compreensão da sociedade contemporânea, elaborou para a educação básica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A grande inovação da nova proposta é a existência de temas transversais que deverão perpassar as diferentes disciplinas curriculares - Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes - e permitir, com isso, a interdisciplinaridade no ensino fundamental, tais como: Convívio Social e Ético, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo.

Após as discussões com as secretarias de educação de estados e municípios e com especialistas de diversas áreas do conhecimento, os PCN foram aprovados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), servindo de referência nacional para que os sistemas de ensino estaduais e municipais pudessem adequá-lo à sua realidade educacional (BRASIL, 1997).

Reconhecendo a necessidade de uma educação multicultural, os PCN estabelecem como tema transversal o estudo da Pluralidade Cultural, a fim de ser trabalhada em diferentes disciplinas curriculares.

[...] temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p. 33).

Esse mesmo documento do MEC traz como um dos objetivos gerais da educação básica o conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural do país,

bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, devendo alunos e alunas, professores e professoras posicionarem-se contra quaisquer formas de discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Além dos PCN, dispomos das diretrizes curriculares elaboradas pelo CNE para a educação básica. Recentemente, esse órgão normativo e consultivo do MEC instituiu, com base no parecer da conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Ainda no âmbito das políticas públicas governamentais, podemos citar o Programa Nacional de Direitos Humanos, elaborado pelo Ministério da Justiça na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que previa, entre uma série de ações para as populações negras no Brasil, o estímulo à “[...] elaboração de livros didáticos que enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso País, eliminando estereótipos e discriminações” (BRASIL, 1996b, p. 31).

Mais recentemente, por ocasião do início do Governo Lula, foi sancionada a Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que “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 obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências”. A Lei estabelece 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 sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil (art. 26-A, § 1º) e, tornando-o obrigatório no currículo escolar da educação básica (BRASIL, 2003).

Nesse momento histórico, a demanda por geração de oportunidades requer do Estado e da sociedade medidas que contemplem a população negra nas oportunidades que irão amenizar os danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais herdados do regime escravista, bem como das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para os grupos com poder de governar e de influir na formulação das políticas no pós-abolição. Tais medidas se concretizam com iniciativas de combate ao racismo e demais formas de discriminação.

O posicionamento daqueles que já conhecem este dispositivo legal é dividido, uns concordam e outros discordam. Os argumentos da discordância sustentam que a Lei não se

traduz, na prática, em uma mudança necessária e que produziria um acirramento ainda maior entre os vários grupos étnicos que compõem a população brasileira. Além disso, argumentam os discordantes que a legislação seria racista por privilegiar um setor específico do mosaico étnico brasileiro em detrimento dos demais. Um exemplo desse pensamento é do professor Peter Fry (2005) que, em seu livro **A Persistência da Raça** afirma que a Lei 10.639/2003 estaria rerepresentando o surrado conceito de raças humanas, portanto, não possui base científica pelo simples motivo que existe apenas uma raça: a humana. Nesse sentido, Fry afirma que a Lei 10.639 poderia desencadear reações de outros grupos, constrangidos por estarem pouco representados nos currículos.

Os argumentos dos concordantes postulam que a Lei é fundamental, porque contribui para ampliar o conhecimento sobre a história dos negros formadores da população brasileira. Para Lopes (2003, p. 19), “a Lei 10.639/2003 do CNE vem reconhecer a existência do afro-brasileiro e seus ancestrais (os africanos), sua trajetória na vida brasileira e na condição de sujeitos que contribuíram para a construção da sociedade”. Acrescenta que é preciso ser inserida no currículo escolar para modificar os conteúdos hegemônicos de cunho eurocêntrico contidos no sistema escolar, e obter um resultado desejável de respeito às diferentes culturas no processo de ensino e de aprendizagem. Essa alteração, em seus aspectos explícitos e implícitos, precisa ser construída no cotidiano do fazer pedagógico no interior das escolas, envolvendo alunos, professores, corpo diretivo, corpo administrativo e comunidade escolar em geral, tendo como suporte um currículo com base na abordagem da diversidade cultural.

Outro argumento favorável é que, apesar de a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, 9394) aprovada em 1996, ter explicitamente incluído a história afro-brasileira como conteúdo pedagógico, na realidade, nada disso aconteceu. Nessa concepção, a nova Lei estaria antes de tudo cobrando efetivação de um parecer pedagógico já existente.

Em nossa perspectiva, o argumento dos que afirmam que a Lei 10.639/2003 estaria privilegiando uma etnia determinada, a dos negros, não se sustenta. No Brasil, o grupo afro-descendente negro, mesmo constituindo cerca de 50% da demografia brasileira, ainda está sub-representado na maioria das esferas da vida social. Essa ausência de representatividade repercute no sistema de ensino, que desqualifica ou simplesmente se cala a respeito da história e da cultura negro-africana.

Quanto aos demais grupos, segundo Serrano e Waldman (2007), é possível argumentar que a própria lei que incentiva o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana também inclui a discussão sobre a diversidade étnico-racial no Brasil. Estas medidas contribuem para a reeducação das relações entre os vários grupos sociais constituintes da sociedade brasileira, provocando o questionamento das relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e na desqualificação do outro. Tal argumento pode ser comprovado com a aprovação em março de 2008 da Lei 11.645 que, além da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, prevê também o ensino da história e cultura indígena (BRASIL, 2008)

Por fim, em relação aos segmentos que repudiam a Lei em nome de um suposto racismo que estaria perpassando a sua essência ao prever o ensino da história e da cultura afro-brasileira, entendemos que a questão racial não se esgota em um ponto de vista genético, é necessário ressaltar os condicionamentos histórico-sociais dos conceitos que envolvem as questões raciais. Se, no passado, a idéia da existência de raça superior e da raça inferior legitimava a escravização com comprovação científica da inferioridade dos negros, atualmente, para legitimar a ordem estabelecida, funda-se na não existência de raças, apoiando-se nos direitos democráticos válidos para todas as etnias. A existência ou não de raça depende da conveniência em um determinado momento social.

Em resumo, nesta dissertação consideramos que, a Lei 10.639/2003 constitui um passo importante para resgatar e valorizar os diversos grupos étnicos que estão à margem da sociedade brasileira. Os currículos escolares do sistema educacional podem ser aliados valiosos nessa luta, como ressalta Gomes (2008), esta Lei que não é somente uma norma: é resultado da ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são poucos conhecidos.

Na educação escolar, verificamos uma dificuldade em ensinar e aprender história, trabalhar o real e o imaginário. O principal problema, quando se trata do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, não se encontra em sua complexidade, mas sim nas informações disponibilizadas, especialmente na mídia, que são distorcidas e não condizem com a realidade.

2.1.1 Aplicação da Lei 10.639/2003 na sala de aula.

Sem dúvida, a Lei representa um avanço ao possibilitar a construção de um

multiculturalismo crítico na escola brasileira, ao mesmo tempo em que se reconhece uma luta histórica do movimento negro em nosso país, cuja bandeira de luta consiste em incluir no currículo escolar o estudo da história e cultura afro-brasileira. Por outro lado, não podemos nos esquecer que ainda precisamos de muitas ações para que a Lei não se torne letra-morta e contribua, de fato, para uma educação multicultural com o questionamento das relações sociais desiguais.

Lopes (2003), utilizando os estudos de Sacristán assinala que o termo multicultural é ambíguo e enganador, por se tratar de um rótulo em que cabem várias perspectivas. Ela explica que tanto pode se referir a uma perspectiva assimilacionista, em que uma cultura dominante objetiva assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema educacional e social, como pode ser multiétnica, um instrumento para diminuir preconceitos de uma sociedade para com as minorias étnicas, ou ainda associada a um pluralismo cultural, em que se busca proporcionar visões plurais da sociedade e de suas elaborações.

Mas, ainda de acordo com a autora, apesar de tal discurso, não se pode deixar de identificar o pluralismo cultural com a aceitação do diferente, e essa concepção pode ser vista sob dois enfoques: o do consenso e o do conflito. O do conflito seria aquele que exigiria processos argumentativos e embates sociais para sua resolução e o do consenso objetivaria superar os conflitos sem confrontação.

Para trabalhar a história da África em sala de aula, como nos alerta Conceição (1999), temos que levar em consideração algumas questões: Como pensar uma escola que tenha por base uma educação na perspectiva da pluralidade étnico-racial? Como romper com o modelo pedagógico vigente? O que fazer para que a sociedade civil, organizada por meio de suas legítimas representações, inclua o afro-brasileiro? Estas questões são fundamentais para contemplar os brasileiros descendentes de africanos, para pensar em uma nova educação escolar. Neste sentido, consideramos necessário efetivar algumas ações no processo educativo de sala de aula, especialmente formar um novo perfil de professor e professora e de aluno e aluna que, no exercício da reflexão sobre o seu “eu” e o “outro”, apropriem-se dos saberes sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana para serem socializados com as respectivas comunidades, a fim de romper com a pedagogia que prioriza o modelo eurocêntrico.

Fernandes (2005) afirma que um dos gargalos do sistema educacional brasileiro reside na qualificação do corpo docente, sobretudo os que exercem o magistério nas séries

iniciais do ensino fundamental. Esses professores e professoras, em sua maioria, recebem uma formação polivalente e, portanto, precisam de qualificação para trabalhar com essa nova temática curricular. O autor sugere, para tanto, um esforço por parte dos órgãos governamentais ligados à área de promoção da igualdade racial para oferecer, em parceria com as instâncias educacionais, cursos de extensão sobre a história da África e de cultura afro-brasileira, bem como a publicação de material didático-pedagógico que possa dar suporte técnico à atuação desses docentes no processo de ensino e aprendizagem

Dessa forma, para tratar a temática do negro no currículo escolar, não é necessário que o professor e a professora sejam negros. A lei tem um caráter obrigatório para todo o magistério e com a função estratégica para a formação do cidadão brasileiro. Para cumprir a lei, os conhecimentos relativos a essa temática devem ser socializados entre os demais educadores e educadoras e ampliados para toda comunidade escolar. Com isso, o “[...] professor e a escola não serão mais acusados de serem mediadores - mesmo que inconsciente - da formação de estereótipos que geram preconceitos que se constituem de um juízo prévio a uma ausência de um real conhecimento do outro” (SILVA, 2001, p. 73).

Cunha Júnior (1998) enfatiza que o racismo, o preconceito e a discriminação são os malefícios que existem tanto na escola quanto na sociedade em geral, muitas vezes mascarados e naturalizados ou, ainda, assumidos explicitamente nas atitudes, nos valores e nas normas vigentes, presentes em nosso cotidiano. São manifestações de um processo cruel de dominação, que mina a cultura dos grupos sociais considerados dominados entre nós, os negros e os indígenas.

Silva (2001) alerta que trabalhar a partir de valores eurocêntricos no sistema escolar leva as crianças e adolescentes negros a se sentirem inferiores e a serem considerados como tal pelos demais. A convivência com a imagem estereotipada, que causa danos psicológicos e morais, pode bloquear a personalidade étnica e cultural do afro-descendente.

Felipe e Teruya (2008) afirmam que o brasileiro, de um modo geral, sabe pouco a respeito dos afro-descendentes, e, quando sabe, seu conhecimento está repleto de idéias preconceituosas. Trata-se de um conhecimento sincrético. Começa com a entrada do negro no Brasil como mercadoria. A imagem do negro descalço, seminu e selvagem é mostrada na literatura escrita por brancos, sem contar a história do africano livre, dono de sua própria vida e produtor de sua própria cultura. Ao falar dos aspectos da cultura africana e da história do negro no Brasil, entramos em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as representações e os estereótipos sobre a África, os africanos,

negros brasileiros e sua cultura. A idéia de inferioridade cultural dos negros, construída historicamente e socialmente, justificou os processos de dominação, colonização e escravização.

No ensino de história e cultura afro-brasileira e africana não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia pela africana, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial e social e econômica brasileira. Cabe às escolas incluírem os estudos e as atividades que proporcionam contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos e além destas, das raízes africanas e européias.

As reivindicações estabelecidas na Lei 10.639/2003 lançam novas bases para o ensino de história, uma vez que o legado eurocêntrico resultou em um raciocínio que ainda hoje dificulta os estudos sobre África e sobre negro no Brasil, constituindo um sério obstáculo para a compreensão da realidade histórica do continente africano e de seus descendentes.

2.2 NOVAS BASES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DESCONSTRUÍDO MITOS.

O conhecimento de um determinado tema, na nossa perspectiva, é construto social, para promover a releitura da história africana eivada de preconceitos, é necessário questionar vários conceitos solidificados no decorrer da história, é necessário desconstruir as estereotípias que foram forjadas pelo imaginário europeu sobre África e seus descendentes. Como nos alerta Meneses (2007, p. 56) “falar sobre a África significa questionar e desafiar crenças adquiridas, pressupostos afirmados e múltiplas sensibilidades”.

Quando nos reportamos ao termo desconstruir, referimo-nos aos procedimentos da análise do discurso nos moldes adotados pelo filósofo Jacques Derrida, que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis. A desconstrução tem possibilitado vislumbrar com nitidez as relações entre os discursos e o poder. “Ao contrário do que muitas pessoas pensam desconstruir não significa destruir. Desconstruir, neste caso, significa uma estratégia de demonstrar para poder mostrar as etapas seguidas na montagem”. (COSTA, 2002a, p. 140).

Compreender e contextualizar as informações sobre aspectos do continente africano é, indiscutivelmente, um exercício crítico. Serrano e Waldman (2007) argumentam que existem visões estereotipadas cultivadas contra os povos africanos e suas regiões. Mais do que qualquer outro continente, a África terminou encoberta por um véu de preconceitos, que, ainda hoje, marcam a percepção de sua realidade.

O imaginário europeu devotou para as terras africanas e para os seus habitantes um amplo leque de injunções desqualificantes, muitas vezes respaldadas pelos intelectuais europeus. A África foi condenada ao papel de espaço periférico da humanidade, além de desprovida de adjetivos que engrandecem na visão dos europeus.

Na realidade, os mecanismos simbólicos da exclusão do outro remontam de muitos séculos, estando profundamente enraizados no legado cultural europeu. Serrano e Waldman (2007) revelam que o discurso europeu a respeito da África é antigo, pode ser localizado um variado conjunto de elaborações socioculturais. É a partir desse passado remoto que se estratificou o preconceito cultivado contra o outro, personificado em diferentes momentos pelos bárbaros, tártaros, mongóis, ciganos, judeus, muçulmanos, assim como pelos negros africanos.

É inegável que o mundo ocidental construiu o seu relacionamento com as populações extraeuropeias com base em preconceitos de todo tipo. Nesse particular, Cunha Júnior (1998) afirma que o continente africano foi, inegavelmente, o mais desqualificado pelo pensamento europeu. Ainda que a imagem da África tenha variado ao longo do tempo em decorrência de diferentes formas de relacionamento estabelecidas com os seus povos, é indiscutível que este continente foi mais que qualquer outro, naturalizado pelo pensamento ocidental com imagens negativas e excludentes.

O embrião dessas concepções discriminatórias remete às formulações surgidas na antiguidade clássica. Para os antigos gregos e romanos, a África compreendia as terras situadas entre os países atuais Líbia e Marrocos, habitados por povos de idioma berbere (o termo não designa nenhuma etnia, diz respeito a um grupo de línguas que integra a família afro-asiática). Desse modo, refere-se a povos cujas características são, em alguns contextos, muito discrepantes entre si. Seria o caso dos garamantes, númidas, líbios e mauritânios, costumeiramente mencionados nas crônicas e documentos do Império Romano. Recordar-se que o termo berbere deu origem à palavra, bárbaro, para identificar as populações cuja língua e cultura eram consideradas inferiores em relação às greco-romanas, consideradas como padrão hegemônico. (SERRANO; WALDMAN, 2007).

Historicamente, o regime de estereótipos imposto à África foi reforçado pela distância e relativo isolamento do continente em relação ao resto do mundo europeu. A África, em particular a África negra ou Subsaariana, constituía um domínio nebuloso, por causa das informações fragmentárias e distorcidas. As imagens do continente africano, construídas pelo imaginário medieval, suscitavam todo o tipo de objeções. Assolados pelo calor inclemente, os territórios meridionais estariam infestados de monstros e outros seres fabulosos, coabitando com grupos de semi-humanos ou de humanos inferiores. Decididamente, o quadro construído pelo imaginário social europeu relacionado à África foi contemplado com estigma da subalternidade. Não é de admirar que as representações confirmem uma pretensa inferioridade.

Na modernidade, o rebaixamento da África relaciona-se intimamente às demandas da sociedade capitalista ocidental, que, de modo contínuo, reinterpreta para o continente a condição periférica do sistema de produção de mercadorias. Desse modo, se, no período do mercantilismo, foi reservado à África o papel subalterno de fornecer mão-de-obra compulsória para a monocultura açucareira e para a extração de metais e pedras preciosas, com a hegemonia do capitalismo industrial, o continente é novamente subalternizado, enquadrado na condição de manancial de mão-de-obra barata e de fornecedor de matérias primas para as potências industriais. Nesse sentido, a necessidade de justificar o domínio europeu induziu e foi mantida mediante o desenvolvimento de teorização que, apelando para as distorções conceituais, desqualificava o legado africano em todos os sentidos.

Se, no período mercantilista, a África reunia características espirituais, religiosas e elementos fabulosos inscritos no seu espaço geográficos, na fase do capitalismo industrial, é a carência de civilização o principal argumento para sua estereótipia. Nessa perspectiva, o continente africano passa ser visto como, de fato, deveria ser entendido: um continente simplesmente carente de civilização.

Mais uma vez, a África foi alvo da política de hierarquização do conhecimento imposto pelas expectativas do mundo europeu e, agora, a constituição do discurso desclassificatório voltado a África é de que ela não era civilizada, cabendo ao europeu levar a civilização ao continente africano. A África foi inteiramente retalhada e distribuída entre as potências coloniais, que reorganizaram o espaço africano aos seus interesses, ignorando todo e qualquer arranjo espacial anterior. Segundo Serrano e Waldman (2007) com exceção da Etiópia, a totalidade do continente ficou de uma forma ou de outra, sob os

interesses econômicos e políticos do imperialista ocidental. Não sem motivo, a África passou a ser conhecida como o continente colonial por excelência.

Com as imagens elaboradas pelo mercantilismo e pelo capitalismo industrial no pós-guerra, no contexto da independência dos países do continente africano, propagou-se uma nova leitura desqualificante da África. Atualmente, o continente continua dominado pela pobreza, pelo subdesenvolvimento, pelas doenças, pelas guerras entre os grupos sociais ali viventes, pelos golpes de Estado contínuos, pelo analfabetismo, pelos refugiados da seca e da falta de perspectivas. Em um mundo desigualmente unificado pela globalização, como todas as desprezadas regiões meridionais do planeta, a África ainda integra a periferia de flagelos sociais.

Nesta nova elaboração plena de estereotípias negativas, o futuro não reservaria nenhuma benesse para o continente, condenado, a priori, à estagnação. Tal como leituras anteriores, essa nova coleção de imagens associa-se a um ideológico, pelo qual a África seria incapaz de conduzir o próprio destino. Ela deve, portanto, continuar a apelar para o Ocidente na busca de soluções para os seus problemas. Como nas imagens anteriores, a visão estereotipada sobre a África e seus povos, por meio de um discurso generalizante e excludente, utiliza-se dos preconceitos e das falsas concepções. Objetivamente, essas perspectivas trabalham em prol da confirmação da submissão da África ao mundo ocidental e às suas expectativas econômicas, sociais e políticas.

Como vimos, todas as construções elaboradas sobre a África nunca se distanciaram da ambição de dominá-la e de configurá-la como contraponto de uma Europa que se arrogava um papel dominante. Ademais, para submeter o que quer que seja, é necessária, antes de tudo, a iniciativa de concretizar-se no nível do imaginário, preferivelmente de modo a distorcer a compreensão do outro, habilitando, desse modo, a irrupção de uma ideologia de dominação.

2.2.1 A África na educação escolar brasileira.

Por que estudar a história e a cultura africana nas escolas brasileiras? Se o Brasil fosse um país sem nenhuma parcela de afro-descendentes negros, não seria surpreendente que os currículos escolares dispensassem estes conteúdos. Mesmo assim, por razões da história da humanidade ou mesmo da história econômica do capitalismo, seria indispensável um conhecimento da história africana. Surpreendente é que o Brasil, sendo

um país que tem cerca de metade da sua população e reconhece a sua ancestralidade no continente africano, não tenha o ensino de aspectos da história africana na constituição de seu currículo escolar.

Podemos postular que a Lei 10.639/2003 aponta a necessidade de construção da história do mundo na formação dos docentes. Meneses (2007) argumenta que se trata da (re)construção de uma “outra” história que considere não só a perspectiva eurocêntrica dominante, ampliando as possibilidades de conhecimento inseridos no currículo escolar.

Em nossa perspectiva, não definimos certos conhecimentos como válidos e verdadeiros, enquanto que outros são considerados supérfluos e irrisórios. Cabe à escola a tarefa de pensar possibilidades de acesso às diferentes culturas, não no sentido de incluir em seu calendário datas exclusivas para trabalhá-las, mas no sentido de permitir que os alunos compreendam que há diferenças e semelhanças entre uma cultura e outra. As relações de disputa por posições sociais e conhecimentos são carregadas de interesses particulares inerentes tanto à sua própria cultura quanto às outras. Por isso, é necessário que os alunos conheçam a cultura de outros grupos e a história de sua própria cultura em um processo de interação e alteridade.

Para o entendimento da história econômica, política e cultural do Brasil, é também necessário consultar a história e a cultura africana. Sem estes elementos se constrói uma história parcial, distorcida e promotora de racismos. A razão que justifica a exclusão da História Africana nos diversos currículos nacionais das diversas modalidades e níveis de ensino é o racismo. A exclusão da História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo em relação à população negra. Ela produz a eliminação simbólica do africano e da história nacional.

Uma das motivações que os pesquisadores e pesquisadoras e os docentes brasileiros devem ter para estudar a história e a cultura africana é a ausência de sistematização e veiculação das informações relacionadas ao continente africano. Serrano e Waldman (2007) afirmam que essa lacuna é evidente tanto na ausência pura e simples de uma visão realista sobre o continente africano quanto em seu desdobramento direto na persistência de uma visão estereotipada e preconceituosa que lhe é impingida.

Não seria demasiado afirmar que a visão distorcida sobre o continente africano e sua população associa-se à exclusão de parcela ponderável da população brasileira do pleno exercício de seus direitos como cidadãos, exclusão que recai de forma marcante

sobre os afro-descendentes. As perspectivas excludentes desmerecem um legado extremamente valioso, responsável por inúmeros valores civilizatórios.

Apesar da história e da cultura africana não terem a devida atenção por parte dos historiadores brasileiros, que deveriam ter pautado essa discussão como uma das prioridades para compreender a formação de nosso país, a Lei 10.639/2003 determina o que os estudos sobre temas africanistas devem alcançar em nosso país. Nesse sentido, a África, seus povos e suas culturas tornaram-se foco de interesse para os profissionais da educação, os quais necessitam de capacitação para perceber que a constituição da história de um povo perpassa a dimensão do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e culturais, em que o discurso hegemônico hierarquiza e inferioriza o discurso do “outro”.

Desse modo, no tocante à realidade brasileira, o estudo da cultura da população africana posiciona-se como uma contribuição direta aos diversos segmentos da população brasileira, sobretudo da população negra. Desde os primórdios da colonização marcada pela discriminação racial, os negros tiveram as suas práticas ancestrais abafadas, marginalizadas e deturpadas, comprometendo, assim, a sua inserção plena no processo social brasileiro.

Essa repressão cultural, camuflada pelo mito da democracia racial, desdobra-se no não reconhecimento dos valores e das práticas sociais de raízes africanas, interiorizadas pelo conjunto da população brasileira, independentemente de sua origem racial.

Os estudos da história e cultura africana articula a realidade daquele continente com a realidade social brasileira para salientar as identidades formadoras da nossa população, seja esta européia, indígena ou africana. Com isso, constatamos os inúmeros laços que unem o Brasil ao continente africano, tais como as práticas religiosas, da música, da dança, da oralidade, da culinária, do artesanato, das técnicas agrícolas e a linguagem, entre outros.

2.2.2 Os negros na história do Brasil: reflexões sobre o ensino de história

A Lei 10.639/2003, ao garantir visibilidade ao afro-brasileiro com a finalidade de propiciar a cidadania e a igualdade racial, por meio de práticas educacionais que valorizem o “outro”, contribui para romper com o silêncio histórico sobre a cultura e história da população negra brasileira. Nesse sentido, Gomes (2008) afirma que a Lei abre caminho para a construção de uma educação antirracista, que rompe com as normas discursivas

centradas no europeu. A Lei abre espaço para que, no ambiente escolar, seja legítimo falar sobre a exclusão e marginalização de um segmento social.

Mas não é qualquer fala. É uma fala pautada no diálogo étnico-racial no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência do “outro”, como sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. Esse “outro” deverá ter direito à livre expressão do seu “eu”. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento de nossas identidades como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros.

Silva (1998) afirma que, ao analisar os livros didáticos trabalhados na sala de aula que tratam da História do Brasil, percebem-se textos e figuras racistas ou preconceituosas, visto que ao reproduzirem os valores socialmente dominantes, negligenciam ou sub-representam a parte negra da população brasileira. Elucida Werebe (1994, p.67) “a grande maioria desses manuais, só visa reproduzir a ideologia dominante, é claro que há exceções, contudo raras”

O autor acrescenta que parte dos livros didáticos, ao inserirem os negros na História Brasil, cometem deslizes que os prejudicam. Muito desses materiais disponíveis para o uso do professor restringem a população negra à escravidão, esquecem que os ascendentes negros, antes de chegar ao Brasil para serem escravizados, tinham uma vivência na África, ou seja, o negro já era envolto em um universo cultural que iria se propagar e contribuir, significativamente, na formação da cultura brasileira.

Um dos primeiros conteúdos programados no ensino de história do Brasil é a chegada dos europeus à América a partir do século XV, os quais, ao terem contato com o novo mundo, procuraram explorar a riqueza natural existente na fauna e na flora. Para empreenderem a política de colonização no continente americano, exploraram as populações indígenas que aqui habitavam, submeteram estes povos à escravidão e desrespeitaram sua organização social e suas práticas culturais.

Os portugueses, ao procurarem efetivar a política de colonização na América, trouxeram da África para o Brasil os negros africanos, que não eram concebidas como seres humanos, mas como mercadorias a serem comercializadas e destinadas ao trabalho e, conseqüentemente, submetidas à escravidão.

A colonização portuguesa se efetivou após a década de 30 do século XVI. Apressou-se em estabelecer o domínio sobre as terras antes que outra nação, movida pela ambição tal como Portugal, o fizesse.

Nesse processo de colonização, durante mais de trezentos anos, as populações africanas se constituíram pilares da mão-de-obra, contribuindo para a organização da sociedade brasileira. O tratamento dado pelos europeus a estas populações foi também pautado no eurocentrismo e etnocentrismo, desrespeitando as múltiplas etnias que constituíam os africanos, a história do continente de origem e as práticas culturais.

Desde o Brasil Colônia, os negros trabalharam em diferentes espaços: nos engenhos, no interior das casas grandes, nas regiões de mineração e nos espaços urbanos das cidades. Eles desempenhavam diversas atividades, tais como: a plantação da cana-de-açúcar ou alguma atividade ligada ao processamento do açúcar, a mineração de ouro e diamantes, o plantio do café e cuidados com a lavoura do “ouro verde” brasileiro, entre outras. Nas cidades, os africanos e os crioulos exerciam diferentes funções: serviam de carregadores, trabalhavam nos serviços domésticos, aprendiam ofícios e se tornavam carpinteiros, alfaiates, barbeiros, sapateiros e vendedores ambulantes e podiam ser, também, escravos da administração pública.

Os afro-brasileiros foram fundamentais na construção da sociedade e na formação do povo brasileiro, juntamente com outras etnias. Eles ajudaram a construir uma sociedade que passou por várias transformações ao longo do século XIX, marcado por diferentes fatos históricos: Independência do Brasil, em 1822; a organização do Estado nacional, que incentivou a política de imigração para o nosso país e, conseqüentemente, a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre; a difusão da ideologia do branqueamento; a abolição da escravidão, em 1888; e o advento da República em 1889. Estas transformações não garantiram a inclusão dos ex-escravos negros no mundo do trabalho, ao contrário, foram excluídos socialmente.

A liberdade chegou, porém não propiciou às populações negras o acesso aos bens produzidos nesse processo histórico, como terra, moradia e educação, para garantir uma vida digna. Os ex-escravos negros começaram a travar uma nova luta, que era de sobreviver diante de tantas desigualdades sociais e combater o racismo na sociedade brasileira.

Diante desse contexto de adversidade e desigualdade, organizou-se o Movimento Negro ao longo do século XX, para lutar pelos direitos da população negra e combater o racismo. Carneiro (1998, p.56) salienta que, desde 1910, existia no Brasil uma pequena imprensa negra que divulgava os acontecimentos sociais expressivos da comunidade negra. Entre os primeiros periódicos, segundo a autora, estavam o **Bandeirante** e o **Menelik**.

Somente após 1918, periódicos como esses assumiram uma atitude mais agressiva, passando para a fase de conscientização do negro e denunciando o racismo da sociedade brasileira.

Dentre os movimentos negros organizados no século passado, podemos destacar o surgimento, em 1931, da Frente Negra Brasileira (FNB), como um grande movimento organizado no país; em 1978, o Movimento Unificado contra a Discriminação Racial, que, em 1979 passou a ser denominado como Movimento Negro Unificado; ambos engajados na luta pela plena cidadania da população negra no Brasil (LODY, 2004).

Outro desafio que se impôs ao povo negro na luta contra o preconceito racial foi o de combater a difusão da idéia de democracia racial em nosso país, ou seja, a teoria de que havia no Brasil um congaçamento racial, o que expressaria relações harmônicas entre as diferentes etnias que deram e dão origem ao povo brasileiro.

Sob tal perspectiva, “os negros não tinham do que reclamar”. Vale ressaltar que os movimentos negros ganharam força após o processo de redemocratização do Brasil na década de 1980, já que essa década, no Brasil, significou repensar a nação. O negro mais uma vez percebeu a importância desse momento para requerer o reconhecimento de sua participação na constituição do povo brasileiro. “Um marco na história deste período foi a Constituição Federal de 1988, que tornou o crime de racismo inafiançável” (MALERBA, BERTONI, 2001, p. 61- 63).

A luta do Movimento Negro Unificado e de vários grupos defensores da constituição de uma sociedade multicultural pela conscientização de todos os setores sociais demonstra que o racismo não atinge só os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica social brasileira, o racismo está arraigado no imaginário social e atinge negros, brancos e outros grupos étnico-raciais

A luta pela plena cidadania e pelo combate ao racismo e às práticas de discriminação racial não é um problema apenas da população negra, do afro-descendente ou do Movimento Negro. Essa luta é de todos os que defendem o respeito à diversidade étnico-racial, social e econômica e combatem a desigualdade ou exclusão social.

Na busca pela formação de uma população brasileira que reconheça a identidade cultural do “outro” e perceba que essa pode ser parte do seu “eu”, é necessário que o professor e a professora, além de terem conhecimentos sobre as diversas culturas formadoras da nação, estejam comprometidos politicamente com a luta contra a discriminação dentro do espaço escolar. O grande desafio é como provocar nos docentes a

vontade, a curiosidade por novos conhecimentos? O que fazer para que os professores/professoras e os alunos/alunas compreendam que instituir práticas curriculares que incentivem a alteridade é caminho para construir uma educação menos excludente?

Enfim, ainda há um longo caminho para que o professorado, como categoria, compreenda a importância da sua prática e da ingenuidade de acreditar na neutralidade do seu trabalho, de suas ações e de sua postura. Além de inserir novos conteúdos no currículo escolar, para efetivação da Lei 10.639/2003, é imprescindível questionar e muitas vezes desconstruir os conhecimentos sociais já instituídos nos currículos. Mas como inserir novos conteúdos escolares relativos à história e cultura afro-brasileira e africana?

Para contribuir com a formação de docentes, na próxima seção, apresentamos as narrativas fílmicas como um caminho possível para se trabalhar com questões relativas à Lei 10.639/2003, e às relações étnico-raciais na sala de aula.

3 CINEMA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CAMINHOS PARA ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Nesta seção, faremos um breve histórico do cinema para verificar como as narrativas fílmicas podem colaborar com ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. Para isso, será necessário demonstrar a relação que os filmes estabelecem com os espectadores, possibilitando que esses se identifiquem com as imagens, sons e textos utilizados pelo cinema.

O cinema, desde início de sua história, despertou o sentimento de emoção e a curiosidade de seus espectadores. No dia 28 de dezembro de 1885, no Salão Indiano do Gran Café em Paris, 33 espectadores assistiram pasmos, às primeiras projeções de filmes feitas por inventores do cinematógrafo, os irmãos Lumière. As sessões projetavam filmes curtos de, no máximo, 50 segundos cada. Eles retratavam cenas do cotidiano da cidade e, pouco a pouco, a novidade se espalhou. Em breve, haveria mais de duas mil pessoas, todos os dias, à porta do salão, aguardando a chance de ver aquelas curiosas fotografias animadas (LOURO, 2000; DUARTE, 2002; FELIPE, 2006).

De 1895 até os dias atuais, o cinema ganhou amplas dimensões. Houve grandes inovações técnicas em sua produção. Aquela exibição que teve em seu início 33 pessoas na França, hoje, arrebatou a alma e o espírito de milhares de pessoas em todo o mundo. Nos Estados Unidos, o cinema ganhou força e se popularizou ao longo do século XX, produzindo o que Duarte (2002) chama de cinema industrial. A produção feita em Hollywood, com narrativas de fácil compreensão, quase sempre com final feliz, apoiadas em recursos técnicos cada vez mais sofisticados e produzidos em escala industrial, ajudou a configurar, mundialmente, um padrão de gosto e de preferência.

Duarte (2002), ao mapear a história do cinema no Brasil, informa que a primeira projeção foi realizada no Rio de Janeiro em 1898. O cinema brasileiro também teve iniciativas para o processo de industrialização. A idéia era fazer filmes em escala industrial, nos moldes em que eram realizados em Hollywood, levou à produção de um número significativo de filmes, sobretudo chanchadas. Essas comédias de costumes, ambientadas muitas vezes com temas carnavalescos, conquistaram o grande público e consagraram atores como Grande Otelo, Oscarito, Zé Trindade e Dercy Gonçalves.

Entre o final da década de 1950 e meados dos anos 1970, o Cinema Novo e Marginal iria configurar o que Xavier (2001) denomina de período estética e intelectualmente mais denso do cinema nacional. Segundo esse autor, as polêmicas deflagradas naquela época em torno da realização de filmes formaram um movimento plural de estilos e idéias nas produções cinematográficas nacionais.

As décadas seguintes seriam marcadas por um período relativamente estável de fortalecimento do cinema nacional, tendo como pano de fundo as polêmicas geradas pela atuação da Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilme) e do Conselho Nacional de Cinema (Concine), órgãos estatais destinados a apoiar, diretamente, a produção e a exibição de filmes nacionais. Com a extinção desses organismos em 1990 as indústrias de produção de filmes nacionais enfrentaram uma grande crise. Em meados de 90, com a criação de leis de incentivo fiscal, o cinema nacional ressurgiu dando mostras do seu vigor, diversidade e criatividade.

Nesses mais de cem anos, os filmes apresentados pelo cinema nacional ou hollywoodianos se tornaram verdadeiros espetáculos, levando os espectadores a manifestarem os mais variados sentimentos durante a sessão de um filme. Roseli Pereira Silva (2007) assevera que o cinema se tornou um dos mais poderosos meios de comunicação de massa do século XX, razão pela qual não se pode ignorar a força e nem desprezar o seu potencial pedagógico. O filme é uma fonte de conhecimento que se propõe a reconstruir uma realidade por meio de uma linguagem ficcional. A linguagem cinematográfica tem o mérito de permitir que a relação entre os filmes e o imaginário social aconteça.

Vasques (2001, p. 68) reconhece que:

Para uns o cinema tem que emocionar. Para outros, os atores comandarão as escolhas: Vedetismo, grandes nomes. Outros mais o verão como distração, algo que liberte das preocupações diárias, uma bela história, paisagem bonitas. Qualquer que seja a abordagem, ele se tornou inegavelmente uma das grandes fontes inspiradoras e modeladoras de valores ideais, de vida, anseios e desejos e, é claro, responsável também por muitas frustrações, decepções e problemas pessoais e sociais.

O que se tem na linguagem cinematográfica é o reforço da impressão de realidade que caracteriza os filmes, surgindo, assim, outro tipo de percepção. A exposição de fatos, histórias e narrativas pela linguagem do cinema realçam a realidade, dando maior visibilidade a ela, mostrando, muitas vezes, algo que nós, de uma forma ou de outra, não

podemos perceber. Silva (2007) esclarece que o cinema carrega múltiplos significados, é arte, diversão, é indústria e, desde início século XX, vem encantando pessoas de todas as idades. Mergulhar no universo do cinema é poder sentir outras emoções, porque as imagens em movimento têm um poder sobre o imaginário dos espectadores. Portanto, situar o cinema em seu contexto é reconstruir a cultura e a documentação histórica.

3.1 O CINEMA COMO PRÁTICA CULTURAL

O significado cultural de um filme é sempre constituído no contexto em que é visto e/ou é produzido. Duarte (2002) afirma que os filmes não são eventos culturais autônomos, mas são produzidos sempre a partir de crenças, mitos, valores e práticas sociais das diferentes culturas que as narrativas fílmicas se propõem a retratar. Mesmo os filmes que retratam hábitos e práticas que parecem distintos dos nossos podem ser bem assimilados e compreendidos por nós, uma vez que o nosso entendimento é permanentemente mediado por normas e valores de nossa cultura e pela experiência que temos com outras formas de narrativas.

O cinema, por meio dos sons, imagens e músicas, que compõem uma narrativa fílmica, expressa uma linguagem social. A indústria cultural utilizou esses recursos para criar formas de narrativas que cruzassem diferentes culturas, de modo a tornar os filmes acessíveis a um grande público. Para que isso acontecesse, a cinematografia adotou a representação de algumas temáticas que atravessam a maioria das culturas, tais como: o amor, a superação, a honra e outros aspectos do cotidiano que perpassam a vida da maior parte da população.

Para Costa (2008), os filmes estabelecem uma relação com as nossas memórias, evocando lembranças, objetos, canções que marcaram as nossas vidas, ou, uma experiência corriqueira, porém fundamental para sonhar e perceber outros mundos, ou mesmo fazer sentido para o nosso mundo. O cinema ao se apropriar dos vários elementos culturais de nossas vidas, permite-nos, no presente, uma incursão ao passado, uma recriação do futuro daqueles personagens, daquelas narrativas, daquelas histórias, daquelas pessoas muitas vezes tão diferente do “eu”.

A obra cinematográfica provoca um fenômeno de identificação, sobretudo por sua possibilidade de revelar a intimidade do protagonista, ao nos aproximarmos de seus segredos, é mais fácil entrar na esfera de amizade, acabando por nos identificar com ele.

Perceber o cinema como uma prática cultural exige uma compreensão das múltiplas linguagens utilizadas por ele, exige compreender o que não está dito, o que é insinuado, e considerar que uma cena tem o som, as imagens e o texto como pontencializadores da mensagem, levando o telespectador a ser cooptado para diferentes tempos e lugares.

O cinema é um dos recursos da mídia. Ele ajuda a constituir o tecido da vida cotidiana, revela Kellner (2001) domina o lazer, modela opiniões e fornece materiais para que as pessoas pensem sobre as suas identidades. O cinema sugere modelos de comportamentos e indica os posicionamentos que devemos ter diante da sociedade. Expressa também vários modelos identificatórios e os indivíduos se identificam com um ou com outro personagem.

Kellner (2001) afirma que, no decorrer do século XX, o cinema norte-americano produziu muitos filmes que retratavam o período da Guerra Fria (1945 a 1990) para disseminarem posicionamentos político. O cinema contribuiu para veicular os princípios dos Estados Unidos da América como universais e corretos. Foi um dos instrumentos de homogeneização cultural usado pelos grupos dominantes, a fim de direcionar a cultura do mundo ocidental e excluir aqueles que não se encaixavam nos modelos dominantes.

De acordo com Duarte (2002) e Kellner (2001), existe uma tendência à padronização nas representações de determinados sujeitos sociais no cinema, por exemplo, a mulher é quase sempre retratada como objeto de consumo ao ser olhada. Essa postura orienta a maneira como o corpo dela é apresentado, como ela própria se posiciona diante câmera e do lugar simbólico que ocupa na narrativa.

Outro aspecto da produção cinematográfica é tratar a mulher quase sempre como coadjuvante. Seu papel é casar-se para servir ao marido e cuidar dos filhos. As mulheres livres, fortes e independentes são frequentemente, apresentadas como masculinizadas, assexuadas, insensíveis e traiçoeiras. Com isso, o cinema mostra às mulheres como elas devem se comportar para serem inseridas nos padrões estabelecidos pela sociedade.

Além das mulheres, outros grupos são mostrados de forma estereotipada pelo cinema, tais como: os negros, os pobres, os deficientes e os homossexuais. Estes são marginalizados pela sociedade, por serem diferentes do olhar masculino, branco, ocidental e heterossexual.

Duarte (2002) afirma que as narrativas cinematográficas expressam de modo circular, a influência mútua entre cinema e sociedade. Se, por um lado, elas expressam valores e modo de ver e de pensar das sociedades e das culturas nas quais os filmes estão

inseridos, funcionando, como instrumento de reflexão, por outro, repetidas convenções constituem um padrão aceito e dificultam ou retardam o surgimento de outras formas plurais.

Apesar de vermos no cinema um espaço para representações hegemônicas, isso não significa que elas sejam homogêneas, visto que, a nosso ver, sempre há espaço para contestação. O cinema é um artefato cultural e um terreno de disputa que reproduz os conflitos sociais. Os filmes podem ser considerados um espaço de contestação, de negociações sociais e de protesto contra as representações dominantes.

A narrativa fílmica, ao ser considerada um terreno de lutas, revela uma polissemia, mas a sua leitura depende da experiência do espectador, permitindo, assim, que ele aceite ou conteste as representações sociais veiculadas na tela. Costa (2008) afirma que, mesmo contando com uma linguagem por vezes fechada, o filme pode gerar inúmeras polêmicas e possibilidades de leituras, de acordo com a percepção do espectador e de sua capacidade de crítica.

Ao avaliarmos os efeitos da cultura da mídia, entre esses o cinema, Kellner (2001) alerta que não devemos romantizar o público ou reduzi-lo a uma massa homogênea, incapaz de pensar ou de agir criticamente. Precisamos compreender a contradição dos veículos midiáticos que manipulam fatos, mas também são manipulados e usados, uma vez que grupos antes invisíveis conquistam a visibilidade no cinema.

3.1.1 Cinema: O espectador como sujeito social

O cinema faz uma incursão ao passado, uma reformulação do futuro dos personagens, daquela narrativa, daquela história, de pessoas que vivem em lugares tão distintos do nosso. A prática do espectador do cinema é uma prática que possibilita uma experiência única de perceber que o passado e o futuro só existem aqui, agora, no presente.

A humanidade aprendeu que contar história era uma boa maneira de transmitir conhecimentos e ensinar valores aos mais jovens. O cinema não ficou imune a essa fórmula. Suas narrativas, sejam por meio de dramas e/ou comédias, não deixam de transmitir ensinamentos morais, percebidos com uma relativa facilidade.

A idéia de que os filmes formam opiniões e produzem comportamentos é relativamente coerente. Assim, até pouco tempo, achava-se que o espectador era alguém que recebia passivamente os conteúdos transmitidos pela mídia. A partir da década 80 do

século XX, Duarte (2002) mostra que os estudos voltados para a recepção começaram a questionar essa concepção, alegando que, por trás do chamado receptor, existe um sujeito social dotado de valores, crenças, saberes e informações próprias de sua cultura. Este sujeito interage de forma ativa na produção de significados dos conteúdos nas narrativas fílmicas. Nessa perspectiva, as mensagens veiculadas pela mídia também são construídas pelo olhar do espectador.

Tudo indica que o significado das mensagens seja produto muito mais de uma interação entre o produtor e receptor do que uma imposição de sentidos. Ellsworth (2001) afirma que há um espaço indeterminado entre o que um filme pretende transmitir e o que realmente é apropriado pelo público. Por isso, é importante perceber que o espectador está sujeito ao que a autora chama de modos de endereçamento, conceito dos teóricos do cinema, que permite perguntar: Qual é a relação entre uma obra cinematográfica e a experiência do espectador?

Como afirma Ellsworth (2001), inicialmente, o modo de endereçamento era entendido como algo que está no texto fílmico e que age de alguma forma nos seus espectadores imaginados ou reais. Em algum momento, durante os estudos do cinema, os teóricos começaram a ver menos como algo que está no filme e mais como um evento entre o social e o individual, um espaço que é social, psíquico ou ambos, entre o texto fílmico e o uso que o espectador e a espectadora faz dele

Os filmes visam, imaginam e desejam um determinado público alvo. Investigam quem é potencialmente a platéia, o que ela quer, como ela vê os filmes, quanto pagam para ver, o que faz chorar e rir, amar e odiar, torcer ou se decepcionar.

Compreender o modo de endereçamento de um filme é considerar que o espectador e a espectadora nunca é, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que ele ou ela é. A experiência do modo de endereçamento depende da distância entre a quem o filme se direciona e quem somos nós realmente. Essa experiência depende do quanto o filme consegue atingir o seu alvo. O filme não é, nunca, exatamente o que o espectador e a espectadora pensa que é.

Os diferentes modos de endereçamento ocorrem de forma simultânea em um filme:

O modo de endereçamento de um filme tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação para alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de um filme, tem a ver com o desejo de controlar o tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou a espectadora lê o filme. Tem a

ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada, dramática e esteticamente, vende a si mesmo e aos produtos relacionados ao filme. (ELLSWORTH, 2001, p. 24).

Para Ellsworth, a relação entre a forma como os textos cinematográficos endereçam ao seu público e a forma como os espectadores reais lêem os filmes não são nítidas, puras, lineares ou causais. A autora argumenta que o fato de não existir um ajuste exato entre endereçamento e resposta torna possível ver o endereçamento de um texto como um evento poderoso, mas paradoxal. Tal poder advém da diferença entre endereçamento e resposta. O paradoxal é o fato de ele estar a serviço tanto dos cineastas e produtores quanto de seus públicos.

O espaço da diferença entre o endereçamento e a resposta está no espaço social, nas conjunturas históricas de poder e da diferença social, como nas imprevisíveis atividades do inconsciente, que o torna capaz de escapar à vigilância e ao controle.

A maneira como experimentamos o modo de endereçamento depende de como a obra cinematográfica falará com nossas experiências e com as nossas emoções. Para que um espectador possa (re)ler as imagens e sons de um filme, dependerá de um processo de negociação, que estará pautada nas leituras feitas sobre a temática abordada pelo filme. Além disso, públicos diferentes podem fazer leituras diferentes de um mesmo filme, tendo como base a sua vivência social, ou experiência.

Fischer (2008) afirma que as narrativas filmicas levam o sujeito social a simular histórias de si mesmo, de parte de sua vida, provocando identificações e projeções diante da tela da TV, ao mesmo tempo em que nos agitam, pautam a agenda de nosso cotidiano, preenchem vazios, dotam de sentido, muitas vezes, até o que nem havíamos imaginado.

Precisamos ficar atentos a um alerta feito por Noma, Teruya, Padilha (2000), um filme é uma representação da realidade e, mesmo que aborde fatos reais, nunca abolirá sua condição de representação, já que por mais que seus realizadores quisessem um filme nunca poderia conter a verdade plena sobre um acontecimento histórico, nunca poderia recuperar a história tal como ela aconteceu.

Considerar que as narrativas fílmicas são constituídas de discursos leva-nos à necessidade de decodificar e interpretar essas fontes. O sujeito social deve sempre perceber que a fonte fílmica não tem a pretensão de abordar a totalidade da vida social, sendo

sempre uma obra que contará um ponto de vista e um posicionamento sobre os fatos, abrindo um espaço para que o sujeito se posicione diante daquela narrativa.

3.2 O CINEMA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.

Duarte (2002) afirma que o cinema e a escola se relacionam há muitas décadas, embora ainda tenham a resistência de não reconhecê-los como parceiros na formação geral das pessoas. No entanto, o cinema está no universo escolar, porque assistir a filmes é uma prática usual de quase todos os grupos sociais. O meio educacional ampliou o reconhecimento de que o cinema, por meio de seus filmes, desempenha um papel importante na formação do sujeito social.

Embora valorizado, o cinema ainda não é visto nos meios educacionais como um material didático-pedagógico que exige uma metodologia específica na prática docente. Os alunos estão impregnados da idéia de que cinema é só diversão e entretenimento, porque estão mergulhados em uma prática cultural que vê a produção audiovisual somente como espetáculo da diversão. A maioria dos professores faz uso dos filmes como um recurso de segunda ordem, ou seja, para ilustrar, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis. Nesta dissertação, defendemos o uso de filmes como fonte pesquisa na ação pedagógica para análise e compreensão dos fatos históricos.

O cinema é importante para a educação, porque permite uma experiência estética e expressa dimensões da sensibilidade das múltiplas linguagens e narrativas humanas. O uso didático do filme é uma possibilidade real de mobilizar os alunos e as alunas para a busca do conhecimento e ampliar capacidade de desenvolver sensibilidades.

Na sala de aula, o trabalho com filmes exige a compreensão de que as imagens também se fazem através do olhar do espectador. É necessário compreender que o cinema caracteriza-se como um texto sincrético, ou seja, constituído por diferentes linguagens, tais como: a música, o som, a imagem e as mensagens. A articulação desses diferentes meios expressivos produz sentido não só veiculando um conteúdo, mas o agregando a novos sentidos, por meio da expressão oral. Recriando-os, ganha relevo na construção do sentido de um texto cinematográfico. Os meios expressivos e sua articulação com o conteúdo são relevantes para o estudo e a análise do discurso cinematográfico.

Para melhor compreensão da linguagem cinematográfica, de modo a construir uma metodologia de análise discursiva, levamos em conta toda a riqueza e complexidade do

cinema. “A linguagem cinematográfica é a linguagem da imagem, da expressão iconográfica da qual deriva um caráter subjetivo muito forte. Então, o filme interfere e modifica a nossa subjetividade” (SILVA, 2007, p. 101).

Cabe perguntar: Que interesse tem para docentes o modo como os espectadores se relacionam com o cinema? Que implicações têm, para o trabalho que desenvolvemos em escolas, o processo pelo qual se atribuem sentidos aos filmes que vêm?

Saber como o cinema atua e, em particular, ao considerarmos como texto cultural, leva-nos a admitir que a transmissão e produção de saberes e conhecimentos não é prerrogativa exclusiva da escola, mas acontece também em outras instâncias de socialização. Perceber o potencial pedagógico do cinema requer entendimento do papel que ele desempenha juntos aos alunos.

Outra questão a considerar: se admitimos que a significação de filmes é gradual e articulada aos modos de ver e, com isso, perceber os diferentes tipos de discursos produzidos em torno dos filmes, faz sentido pensar que é possível trabalhar nas escolas na perspectiva de educar o olhar. Isso implica em valorizar o consumo de filmes, incentivarem discussões a respeito do que é visto, favorecer o confronto de diferentes interpretações.

Se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui poder em sociedades que produzem e consomem esse tipo de texto cultural, é tarefa de a instituição escolar oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para ampliação da capacidade de leitura das imagens.

Além disso, se a relação dos discentes com o cinema não é passiva; se as narrativas em imagem-som-texto não têm o poder de sozinhas, forjar pensamentos, idéias e opiniões e se o ambiente cultural desempenha papel importante na significação delas, é necessário pensar como a escola pode intervir junto ao sujeito social, para que este, por meio das narrativas fílmicas, possa visualizar o outro e estabelecer uma relação de alteridade.

O cinema na educação nos interessa para pensar a constituição das identidades, a minha e da outro. O nosso eu se projeta no outro por meio das imagens, e nos faz vivenciar os sentimentos e emoções do outro, percebendo suas dores e seus amores. Por isso, Costa (2008) afirma ser necessário pensar o cinema na educação escolar como um objeto que vai além da representação de algo, a replicação de alguma coisa, pessoa, situação ou cena, é preciso pensar o cinema como objeto capaz de sensibilizar o nosso olhar.

Em outras palavras, para descrever e estudar o cinema e seus produtos audiovisuais, no espaço escolar, há que se mergulhar naquilo que as imagens têm ou deixam de ter como vinculação com a experiência do meu eu, com aquilo que mobiliza e transformam as pessoas.

O cinema na educação escolar reforça a relação entre emoção e razão no processo de ensino e aprendizagem, e nos permite verificar como se dá o processo de relação entre filme e identidade, filme e identificação, filme e subjetividade, filme e alteridade.

Do mesmo modo como buscamos criar, nos diferentes níveis de ensino, estratégias para desenvolver o interesse dos alunos por literatura, precisamos encontrar maneiras adequadas para estimular o gosto pelo cinema e seu uso em sala de aula. Nesse caso, gostar significa saber apreciar os filmes no contexto em que eles foram produzidos. Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elementos de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive. Para isso, é importante ter acesso a diferentes tipos de cinematografias, em um ambiente em que práticas sejam compartilhadas e valorizadas.

3.2.1 O cinema no ensino de história: Professores e professoras, alunos e alunas como protagonistas

A educação e os processos educativos, em geral, passam por transformações que abarcam o ensino e a aprendizagem da História. Inseridas num conjunto de transformações que constituem o pano de fundo de nossa sociedade, Santos (2002) aprofunda o debate ao contextualizá-las em um amplo processo de transição paradigmática, caracterizado por mudanças epistemológicas e da sociedade, na qual os fundamentos do paradigma moderno são abalados.

Durante o século XX, houve profundas rupturas epistemológicas em diversas áreas do conhecimento humano. Sob a racionalidade moderna, promoveram-se intensos debates sobre os modelos que serviram de base para a produção do conhecimento científico. Em meados do século, a ciência histórica, inserida neste contexto começa a ser repensada.

Para entender as mudanças relativas ao ensino e a aprendizagem da História, buscamos os fundamentos que permeiam o campo da produção do conhecimento histórico, como também as profundas transformações sócio-históricas que incidem sobre a Educação (CRUZ, 2001).

Com os debates promovidos pela Nova História Francesa e pela Historiografia Social Inglesa a partir de 1950, a produção do conhecimento histórico, estruturado numa perspectiva eurocêntrica, começou a ser questionado. Novas leituras realizadas sobre a historiografia buscavam por novos temas, abordagens e problemas, promoveram outras configurações para a produção do conhecimento histórico e novas perspectivas para a socialização do mesmo.

Em oposição a uma historiografia dos heróis, constituída nos fundamentos da racionalidade moderna, fortemente abalada em suas bases epistemológicas e sociais, a Nova História Francesa interessa-se praticamente por toda atividade humana. A investigação de temas sobre diversos grupos sociais, até então marginais, propiciou as análises dos mecanismos de funcionamento da sociedade, ao levantar novos problemas, enfocar novos objetos e experimentar novas abordagens.

[...] a influência dos debates realizados por autores como Le Goff, Pierre Nora e Paul Veyne, divulgados no Brasil através de várias obras. A ampliação do campo da história através da anexação de novos objetos e novos documentos; o enfrentamento de questões fundamentais para a produção historiográfica, como, por exemplo, a “memória”, “o fato histórico”, “a cronologia”, os “conceitos” e “as fontes”; e ainda o desafio do ensino temático em nível de ensino fundamental [...] (FONSECA, 2003, p. 93).

As contribuições dos pensadores franceses na historiografia brasileira permitiram que vários movimentos sociais surgidos na década de 1970 tivessem elementos teóricos para pensar a sua história e exigir sua participação na constituição da história brasileira. O que foi essencial para fortalecimento do político de grupos como o Movimento Negro Unificado em sua luta pelo reconhecimento da discriminação racial no Brasil e pela valorização da história do negro brasileiro.

Os debates e as reflexões promovidas pela Historiografia Social Inglesa contribuíram para as transformações na produção historiográfica brasileira e sua História Social tem inspirado um repensar sobre a história das classes trabalhadoras, possibilitando uma releitura dos estudos marxistas sobre classes, o que permitiu um novo pensar sobre os grupos populares e sua constituição social.

A consciência sobre o conceito de classes passa a ser pensada em termos culturais, atravessada por tradições, sistema de valores, idéias, formas institucionais e lutas, sugerindo um resgate da ação dos homens como sujeitos ativos de sua própria História.

Estas concepções vêm contribuir de uma forma geral com os estudos sobre os temas relacionados ao trabalho na medida em que os historiadores se desprendem das análises restritas à exploração do trabalho ou das organizações formais como sindicatos. Contribuem também na medida em que a história se coloca como um campo de possibilidades onde cruzam diferentes caminhos de lutas e resistências, possibilitando ao historiador romper com modelos estreitos e reducionistas que limitam a problematização e recuperação da diversidade social. (FONSECA, 2003, p. 94).

A influência da Historiografia Social Inglesa no Brasil ressaltou nas produções acadêmicas a luta dos grupos sociais populares pela historiografia brasileira, evidenciando a luta desses grupos pelo reconhecimento social na história do Brasil.

Além das mudanças ocorridas na produção do conhecimento historiográfico, ocorreram mudanças significativas na escola brasileira, com destaque para a inserção “[...] de crianças, jovens e adultos oriundos de setores populares, antes marginalizados da instituição escolar” (NADAI, 2002, p. 27). O modelo de escola conhecido e a referência que o professor e a professora tinham como padrão – instituída para atender a uma pequena elite ou à classe média em ascensão – estava deixando de existir no setor público. Uma escola diferenciada, nova e desconhecida imprimiu, no docente angústia, insegurança e impotência generalizada diante das contradições entre os discursos das autoridades educacionais e a realidade cotidiana escolar, em especial a sala de aula.

A democratização do ensino e a conseqüente expansão das matrículas não estavam associadas às medidas eficazes, por parte do poder público, que viabilizassem a permanência destes novos sujeitos que se inseriam na escola (NADAI, 2002). As questões relativas ao analfabetismo, evasão escolar, indisciplina, e os problemas de aprendizagem, têm gerado uma série de reflexões e trabalhos tendo como denominador comum “[...] o fato de questionarem os métodos tradicionais de ensino, e os seus currículos oficiais, em suma, a própria estruturação da escola” (CRUZ, 2001, p. 69).

As profundas transformações ocorridas nas produções historiográficas, oriundas das reflexões dos movimentos historiográficos — francês e inglês — e, na escola, a inserção de novos sujeitos em seu espaço-tempo desencadearam um debate referente ao ensino e à aprendizagem da História.

[...] um dos maiores desafios de todos que se responsabilizam pela construção de uma escola tendencialmente aberta à maioria da população

ainda é garantir a permanência dos alunos na escola. Pouco sabemos, por exemplo, sobre a responsabilidade do nosso trabalho, como professores de história, no agravamento desta situação [...]. O quanto ainda não tem como referência “certos padrões comuns” de desempenho escolar que remontam ao passado? Os quantos não procuraram, nós também, pela nossa prática, eliminar os “enfeitados”, os “carentes”, os mais “resistentes” à nossa influência, os “alunos problemáticos”, os “analfabetos”, para depois então trabalharmos bem com aqueles “mais dóceis?” (NADAI, 2002, p. 27-28).

Com a busca de novos temas, novos documentos, novas abordagens e a ampliação e enriquecimento sobre os grupos populares, a historiografia brasileira passa a ser redimensionada. Os temas como família, lazer, sexualidade, mulheres, feitiçaria, loucura e muitos outros, tornaram-se temas de pesquisa.

O ensino e aprendizagem da História começam a ser repensado em associações científicas como Associação Nacional de História (ANPUH), Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC). Congressos, seminários e debates são realizados sobre essas temáticas envolvendo os três níveis de ensino. Os debates e as reflexões, recorrentemente, priorizam: a produção e a socialização do conhecimento histórico como forma de romper com o reprodutivismo tradicionalmente conferido ao ensino fundamental e médio; um repensar sobre o significado da utilização do livro didático, como também a análise de seus conteúdos; o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional da História e experiências com diferentes linguagens e recursos para o ensino e aprendizagem da História, tais como: música, literatura, filmes, TV, histórias em quadrinhos e outras fontes (FONSECA, 2003).

Inserir novas fontes, como o filme, no ensino e aprendizagem da história e na educação, em concordância com as pesquisas realizadas por Knauss, (2001), requer:

[...] indagar a construção do conhecimento de um objeto em particular, revelando a relação que os homens estabelecem entre si e o mundo que o circunstancia [...] sob bases dialógicas, ensejada pela animação docente, e na atividade de pesquisa e investigação, identificada com o processo de aprendizagem. O objeto deve ser a construção de conceitos, possibilitadores de uma leitura do mundo (KNAUSS, 2001, p. 34)

Sobre o debate realizado até o momento, uma das dimensões referentes ao trabalho do professor e da professora com os filmes é a abordagem que ele faz dos filmes na sala de aula. Autores como Louro (2000); Knauss (2001) e Duarte (2002) afirmam que a utilização

das narrativas fílmicas como fonte da ação pedagógica sem metodologia adequada compromete a sua eficácia em pensar a constituição de novas realidades.

3.2.2 O cinema e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana

Felipe e Teruya (2008) entendem que é urgente e inquestionável a necessidade de capacitação do professor para cumprir a Lei 10.639/2003 do CNE. A aplicabilidade deste dispositivo legal está na relação direta com a formação do docente em tratar da temática estabelecida. A temática do negro no currículo exige que professores e professoras, alunos e alunas estejam dispostos a enxergar o “outro” como diferente, mas que deve ser respeitado em suas características pessoais.

A utilização do filme como uma fonte de pesquisa é uma das possibilidades de se trabalhar a história e a cultura afro-brasileira e africana na sala de aula. O cinema, além de ampliar a nossa reflexão sobre os diversos temas sociais, é uma possibilidade de investigar outras fontes que vão além do currículo oficial, potencializando a formação de cidadãos dispostos a perceber a diferença. A educação escolar, com base em um currículo que contempla o outro, requer uma reflexão social para subsidiar a formação dos educadores e educadoras no cumprimento de uma das exigências da prática docente atual, que é a realização de uma análise das imagens que representam o mundo contemporâneo.

De acordo com Noma, Teruya, Padilha (2000), ao analisar o filme como uma fonte da qual o educador pode se valer para compreender a história implica em refletir sobre o processo em curso. As imagens tornaram-se essenciais no estudo da história e na reflexão social pelo poder que elas ganharam no decorrer do século XX, de formar ou deformar opiniões, de padronizar posições ideológicas e de construir ou desconstruir estereótipos. É preciso enfatizar que se pretende utilizar o filme como fonte de estudo na ação pedagógica para construir uma sociedade multirracial e que se tenha como base a diversidade cultural. É importante trabalhar em uma perspectiva crítica, para levar em consideração o registro humano que precisa ser decodificado e interpretado e muitas vezes, desconstruído. O filme traz um discurso, uma representação do real, geralmente, eivados de ideologias.

Os Estudos Culturais, segundo Fabris (2002), oferecem os fundamentos para questionar e desconstruir as narrativas que se perpetuaram durante séculos na sociedade e, conseqüentemente, nos conteúdos escolares. Questionamos o discurso hierarquizador que privilegia a cultura eurocentrista em detrimento de outras culturas formadoras da nação

brasileira. Neste sentido, os Estudos Culturais tratam a cultura como um campo de produção de significados, em que os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam para preservar suas idéias e combater a padronização da identidade como se a cultura hegemônica fosse a única em toda a sociedade.

Nessa perspectiva, temos uma contribuição teórica para analisar o filme como fonte de pesquisa e tratar das distorções históricas com maior propriedade para combater as ações que compactuam com a discriminação e o preconceito racial em relação à cultura afro-descendente no contexto escolar. É preciso desconstruir as distorções, combater uma série de mitos, tabus e inverdades, sustentadas pelo “brancocentrismo” brasileiro, a fim de construir uma sociedade, na qual a população negra não seja penalizada pelos efeitos danosos do preconceito racial.

Contudo, não queremos alegar que a utilização do filme como fonte poderá abordar toda história afro-brasileira e africana, apenas estamos propondo uma metodologia de análise filmica para trabalhar temas polêmicos e defender a valorização da cultura africana como uma das formadoras da cultura brasileira. Concordamos com Ferro (1992); Noma, Teruya, Padilha (2000); Duarte (2002); Kellner (2001) ao afirmarem que o filme revela as várias dimensões da consciência coletiva como um produto social da experiência de viver em uma determinada sociedade.

Assim, ao utilizar um conteúdo abordado no filme como material didático na perspectiva dos Estudos Culturais temos um amplo campo de estudo para analisar a história e cultura afro-brasileira e a africana a fim de diversificar e romper com os cânones eurocentristas. Lembramos que os filmes, ao tratarem de um determinado conteúdo histórico, são representações da realidade que carregam em si uma ideologia, uma interpretação do diretor, do cineasta e da própria indústria do cinema que visa o lucro em todas as suas produções. Na seção seguinte, apresentamos e analisamos três filmes que podem ser trabalhados em sala de aula como fonte de pesquisa para ação pedagógica com o intuito de visualizar alguns aspectos da história africana e do afro-brasileiro, a fim explorar o potencial pedagógico da narrativa filmica na educação básica.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS: A PESQUISA

Desde a publicação da Lei 10.639/03 pelo Poder Executivo Federal e sua regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação, que garantiram a inclusão do artigo 26 – A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação brasileira, as escolas e os docentes vêm sendo desafiados a incluir nos currículos uma nova leitura sobre o lugar da África na história da humanidade e o papel dos negros no Brasil, não mais estigmatizados e nem postos à margem da história oficial.

As novas diretrizes não estão mobilizando os profissionais somente na discussão de como incluir nos currículos o novo artigo da LDB, mas vão além, apresentam aspectos mais profundos do ponto de vista da formação docente e das subjetividades dos professores e das professoras que exigem pensar novas perspectivas de práticas de ensino, com base em contextos de valorização dos diversos sujeitos sociais.

Para contribuir com o debate propostos para a educação básica com a promulgação da Lei 10.639/2003, organizamos um curso de extensão, na Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM), em parceria com o Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE), que intitulamos de: **O cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. O curso teve como objetivo analisar os pressupostos teóricos e metodológicos relativos ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica e propor ações pedagógicas com a utilização de filmes como fonte de pesquisa histórica na perspectiva dos Estudos Culturais.

Esse curso de extensão permitiu repensar os contextos educacionais com base em uma leitura intercultural dos processos educativos. As implicações para a educação das relações étnico-raciais são muito mais complexas e tensas, por isso exige dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos histórias da África e das relações étnico-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares.

O curso foi organizado em seis encontros na Universidade Estadual de Maringá, nos dias 8/04, 15/04, 22/04, 6/05, 13/05 e 20/05, às terças-feiras, das 8h às 12h, totalizando 30 horas/aula, destinado a um público específico e conforme a ordem de inscrição. Dentre as atividades propostas, foi realizada a análise de três filmes.

O filme **Amistad**, lançado em 1997, nos Estados Unidos, sob a direção de Steven Spielberg, narra um fato ocorrido em 1839, em que dezenas de africanos, oriundos de Serra Leoa, à bordo do navio negreiro espanhol *La Amistad*; matam a maior parte da tripulação e obrigam os sobreviventes a levá-los de volta à África. Enganados, desembarcam na costa leste dos Estados Unidos, onde, acusados de homicídios, são presos, iniciando um longo e polêmico processo julgamento, num período em que as divergências internas do país entre o norte abolicionista e o sul escravista caracterizavam o prenúncio da Guerra de Secessão.

O filme **Macunaíma: um herói de nossa gente**, lançado em 1969, no Brasil, sob a direção de Joaquim de Andrade, narra a história de Macunaíma, um índio de múltipla etnia, nasce negro, é originário da comunidade indígena dos Tapanhumas, vive na aldeia quando criança. Depois que cresce, fica branco e percorre algumas cidades do Brasil. Macunaíma vive várias aventuras na cidade, enfrentando vilões, policiais, personagens de todos os tipos. Depois de uma longa aventura urbana, ele volta à selva. O filme é baseado no livro de Mario de Andrade, **Macunaíma: O herói sem nenhum caráter**, escrito em 1928.

O filme **Vista a minha pele**, lançado em 2003 no Brasil, sob a direção de Joel Zito Araújo, narra história de Maria, uma menina branca pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa-de-estudos que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira na escola. A maioria de seus colegas, que são negros e ricos hostiliza-na, por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão mais abrangente da realidade. Maria quer ser “Miss Festa Junina” da escola, mas isso requer um esforço enorme, que vai desde a predominância da supremacia racial negra, até a resistência de seus pais, a aversão dos colegas e a dificuldade em vender os bilhetes para seus conhecidos, em sua maioria pobres. Maria tem em Luana uma forte aliada e as duas vão se envolver numa série de aventuras para alcançar seus objetivos.

O curso atendeu sessenta e três inscrições preenchidas por professores e professoras da rede estadual de educação de Maringá e região. O grupo era composto, em sua maioria, por professores e professoras de História que atuam em diversos níveis de ensino. A maior quantidade de docentes de História matriculados do curso pode ser explicada pelas configurações atuais desta disciplina que exige do professor e da professora constante diálogo com as várias culturas sociais, rompendo com o silenciamento da história sobre os vencidos (FERRO, 1989).

| Docentes participantes do curso | Tempo de docência | Disciplina ministrada |
|---------------------------------|-------------------|---------------------------|
| D1 | 12 anos | História |
| D2 | 14 anos | Educação Física |
| D3 | 5 anos | História |
| D4 | 2 anos | História/Ensino Religioso |
| D5 | 13 anos | História |
| D6 | 15 anos | História |
| D7 | 15 anos | Português |
| D8 | 30 anos | História/Filosofia |
| D9 | 11 anos | História/Ensino Religioso |
| D10 | 19 anos | História |
| D11 | 5 anos | História |
| D12 | 12 anos | História |
| D13 | 7 anos | Geografia |
| D14 | 25 anos | Geografia |
| D15 | 3 anos | História/Sociologia |
| D16 | 12 anos | História |
| D17 | 15 anos | História |
| D18 | 17 anos | História/Geografia |
| D19 | 15 anos | História |
| D20 | 17 anos | Português |
| D21 | 15 anos | História |
| D22 | 4 anos | Geografia |
| D23 | 15 anos | Arte |
| D24 | 11 anos | História |
| D25 | 24 anos | História |
| D26 | 15 anos | História |
| D27 | 25 anos | Ciências/Matemática |
| D28 | 18 anos | História |
| D29 | 4 anos | História/Filosofia |
| D30 | 7 anos | História |
| D31 | 8 anos | História |
| D32 | 10 anos | Ciências Biológicas |
| D33 | 10 anos | História |

| | | |
|-----|---------|---------------------------|
| D34 | 12 anos | História |
| D35 | 3 anos | História/Ensino Religioso |
| D36 | 4 anos | Geografia |
| D37 | 15 anos | Geografia |
| D38 | 15 anos | Português/Inglês |
| D39 | 17 anos | Português/Inglês |
| D40 | 5 anos | História |
| D41 | 22 anos | História |
| D42 | 15 anos | Matemática |
| D43 | 15 anos | História |
| D44 | 18 anos | Geografia |
| D45 | 3 anos | História |
| D46 | 3 anos | Geografia |
| D47 | 10 anos | História/Geografia |
| D48 | 10 anos | História |
| D49 | 22 anos | Matemática |
| D50 | 4 anos | Física/Matemática |
| D51 | 7 anos | História |
| D52 | 12 anos | História |
| D53 | 9 anos | História |
| D54 | 3 anos | História |
| D55 | 10 anos | História |
| D56 | 22 anos | Geografia |
| D57 | 21 anos | História |
| D58 | 3 anos | História |
| D59 | 4 anos | História/Ensino Religioso |
| D60 | 2 anos | História |
| D61 | 2 anos | História/Geografia |
| D62 | 20 anos | História |
| D63 | 8 anos | História/Ensino Religioso |

Quadro 1: Dados dos Docentes que Participaram do Curso: Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: O cinema no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Os docentes que frequentaram o curso manifestaram percepções com a crescente presença das questões étnico-raciais na educação. Eles se mobilizaram devido aos conteúdos referentes à Lei 10.639/2003 e também preocupados como esses dispositivos legais deveriam ser aplicados em sala de aula. Os docentes emitiram suas opiniões no decorrer do curso, percebendo os principais dilemas em relação às novas diretrizes voltadas para a educação étnico-racial.

Os docentes, em diferentes momentos, expressaram suas concepções sobre a Lei, os dilemas acerca de sua formação profissional e tensões teóricas em suas práticas de ensino diante de possíveis conflitos étnico-raciais na escola e em específico na sala de aula foram evidenciados, como podemos ver nas falas que seguem. Informamos que as falas dos docentes participantes foram anotadas no Diário de Bordo durante o curso de extensão, por isso estão sem identificação.

No primeiro bloco de falas dos participantes do curso de extensão, observamos a força social que o conceito democracia racial ainda tem no ambiente escolar e na sociedade: “No Brasil, o preconceito é social e não racial”; “Existe negro rico e pobre branco”; “Quem é negro no Brasil, somos todos uma mistura”; “Tem gente que procura preconceito” e “Mas existe preconceito contra loira, por exemplo: a loira burra”.

Nestas falas, a concepção da democracia racial no Brasil é fundamentada nas posturas subjetivas dos docentes diante de situações de conflito étnico-racial surgidas no espaço escolar. Essas falas e descrições de situações não são exclusivas de pessoas com perfil étnico branco. Percebemos que há um desafio maior que a aplicação normativa da Lei 10.639/2003, ou seja, as concepções subjetivas dos docentes em relação aos problemas raciais no Brasil remetem à reflexão sobre o elemento conflitual e interracial que se estabelece nos espaços educacionais.

As falas são permeadas pela concepção de que as novas diretrizes curriculares dão um caráter problemático à educação, porque o que se pretende com a nova legislação, segundo a leitura e interpretação desses professores e professoras, é um tratamento especial para negros, contrariando a concepção de educação igual para todos.

O segundo bloco de falas, comum no decorrer do curso, pode ser incorporado no sistema de meritocracia: “Quem se esforça consegue vencer na vida, sendo negro ou branco”; “Tem gente que não quer nada com nada”; “Veja você (referindo-se ao pesquisador que é negro) você lutou e conseguiu”.

Estas falas carregam a concepção de que, independente das amarras sociais, somos todos iguais. Têm como base o princípio de igualdade forjado no Iluminismo. Este princípio não atende às necessidades dos grupos sociais marginalizados historicamente.

As falas docentes sugerem uma simplificação que a matriz da modernidade enfatizou sobre o princípio da igualdade. Os professores e as professoras assumem a concepção de igualdade para todos, independentemente das origens sociais e étnico-raciais, enfim, a igualdade como é a chave para entender as relações sociais e a luta por direitos.

O terceiro bloco de falas sintetiza o processo de auto-identificação: “Tem pessoa de cor, que não gosta de ser chamada de negra”; “Os negros são racista com eles mesmos” e “As mulheres negras vivem com o cabelo alisado”.

Nestas falas, os docentes demonstram que os próprios negros se rejeitam. Muitas delas foram ditas em tom de acusação, culpabilizando o negro por não se aceitar como tal. Estas falas indicam a desconsideração do passado histórico de negação do negro. Este fato levou muitos negros a não se reconhecerem na sua identidade ancestralidade africana.

Boaventura (1996) entende que estas situações colaboram com a morte da indignação, do espanto e encaminham para a trivialização das consequências perversas da sutilidade das discriminações raciais no Brasil.

O quarto bloco de falas sintetiza a pré-disposição dos professores e das professoras em lidar com as questões étnico-raciais no ambiente escolar: “Nós professores temos tantas coisas para fazer, e agora temos que lidar com a lei (referindo-se a Lei 10.639/2003)”; “Eu não sei como trabalhar com a Lei, terei que falar mais sobre a escravidão?”; “Não tenho alunos negros na minha sala, tenho moreninhos, então não preciso trabalhar com a Lei?” e “Agora o governo aprova uma lei e diz que pra gente trabalhar, mas não sei como, não têm materiais na escola”

Somadas às outras indignações, como as condições de trabalho, as cobranças institucionais e a formação profissional, que não contempla as diversidades culturais na prática de ensino, estas indicam um mal-estar em relação à própria profissão.

Alguns docentes reconhecem a diversidade como um problema a ser enfrentado na sala de aula, como, por exemplo, a fala “Como trabalhar com os conteúdos referentes à Lei, em uma perspectiva que todos os alunos entendam a sua importância”

As discussões que se originaram durante o curso de extensão foram suscitadas ora por uma cena do filme exibido, ora pela fala de outro professor ou professora. Vários docentes utilizaram-se das imagens fílmicas para verbalizarem os seus sentimentos e suas

concepções em relação à efetivação da Lei 10.639/2003. Nesse contexto, compreendemos que as novas diretrizes exigem dos profissionais da educação mobilização de subjetividades, desconstrução de noções e concepções apreendidas durante anos de formação, além do enfrentamento preconceitos e racismo fora dos muros escolares.

4.1 CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS SUJEITOS

A grande quantidade de informações coletados durante o curso de extensão: **O cinema no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica** obrigou-nos a reduzir o número de sujeitos da pesquisa no momento da análise dos dados.

Dos sessenta e três professores e professoras que participaram do curso de extensão, selecionamos como sujeitos desta pesquisa docentes que atendessem aos seguintes critérios:

Primeiro, serem professores e professoras da educação básica vinculados à rede estadual de educação. Esse critério busca confirmar as constatações de pesquisas, já realizadas por Fernandes (2005), de que a escola pública ainda não aprendeu a conviver com a diversidade cultural e nem lidar com crianças e adolescentes dos grupos sociais historicamente excluídos no Brasil. Todos os inscritos no curso trabalhavam na rede pública estadual de educação.

Segundo, participar dos seis encontros do curso e entregar todas as atividades propostas. A efetiva participação em todos os encontros e a entrega dos questionários permitiu ao pesquisador, em interação com os sujeitos da pesquisa, construir um panorama teórico sobre as possibilidades de utilizar filmes como fonte de pesquisa no ensino de história e cultura afro-brasileira. Dos 63 professores, 53 professores atenderam a esse critério.

Terceiro, ter concluído a formação em nível superior após a promulgação da Lei 9394/1996. Essa Lei ratifica a posição da Constituição Federal de 1988 que determina que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”, conforme art. 26, § 4º (BRASIL, 1998). Com isso, dispõe no currículo a questão da formação étnico-racial no Brasil (FERNANDES, 2005). Este critério nos possibilitou chegar ao número de 22 sujeitos que, durante a sua formação, tiveram contatos com leis

que contemplavam uma educação étnico-racial equitária. O Quadro 2 sintetiza os dados sobre os sujeitos¹.

| Professores | Sexo | Tempo de docência | Disciplina ministrada |
|-------------|------|-------------------|-------------------------------|
| P1 | F | 11 anos | História |
| P2 | M | 5 anos | História |
| P3 | M | 2 anos | História e Ensino Religioso |
| P4 | F | 11 anos | História e Ensino Religioso |
| P5 | F | 7 anos | Geografia |
| P6 | F | 10 anos | História |
| P7 | F | 11 anos | História |
| P8 | F | 10 anos | História |
| P9 | F | 4 anos | Geografia |
| P10 | F | 7 anos | História |
| P11 | F | 10 anos | Ciências e Biologia |
| P12 | F | 10 anos | História |
| P13 | F | 11 anos | História |
| P14 | F | 3 anos | História e Ensino Religioso |
| P15 | F | 4 anos | Geografia |
| P16 | F | 3 anos | História |
| P17 | F | 3anos | Geografia |
| P18 | F | 9 anos | História |
| P19 | F | 3 anos | História |
| P20 | F | 2 anos | História |
| P21 | M | 8 anos | História, e Ensino Religioso. |
| P22 | F | 10 anos | História |

Quadro 2: Dados e Identificação dos Sujeitos Selecionados para Pesquisa

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão.

Dos 22 professores selecionados para a coleta de dados, 17 ministram a disciplina de História, quatro de geografia e um Ciências e Biologia.

¹ As referências aos sujeitos no corpo do trabalho se impõem da seguinte forma: sigla de identificação seguido do sexo. Exemplo P11(f), indicando a professora intitulada 11

4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como já relatado, os dados foram coletados durante a realização do curso de extensão: **O cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**, realizado na Universidade Estadual de Maringá-Paraná.

Durante os encontros com os professores e as professoras, utilizamos dois instrumentos de coleta de dados: 1) questionário semi-estruturado, com questões fechadas e abertas. Optamos por esse estilo de questionário porque o mesmo consente aos sujeitos expressarem as suas opiniões para além do que as perguntas solicitavam. 2) As notas de campo, que intitulamos de Diário de Bordo. Esta opção permitiu coletar informações que não apareciam nos questionários. Além disso, no Diário de Bordo, foi possível relatar as impressões do pesquisador diante das várias discussões feitas no decorrer do curso. As notas de campo pautaram-se nos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994) e referem-se às conversas que decorreram entre os sujeitos, assim como o que os sujeitos disseram ao pesquisador em particular.

No decorrer do curso aplicamos sete questionários para verificar como os professores e professoras se posicionam diante dos pressupostos da Lei 10.639/2003 e das reflexões propostas pelo pesquisador, utilizando os filmes como fonte de pesquisa.

Todos os questionários aplicados tiveram, como primeira pergunta, uma questão referente aos dados pessoais dos professores e das professoras, tais como: nome, sexo, disciplinas que lecionam, nome da cidade em que trabalham, tempo que lecionam, se atuam no ensino fundamental, médio ou em ambos.

4.2.1 Primeiro Encontro: Apresentação do curso

O primeiro encontro foi realizado no dia 8/04/2008 (terça-feira) das 8hs às 12hs. Houve a apresentação do pesquisador, em seguida, procuramos deixar os docentes à vontade para falarem de si mesmos; informamos os objetivos do nosso trabalho; e garantimos que aquilo que fosse dito e relatado nos questionários seria tratado de acordo com os critérios do comitê de ética da pesquisa envolvendo seres humanos

Solicitamos aos sujeitos da pesquisa a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (apêndice A), explicando que a pesquisa estava de acordo com as normas

regulamentadas pelo Conselho Nacional de Saúde sobre as pesquisas que envolvem seres humanos para coleta de dados empíricos.

No primeiro encontro, aplicamos um questionário diagnóstico, conforme Quadro 3, com o propósito de identificar o perfil dos sujeitos da pesquisa e coletar dados sobre o conhecimento dos docentes em relação aos dispositivos da Lei 10.639/2003 e qual a relação que a priori eles fariam da Lei com a utilização de narrativas fílmicas na sala de aula.

1- Nome-----

a - sexo ()M () F

b – Tempo que leciona: -----

c – Disciplinas:-----

d –Nome da cidade onde você trabalha-----

e – Nível: () Fundamental () Médio

2 – Já utilizou filmes em sala de aulas?

() Sim () Não () Não, mas pretende um dia () Não e nem pretende.

3- Você trabalha com filmes hollywoodianos em sala de aula?

() Sim. Qual é a metodologia adequada? -----

() Não. Por quê? -----

4- Você trabalha com filmes nacionais na sala de aula?

() Sim. Qual é a metodologia adequada?-----

() Não. Por quê? -----

5- Você trabalha com curtas-metragem na sala de aula?

() Sim. Qual é a metodologia adequada? -----

() Não. Por quê?-----

6- Há possibilidade de trabalhar filmes na sala de aula para abordar aspectos da cultura africana e do negro no Brasil?

() Sim. Quais? -----

() Não.

7 – Você conhece a Lei Federal 10.639/2003 CNE que determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica?

() Sim. () Não.

8 – Caso conheça as disposições da Lei Federal 10.639/2003 CNE, você já trabalhou seus conteúdos na sala de aula?

() Sim () Não

9- Os materiais didáticos disponíveis pelo governo nas escolas públicas permitem trabalhar com os dispositivos da Lei 10.639/2003?

() Sim. () Não

10- Para se trabalhar com filmes em sala de aula, o professor precisa-----

11 – Caso já tenha trabalhado com filmes em sua aula, encontrou alguma dificuldade?

Quais?-----

12 – Qual o procedimento que você adota para trabalhar com filmes? Descrever.

Quadro 3: Questionário sobre o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e sobre o Uso de Filmes em Sala de Aula na Educação Básica.

Após a aplicação do questionário, iniciamos o encontro explicando que o objetivo do curso de extensão seria analisar os pressupostos teóricos e metodológicos relativos ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a fim de propor ações pedagógicas com a utilização do cinema como fonte de pesquisa histórica, na perspectiva dos Estudos Culturais. Apresentamos como justificativa do curso de extensão a aprovação da Lei

Federal 10.639/2003 CNE, que estabelece obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Além disso, discutimos os pressupostos das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, as sugestões para tratar desse conteúdo em sala de aula de quem é a obrigatoriedade de se trabalhar com as disposições da Lei e quais são as dificuldades de se explorar pedagogicamente a temática proposta pela Lei 10.639/2003, diante da carência de materiais didáticos, uma vez que os livros didáticos estão repletos de estereótipos sobre a história do negro no Brasil.

No decorrer do encontro, percebemos que a maioria dos docentes, ao longo de suas carreiras e formação inicial, já acumulara saberes pedagógicos, práticos e étnico-raciais, porém marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos consubstanciados no mito da democracia racial. Em algumas falas este problema fica evidente, como na de P9 (f): “Na África a escravidão existe até hoje”, e a sua explicação para justificar a inferioridade dos povos negros, evidenciando que há uma série de reflexões conceituais a serem realizadas, que mobilizam conflitos teóricos e concepções eurocêntricas. Em se tratando de concepções epistemológicas, históricas e didáticas amplamente consolidadas, estão sendo insistentemente postas à prova diante da nova realidade educacional brasileira.

Outro fator que chamou atenção nas falas dos professores e das professoras foram as concepções que confirmam os conceitos hegemônicos de senso comum, desconhecimentos históricos e as relações que procura evitar conflitos cognitivos ou constrangimentos de opinião. Sob estes aspectos, inserem-se as falas de docentes que, constrangidos pela evidência do racismo, não sabem lidar com pais de alunos ou não repreendem posturas racistas, seja lá de onde vierem. Ou também, quando não enfrentam os acobertamentos de colegas de profissão quando estes solicitam “deixar de lado” um possível conflito advindo de uma situação de discriminação contra crianças e jovens negros. Enfim, há uma distância entre as reflexões teóricas e conceituais sobre a questão étnico-racial e a disponibilidade efetiva, de grande parte dos docentes, de enfrentar possíveis conflitos na prática de ensino. Como disse P21 (m): “os professores, atualmente, têm que entender as várias culturas. Não temos tempo para isso”.

Verificamos a existência de dificuldades ente os professores e professoras para efetivar uma ação pedagógica em consonância com a Lei 10.639/2003. Esta constatação

confirma ser adequada a proposta de análise da narrativa fílmica para tratar da história e cultura afro-brasileira em sala de aula com intuito de desconstruir os mitos e estereótipos relacionados à cultura e história africana e os negros no Brasil.

O silêncio produzido em relação à história da África e dos afro-brasileiros no currículo contribuiu para que diferentes gerações apreendessem certa noção de passado. Ferro (1989, p.45) afirma que os vencidos precisaram, em muitos momentos da história, “denunciar as perversões e transgredir os silêncios ou as proibições da história oficial”.

As narrativas fílmicas podem produzir imagens questionadoras ao tomar pó base um passado do povo negro concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Para Santos (1996), a sala de aula teria que se transformar em um campo de possibilidades de acesso ao conhecimento dos diversos grupos sociais. Ele esclarece melhor esta formulação ao afirmar:

As opções não assentam exclusivamente em idéias, já que as idéias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. (SANTOS, 1996, p. 18).

O filme como um artefato cultural, afirma Hall (1997), carrega em si várias representações sociais, sendo um recurso audiovisual disponível na maioria das salas de aula. Assim, por meio de imagens questionadoras, se tece a esperança e se alimenta o inconformismo e a indignação, mas sem renunciar a proposição de estabelecer a conflitualidade de conhecimentos, isto é, docentes e discentes discutindo duas ou mais concepções de mundo, suas diferenças e semelhanças e suas possibilidades de experimentação social.

Mas, ao utilizar em sala de aula o cinema, a narrativa deve ser analisada em sua totalidade. Ferro (1992) defende que todos os filmes são compostos de aspectos externos e internos. Nos aspectos externos, devem-se considerar o local, o contexto histórico da produção, quem o produziu, a intenção do diretor e quais os subsídios usados para a produção do filme. Nos aspectos internos, devem ser consideradas a leitura imagética, a leitura sonora e a leitura textual. A articulação dessas linguagens torna o cinema um poderoso veículo de comunicação e difusão de posicionamentos sociais.

4.2.2 Segundo encontro: Exibição do filme Amistad

No encontro do dia 15/04/2008 (terça-feira) das 8hs às 12hs, projetamos o filme Amistad (1997), uma obra cinematográfica dirigida por Steven Spielberg, com duração de 154 minutos. Sua narrativa trata de fatos ocorridos, em agosto de 1839, a bordo de um navio negreiro. Amistad relata a luta de um grupo de escravos africanos pela liberdade, desde seu aprisionamento na África Ocidental, a sua revolta no navio negreiro até seu julgamento em território norte americano. Por meio desta trama de forte conteúdo emocional, o professor e a professora podem planejar uma aula sobre a diáspora africana, as condições de captura e o transporte de homens africanos para o trabalho escravo nas Américas. Diáspora africana é entendida como o movimento e culturas de africanos e seus descendentes em todo o mundo, grande parte da diáspora africana é de descendentes de pessoas que foram escravizadas e enviadas para as Américas durante o tráfico negreiro.

O filme guarda todas as semelhanças com o gênero de espetáculo hollywoodiano inclusive alterando alguns acontecimentos para dar ao filme um caráter dramático mais acentuado dentro do apelo popular norte-americano. Esta trama omite a atuação radical dos abolicionistas e traz a vitória da liberdade sobre a escravidão em êxitos pessoais e personalizados.

O filme trata de um episódio ocorrido no Estados Unidos, mas é possível contextualizar e refletir sobre o tráfico negreiro para o Brasil e América em geral, já que mostra cenas de captura de escravos na África e, especialmente, a representação da viagem pelo Oceano Atlântico, na qual o sentido da mercadoria aplicado aos africanos é mostrado de forma nítida, assim como os castigos, o terror da viagem em porões apertados e insalubres, a alimentação insuficiente. Essas imagens de violência causam efeito didático, no sentido de buscar as raízes sócio-históricas da escravidão dos africanos.

Utilizamos o filme para refletir sobre uma parte da história do povo africano e seus descendentes como alvo da escravidão e da marginalização. Evidenciamos, justamente, as consequências dessa violência, a fim de estabelecer uma desnaturalização da violência e da escravidão e mostrar que elas atingem as pessoas e provocam profundas sequelas físicas, psicológicas e, pior no caso brasileiro, sociais e históricas até hoje sentidas pela população negra brasileira em seu cotidiano.

Depois da exibição do filme, aplicamos o questionário II, conforme Quadro 4, a fim de identificar a reação dos docentes diante das imagens propagadas pela obra

cinematográfica em questão.

| |
|---|
| <p>1- Nome-----</p> <p>a - sexo ()M () F-----</p> <p>b – Tempo que leciona-----</p> <p>c Disciplinas:-----</p> <p>d –Nome da cidade onde você trabalha-----</p> <p>2 – Em sua opinião, Amistad é um filme de:</p> <p>() Ficção () Ficção que usa elementos da realidade () Realidade () Outro.</p> <p>Qual?</p> <p>-----</p> <p>3 – Qual conteúdo você trabalharia com o filme Amistad? Para que série e qual o procedimento?</p> <p>-----</p> |
|---|

Quadro 4: Primeiro Questionário Sobre o Filme **Amistad**.

Após a aplicação do questionário, estabelecemos uma conversa, que intitulamos de discussão espontânea, perguntamos aos docentes “o que acharam do filme?”

O intuito dessa pergunta foi perceber como os professores e as professoras se relacionaram emocionalmente com filme. Silva (2007) argumenta que esse tipo de questão possibilita ao pesquisador que os seus sujeitos relatem as suas emoções diante da imagens fílmicas, portanto ao responder a questão, os professores e as professoras pesquisados tiveram que responder se gostaram ou não do filme.

O verbo “gostar”, de acordo com Silva (2007), remete a uma dimensão afetiva, e a questão, como foi formulada, dá ao sujeito a chance de responder tanto pela via emotiva; quanto pela via racional. É uma pergunta que dá ao indivíduo oportunidade para se expressar, tanto emotivamente como racionalmente, permitindo que o pesquisador perceba a identificação que o sujeito estabeleceu com o filme.

4.2.3 Terceiro Encontro: Discussão sobre o filme Amistad

O terceiro encontro foi realizado no dia 22/04/2008 (terça-feira) das 8 as 12hs. Nesse encontro, iniciamos uma discussão mais sistematizada, oferecemos alguns

elementos para que os professores e professoras analisassem o filme. No Início, mapeamos a representação social do cinema, utilizando os pressupostos teóricos das formulações de Marc Ferro (1992) de que o cinema intervém na realidade, despertando emoções, forjando posicionamentos políticos, sociais e culturais.

Nesse conjunto de formulações, consideramos o filme *Amistad* (1997), obra que se caracteriza pela representação de determinados acontecimentos históricos, preso à reconstituição de fato histórico e à biografia do protagonista. Desse modo, explicamos aos professores e professoras que o cinema é portador de um caráter discursivo, carrega, no desenvolvimento de sua narrativa, a visão do diretor do filme referente aos fatos ocorridos.

Outro aspecto que dá um caráter ficcional é o fato de que, mesmo os filmes que têm por objetivo retratar um fato histórico, como no caso *Amistad*, trata-se, de uma obra com o objetivo de entreterimento. Por isso, apela para a romantização e/ou dramatização dos fatos ocorridos, com o propósito de despertar a emoção nas pessoas, tornando suas imagens, sons e texto um espectáculo.

Passadas essas formulações teóricas sobre a relação do cinema com a realidade, ainda pautado nas formulações de Marc Ferro (1992), passamos a analisar o filme *Amistad* em seus aspectos internos, que são o som, a imagem e o texto escrito ou falado, e seus aspectos externos, contexto de uma determinada obra cinematográfica em estudo e quem produziu a película.

Ao discutir os aspectos externos do filme, os professores e as professoras chamaram a atenção para o fato de o filme ter sido produzido nos Estados Unidos e ser representante do que os teóricos de cinema como Ellsowrth (2001) e Kellner (2001) intitulam de cinema hollywoodiano. Este tipo de cinema tem como primazia o glamour e imagens espectaculares e prende a atenção dos espectadores e no decorrer da exibição do filme e estabelece um processo de identificação com o protagonista do filme.

Entreter o espectador pela emoção é característica dos filmes hollywoodianos e também uma marca registrada de Steven Spielberg, diretor do *Amistad*. Na falas dos professores e das professoras enfatizaram que os filmes norte americanos, hollywoodianos recorrem às cenas de ação, lutas, tiroteios e guerras — marcadas por uma lógica alicerçada no controle e na dominação — com recursos expressivos que deslumbram e proporcionam um prazer visual e sonoro, por uma estética da violência e do consumo.

Os professores e as professoras, em suas falas, deram ênfase, ao fato de o filme ser uma produção norte americano, já que a temática central é o processo escravidão. A

sociedade estadunidense, na atualidade, tem marca na sua realidade social que revela escravização do homem negro no passado, o que determina, muitas vezes, as relações étnico-raciais dos Estados Unidos.

Quanto aos aspectos internos, os docentes chamaram a atenção das cenas com forte teor emocional, que leva os espectadores a vivenciarem a situação do filme. Por exemplo, a cena em que parte da tripulação negra do navio é jogada ao mar com pedras amarradas aos pés.

A sonoridade permitiu aos professores e as professoras vivenciarem com maior intensidade a projeção do filme. Em várias cenas do filme, o diretor recorre aos sons para expressar o sentimento vivenciados pelos personagens da narrativa sem necessidade de palavras. Como argumenta Duarte (2002, p.78) “A música do filme resume, só por si, todos estes processos e efeitos, ela opera a união entre o filme e o espectador e participa, com todo o seu ímpeto, a sua maleabilidade, os seus eflúvios, o seu protoplasma sonoro, na grande participação.” Percebemos que o filme *Amistad* envolveu os professores e as professoras e permitiu que vivessem as emoções de Cinque, o protagonista.

O filme *Amistad* (1997) impressionou os docentes por sua dramatização, já que muitos associaram as imagens com a literatura que retrata a escravidão na América e no Brasil. Sua linguagem verbal possibilitou aos professores e as professoras fazerem várias associações com o sistema escravista e com a captura de homens negros na África.

Depois da discussão dos aspectos formais do filme, direcionamos os professores e as professoras para discutir como trabalhar este filme em sala de aula como fonte de pesquisa. Para isso elegemos três temas possíveis de serem trabalhados com alunos da educação básica e os apresentamos a eles.

Ao relacionar a narrativa do filme *Amistad* aos conteúdos possíveis de serem trabalhados, propusemos a perspectiva de releitura do continente africano e da própria história brasileira, destacando:

- Aspectos da história e cultura africana;
- Escravidão no mundo e no Brasil,
- Tráfico negreiro.

Sobre a primeira temática, aspectos da história e cultura africana, os estudos de Oliveira (2003) apontam, no mínimo, três barreiras que perpetuam o imaginário popular sobre a África. A primeira é pensar que a África não tem história, sendo um continente primitivo, onde não ocorrem mudanças, onde as estruturas sociais sempre permanecem

tribais e onde as inovações jamais existiram. Com isso, sustentam a idéia de que não havia civilização e nenhum tipo de organização social significativo na África.

A segunda barreira é ver o continente africano sem história, porque seus monumentos e outras manifestações artísticas, como as estruturas arquitetônicas, que revelam o panorama social e político em África, foram construídas por povos brancos; tais como: fenícios e persas. De acordo com essa concepção, os africanos são, essencialmente, passivos, incapazes de, por si mesmos, construir a história. Essa concepção seria utilizada para justificar a escravidão do negro no Brasil.

A terceira barreira é o caráter da miscigenação, com argumento de que a obra dos grandes impérios negros e seus grandes feitos culturais e políticos foram realizados por sujeitos não-negros, ou, pelo menos, por sujeitos miscigenados. Ou seja, mesmo reconhecendo que África possui e constitui uma história, tal história, na visão dos defensores da tese de miscigenação, só foi possível porque não foram negros que a construíram. Este preconceito contra os africanos foi também formulado da seguinte maneira: os africanos do norte, miscigenados com os árabes, povo de tez branca, possuem história – uma história islamizada, arabizada. Já os africanos ao sul do Saara seriam povos totalmente primitivos, uma vez que sua miscigenação com povos brancos foi praticamente nula.

É notório o fato de a África, durante séculos, ter sido excluída de vários saberes desenvolvidos pela academia e dos conteúdos escolares. Esta exclusão é fruto de preconceito em relação ao continente e, não raras vezes, tal exclusão foi fruto da mais vil discriminação racial. A inferiorização que a África e seu povo vêm sofrendo durante todos esses séculos constitui-se em uma grande barreira para se desenvolverem pesquisas e estudos a respeito do continente. Não obstante o preconceito e a discriminação racial que sofre este continente, seu povo e seus descendentes esquecem que a África continua sendo um continente onde a diversidade e a multiplicidade de culturas coexistem. Isso pode ser visto no filme nas diferentes culturas a que pertenciam os prisioneiros do Amistad.

A segunda e a terceira temática propostas para o debate com os professores e as professoras foram a escravidão no mundo e no Brasil e o tráfico negreiro. Um dos pontos marcantes do filme Amistad é brutalidade usada contra os cativos antes, durante e depois da viagem. Logo na chegada do navio, os negros são humilhados e submetidos ao processo de escravização por meio da violência. Qual é a função desse terror? O papel da violência, da repressão e do terror como método volta a ser destacado quando dois escravos são

chicoteados de forma cruel, um banho de sangue. Esse procedimento serve de exemplo para conter a resistência. Os traficantes mostram que não existe alternativa para o seu domínio. Ao prisioneiro resta obedecer. O poder e o terror são usados para domesticar o corpo e a mente dos negros africanos a aceitar sua condição de submissão, semelhante ao tratamento dado ao escravo brasileiro.

O roteiro do filme deixa, porém, espaço para a resistência. Ela está demonstrada no suicídio de uma jovem com o seu bebê no colo. Para muitos negros africanos, quando obtiveram a consciência de que estavam sendo tirados do meio de sua tribo para se tornarem escravos, o suicídio foi uma das saídas para a liberdade. Oprimidos e assustados pela viagem, vítimas de todo o tipo de abuso, era comum os prisioneiros serem tomados por uma profunda depressão, que resultava na alternativa do desespero de dar fim à própria existência. Novamente, pode se fazer uso das imagens e transportar esse sentimento para o contexto brasileiro, no qual, muitas vezes, acometidos da profunda depressão, os cativos se deixavam ou eram levados a morrer, banzo. A resistência foi a marca constante nas relações dos escravos com os traficantes ou seus senhores. A escravidão nunca foi aceita de forma passiva. No Brasil, centenas de escravos fugidos organizaram comunidades de resistência.

As acomodações do navio permitem ilustrar as condições da viagem e o tratamento reservados aos escravizados. Cunha Júnior (2006) afirma que os escravos eram transportados sem nenhuma higiene, as pessoas eram empilhadas em porões escuros e sem ventilação e a distribuição da comida era feita só para os mais saudáveis. Isso gerava riscos para parte dos aprisionados, e a eliminação de doentes ou da “carga” excedente era feita diretamente no mar. O autor ainda afirma que, quando o tráfico foi proibido no início do século XIX, por interesses econômicos ingleses, foram muitos os escravos jogados ao mar para que os navios negreiros não fossem capturados pelos navios de fiscalização inglesa. Dessa forma, o Oceano Atlântico foi túmulo de milhares de africanos.

No que tange à exploração das imagens nessa narrativa, temos o mercado de escravos em Cuba, que serve para definir novamente a “coisificação” das pessoas transformadas em objeto ou mercadoria. Tratados sem consideração ou dignidade, representam a essência do escravismo e a mercantilização de seres humanos, um dos aspectos mais cruéis da história.

O tráfico de escravos da África para o Brasil faz parte da nossa história. Mesmo que se tente esquecer ou esconder, não se pode ignorar sua existência. Conhecer o tráfico e o

comércio de escravos no Brasil é entender um pouco a importância dos africanos na formação da cultura brasileira.

Roger Bastide (1999) informa que os escravos que aportaram inicialmente no Brasil provinham das colônias portuguesas na África. Eram negros capturados nas guerras tribais e negociados com os traficantes em troca de produtos como a aguardente, o fumo e outros. O tráfico de escravos não era exclusividade dos portugueses, ingleses, holandeses, espanhóis e norte-americanos se beneficiavam desse comércio, altamente lucrativo na época. Os riscos dessa atividade estavam nos perigos da navegação e nas doenças que algumas vezes chegavam a dizimar um terço dos escravos transportados, mas, apesar do risco, era uma atividade muito lucrativa.

Os portos que recebiam maior número de escravos no Brasil eram Salvador, Rio de Janeiro e Recife; dali, os escravos eram transportados aos mais diversos locais do Brasil. Algumas outras cidades recebiam escravos vindos diretamente da África, como Belém, São Luís, Santos, Campos e outras. A proporção de desembarque de escravos em cada porto variou ao longo dos mais 380 anos de escravidão, dependendo do aquecimento da atividade econômica na região servida pelo porto em questão. Durante o ciclo áureo da cana-de-açúcar no Nordeste, os portos de Recife e Salvador recebiam o maior número de escravos, mas, durante o ciclo do ouro em Minas Gerais, coube ao Rio de Janeiro receber o maior número de escravos.

Os principais pontos de abastecimento de escravos na África, de acordo com Bastide (1999), pelos menos entre os séculos XVII e XVIII, eram o Senegal, Gâmbia, a Costa do Ouro e a Costa dos Escravos. O delta do Níger, o Congo e Angola foram grandes exportadores nos séculos XVIII e XIX. Bastide afirma que há inúmeras divergências entre os historiadores em relação ao total de africanos que chegaram ao Brasil, alguns chegaram a projetar 50 milhões, outros estimam entre 9 a 10 milhões, a metade deles da África Ocidental, sendo que o apogeu do tráfico ocorreu entre 1750 a 1820, quando os traficantes carregaram em média uns 60 mil por ano.

O filme *Amistad* permite uma análise das origens e um questionamento das informações que temos sobre a escravidão. As imagens desse filme promovem uma constante reflexão e questionamentos, porque apresenta possibilidade para trabalhar com a criatividade e a habilidade do professor e da professora. É experiência riquíssima, que permite estabelecer uma relação interdisciplinar mediante a narrativa fílmica, tornando a aprendizagem mais dinâmica.

Depois da discussão, aplicamos o terceiro questionário, conforme Quadro 5, a fim de perceber como os docentes reagiram diante das discussão gerada pelo filme, somada a informações que receberam referentes à história e à cultura afro-brasileira e africana e se achavam possível utilizar o filme como fonte para gerar uma discussão sobre os dispositivos da Lei 10.639/2003 nas salas de aula de educação básica.

| |
|---|
| <p>1- Nome-----</p> <p>a - sexo ()M () F</p> <p>b – Tempo que leciona-----</p> <p>c -Disciplinas:-----</p> <p>d –Nome da cidade onde você trabalha-----</p> <p>2 – Em sua opinião, Amistad é um filme de:</p> <p>() Ficção () Ficção que usa elementos da realidade () Realidade () Outro.</p> <p>Qual ?</p> <p>-----</p> <p>3 – Qual conteúdo você trabalharia com o filme Amistad? Para que série e qual o procedimento?-----</p> <p>-----</p> |
|---|

Quadro 5: Segundo Questionário sobre o Filme Amistad

4.2.4 Quarto encontro: Exibição do filme Macunaíma; um herói de nossa gente

O quarto encontro foi realizado no dia 06/05/2008 (terça-feira) das 8 às 12hs. Projetamos o filme nacional **Macunaíma, um herói de nossa gente** (1969), dirigido por Joaquim Pedro de Andrade com 108 min. de duração. O filme baseou-se no livro de Mário de Andrade: **Macunaíma, o herói sem caráter**, publicado no Brasil em 1928. Essa obra cinematográfica narra a história de Macunaíma, que é um índio de múltipla etnia, nasce negro, é originário de uma comunidade indígena, os Tapanhumas, vive na aldeia quando criança. Depois que cresce, fica branco e percorre algumas cidades do Brasil.

Joaquim Pedro de Andrade ao se apropriar do texto de Mário de Andrade, retoma dois aspectos fundamentais da cultura brasileira: a formação étnico-racial da população brasileira e as manifestações culturais populares. “No contexto da ditadura e da censura, o filme irá atualizar seus conteúdos, acentuando os aspectos míticos que se fazem presentes

na vida do brasileiro” (MOTA, 2008, p. 195)

Após a exibição do filme, foi aplicado o quarto questionário, conforme Quadro 6. Sua aplicação deu-se com o intuito de coletar a impressão dos professores e professoras referentes ao filme e sua utilização em sala de aula.

| |
|---|
| <p>1- Nome-----</p> <p>a - sexo ()M () F</p> <p>b – Tempo que leciona-----</p> <p>c – Disciplinas:-----</p> <p>d –Nome da cidade onde você trabalha:-----</p> <p>2 – Em sua opinião, Macunaíma é um filme de:</p> <p>() Ficção () Ficção que usa elementos da realidade () Realidade () Outro.</p> <p>Qual?-----</p> <p>-----</p> <p>3 –Qual conteúdo você trabalharia com o filme Macunaíma? Para que série e qual o procedimento?-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> |
|---|

Quadro 6: Primeiro Questionário sobre Filme *Macunaíma*

Depois da aplicação do questionário, abrimos espaço para os professores e as professoras verbalizarem as suas primeiras impressões sobre o filme e se usaria a narrativa filmica como fonte de pesquisa para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Perguntamos: “O que vocês acharam do filme?”.

Para responder essa questão, tiveram que estabelecer uma relação afetiva com o filme. Essa identificação levou vários docentes a responderem que não utilizariam este filme com seus alunos, por considerá-lo de difícil compreensão, mas que era um recurso visual apropriado para debate sobre várias questões referentes à formação do povo brasileiro e sua à identidade cultural.

Perguntamos aos docentes por que não usariam o filme *Macunaíma*: um herói de nossa gente em sala de aula. As suas justificativas foram várias, tais como: falta de potencial pedagógico do filme, filme com apelo sexual, o professor e a professora não se

sente preparado para trabalhar o filme em sala de aluno e aluna e, por fim, os alunos e as alunas não estão preparados para assistir a esse filme. Essas respostas nos levaram à próxima etapa de nosso curso.

4.2.5 Quinto encontro: Discussão sobre o filme **Macunaíma; um herói de nossa gente**

O quinto encontro foi realizado no dia 13/05/2008 (terça-feira) das 8 às 12hs. Neste encontro, discutimos com maior profundidade o filme **Macunaíma: um herói de nossa gente** (1969). Para isso, iniciamos a discussão abordando os aspectos externos. Apresentamos um histórico do roteiro, uma adaptação do livro de Mário de Andrade **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**, publicado em (1928).

Alertamos os professores e as professoras que o livro de Mário de Andrade foi escrito no período de inovações culturais no Brasil, da década de 1920, período da Semana de Arte Moderna. Tinha como princípio forjar uma arte que fosse nacional, rompendo com os padrões estéticos europeus. Para escrever no livro, Mário de Andrade fundamentou-se no trabalho do etnólogo alemão Theodor Koch-Grüberg que, por volta do início do século XX (1911 a 1913), fez uma pesquisa de campo no norte do Brasil, recolhendo lendas indígenas. De acordo com Torres (2006), na obra Theodor Koch-Grüberg encontramos a definição para o vocábulo Macunaíma, como *Makhu* (mau) e *ima* (grande), significando **o grande mau**. (YAKHNI, 2000; TORRES 2006).

Joaquim Pedro de Andrade, diretor e roteirista do filme **Macunaíma: um herói de nossa gente**, parece decidido a romper com algumas estruturas das famosas chanchadas, um tipo de filme produzido no Brasil na década de 1940 e 1950. O humor, a ironia, as músicas, a escolha do ator grande Otelo, o recurso da narração, o uso frequente da linguagem popular, as referências ao cinema velho como a chanchada, que cria uma comunicação imediata, são alguns dos elementos cuja combinação se distinguem de **Macunaíma**. A intenção foi bem resumida por Joaquim Pedro de Andrade ao desejar que as aventuras bem brasileiras de **Macunaíma, herói de nossa gente**, fossem capazes de divertir e dar o que pensar (YAKHNI, 2000).

Na apropriação cinematográfica da obra de Mário de Andrade, Joaquim Pedro de Andrade mantém várias características do livro, como, por exemplo, a geografia criada no livro, onde todas as referências regionais podem coexistir, frutos, hábitos, culturas, vestimentas, meios de transporte, rios e vegetação. No filme, o diretor mantém e reforça

várias alegorias que estão presente no livro.

Mota (2008), ao comentar as relações entre o filme *Macunaíma* e o livro, afirma que Joaquim Pedro reforça a caricatura do brasileiro comum, mestiço e esperto, além de tirar vantagem das situações e de ser preguiçoso, é corajoso e covarde, engraçado e frágil.

Outro aspecto que se deve levar em consideração, ao assistir ao filme *Macunaíma*, é entender a conturbações sociais e políticas da década de 1960, para compreender as transformações no cinema brasileiro. Joaquim Pedro de Andrade pertenceu a uma geração de cineastas que constituiu o chamado movimento do Cinema Novo, cujas produções iniciam-se no final dos anos 1950.

O Cinema Novo produziu filmes autorais, buscando elementos temáticos e estilísticos próprios. Constituiu-se em um movimento de crítica à produção cinematográfica que vigorava, a qual seguia padrões estéticos norte americano. O Cinema Novo expressou os valores nacionais e retratou o que se entendia por cultura brasileira em 1960 (XAVIER, 2001).

Os filmes produzidos pelos diretores pertencentes ao Cinema Novo caracterizaram-se pela reação à padronização estilística e temática da indústria hollywoodiana, afirmando-se como um cinema crítico. Segundo Rocha (1965, p. 67) em a **Uma Estética da Fome**:

O Cinema Novo descreveu, poetizou, discursou, exercitou os temas da fome: personagens comendo terra, personagens comendo raízes, personagens roubando para comer, personagens matando para comer, personagens feios, sujos, descarnados, morando em casas sujas, feias, escuras.

Os filmes pertencentes ao Cinema Novo retrataram em suas narrativas a situação social vivenciada pela população brasileira, além de sempre questionar quem era essa população brasileira.

Segundo o cineasta, teria sido na representação desse “miserabilismo” que se encontrava a grandeza do Cinema Novo, conseguindo comunicar ao mundo a miséria do país, não mais vista como elemento exótico, mas a miséria como um sintoma trágico. A idéia de uma função social do cinema, como instrumento político foi levado aos limites com a experiência do Cinema Novo.

A relação que o Cinema Novo estabelece entre a ficção e a realidade social brasileira possibilitou a relação do filme *Macunaíma*, um herói de nossa gente, com o pensamento social das primeiras décadas do século XX, especialmente no que diz respeito

à formação da população brasileira.

As dificuldades dos docentes em compreender trechos do filme apontam para a necessidade de conhecer o contexto político da época e algumas lendas indígenas.

Outro aspecto que chamou a atenção dos professores e professoras no decorrer da discussão foi subtítulo do livro de Mário de Andrade, em 1928 **o herói sem nenhum caráter**, enquanto o filme traz como subtítulo em 1969 **um herói de nossa gente**. Para responder as inquietações do grupo foi necessário fazer a seguinte pergunta: qual é a diferença entre o herói de Mario de Andrade e o herói de Joaquim Pedro Andrade?

Em sua pesquisa, Sarah Yakhni (2000) esclarece que o Macunaíma de Mário de Andrade é uma mistura de vários heróis encontrados nas lendas coletadas por Koch-Grünberg: Konewó, um herói astuto e corajoso; Kalawunseg, um mentiroso; e Makunaíma, herói tribal. A natureza ambivalente e contraditória de Macunaíma está contida no seu próprio nome. Como um herói, Macunaíma, é bom e mau, corajoso e covarde, capaz e inepto. As mesmas características foram mantidas por Mário de Andrade na composição de o herói sem nenhum caráter.

Sarah Yakni (2000) acrescenta que, para a análise da caracterização do herói no filme de Joaquim Pedro, é preciso buscar referência na Mitologia Grega, quando trata do mito dos heróis. Apesar de a trajetória de Macunaíma obedecer algumas características do destino de um herói na mitologia grega, como a trajetória circular, o contato mágico com os deuses, os ritos de passagem pela água, a luta com Venceslau, um dos personagens do filme, ponto alto da narrativa, e uma morte solitária, a sua trajetória como herói falha justamente num ponto muito importante. A vida do herói é pautada para fazer o bem, todos os seus passos se reverterão em benefício do coletivo, alcançando, finalmente, o posto e as honras a que tem direito. O fio condutor de sua vida é uma causa pela qual ele luta. Para o nosso herói, o que falta é justamente uma causa maior, ligada ao bem comum, ele não está a serviço da comunidade.

Macunaíma é um herói de consciência individual, egoísta e ensimesmado, ele não tem lastro para cumprir o papel de herói, é um anti-herói. Um herói sem causa, morre em vão. Símbolo de um Brasil sem projeto, em busca de uma identidade. Um país sem uma noção forte de coletivo é um país que tende para a autodestruição, um país que devora a si mesmo.

As principais questões que os professores e às professoras expressaram nesse encontro foram: Por que Macunaíma, sendo índio, nasce negro? Seria uma questão apenas representação da miscigenação formadora da população brasileira?

Para responder essas questões, sugerimos como temática de discussão os seguintes temas:

- O que é ser brasileiro no final do século XIX e início do XX?
- Teorias raciais no Brasil
- O índio e o negro no Brasil no final do século XIX
- Formação da identidade nacional?
- Cultura nacional
- Brasil em busca do desenvolvimento econômico

Para tanto, realizamos uma incursão à história do Brasil e ao projeto de constituição de identidade nacional, questionando, muitas vezes, conhecimentos hierárquicos depositados em nossos livros de história. Possibilitamos aos docentes questionarem vários temas que perpassam a história, possibilitando, assim, outras formas de ver a história brasileira. Com isso, abordamos vários aspectos da história e da cultura afro-brasileira para serem trabalhados na sala de aula, por meio do filme Macunaíma como fonte de pesquisa para ação pedagógica.

Logo após a discussão dos temas sugeridos aos docentes para serem trabalhados em sala de aula mediante a utilização o filme Macunaíma como fonte de pesquisa, aplicamos o quinto questionário, conforme Quadro 7. O intuito desse questionário foi perceber como os docentes relacionaram as informações emitidas pelo filme com as discussões realizadas sobre o filme.

| |
|---|
| <p>1- Nome-----</p> <p>a - sexo ()M () F</p> <p>b – Tempo que leciona-----</p> <p>c – Disciplinas:-----</p> <p>d –Nome da cidade onde você trabalha:-----</p> <p>2 – Em sua opinião, Macunaíma é um filme de:</p> <p>() Ficção () Ficção que usa elementos da realidade () Realidade () Outro.</p> |
|---|

| |
|---|
| Qual?----- ----- 3 - Qual conteúdo você trabalharia com o filme Macunaíma? Para que série e qual o procedimento?----- ----- ----- |
|---|

Quadro 7: Segundo Questionário Sobre Filme **Macunaíma**

4.2.6 Sexto encontro exibição e discussão do filme **Vista a Minha Pele:**

O sexto encontro foi realizado no dia 20/07/2008 (terça-feira) das 8 hs às 12 hs. Nesse encontro, exibimos um curta metragem **Vista a Minha Pele** (2003), direção e roteiro de Joel Zito Araújo, com 15 minutos de duração, produção brasileira.

O filme narra à história de Maria, a protagonista do filme. Uma menina branca e pobre, que estuda em um colégio particular graças à bolsa-de-estudos. A maioria de seus colegas, negros e ricos hostilizam-na por causa da cor de sua pele e sua condição social, com exceção de sua amiga Luana. Maria quer ser “Miss Festa Junina” da escola, mas isso requer um esforço enorme, que vai desde a predominância da supremacia racial negra, até a resistência de seus pais, a aversão dos colegas e a dificuldade em vender os bilhetes a seus amigos pobres.

Maria tem em Luana uma forte aliada e as duas se envolvem em uma série de aventuras, para mostrar aos espectadores a existência de preconceito racial e socioeconômico na organização social e como a escola tem reproduzido esses preconceitos em seus conteúdos e nas falas dos professores e professoras.

O vídeo discute o racismo e o preconceito. A parte ficcional baseia-se em uma história invertida: os negros compõem o grupo dominante enquanto os brancos figuram como ex-escravos. É uma divertida paródia da realidade brasileira, para servir de material básico para discussão sobre racismo e preconceito. Nesta história invertida, os países pobres são Alemanha e Inglaterra e os países ricos são África do Sul e Moçambique.

Assim que os professores e professoras assistiram ao filme, aplicamos o sexto questionário, conforme Quadro 8. O intuito desse questionário, assim como dos demais, foi verificar qual o posicionamento que os docentes tiveram diante do vídeo.

1- Nome-----

a - sexo ()M () F

b – Tempo que leciona-----

c – Disciplinas:-----

d –Nome da cidade onde você trabalha:-----

2 – Em sua opinião, *Vista a minha pele* é um filme de:

() Ficção () Ficção que usa elementos da realidade () Realidade () Outro.

Qual?

3 – Qual conteúdo você trabalharia com o filme *Vista a minha pele*? Para que série e qual o procedimento?-----

Quadro 8: Primeiro Questionário sobre o Filme *Vista a Minha Pele*

Após a aplicação do questionário, fizemos a seguinte questão: o que vocês acharam do filme? A pergunta realizada tinha o intuito de professores e professoras verbalizarem seus sentimentos em relação ao filme.

Nesse mesmo encontro, iniciamos a discussão sistematizada dos aspectos externos do filme *Vista a Minha Pele*. O diretor Joel Zito Araújo é conhecido por seus inúmeros trabalhos que aborda a questão étnico-racial, em especial as questões as que retratam a situação do negro no Brasil. Por outro lado, o filme *Vista a minha pele* tem como característica o fato de ser uma mídia-educativa, ou seja, um filme feito para ser usado em salas de aula e na formação de professores e professoras, voltado para a educação escolar. Esse fato diferencia esta película das duas outras obras cinematográficas exibidas aos docentes, as quais, em sua produção, tinham como característica principal o entretenimento.

O fato de o filme *Vista a Minha Pele*, em sua gênese, ser classificado com mídia-educativa e ter sido lançado em 2003, permite-nos facilmente, relacioná-lo com os debates feitos sobre a construção de identidades culturais no Brasil e suas diferenças sócio-culturais.

Esses debates permitem verificar quais foram os fatores históricos e sociais que geraram a necessidade de outorgar a Lei 10.639/2003 no Brasil. Além disso, o filme, ao trabalhar com o preconceito racial e a marginalização social de Maria, a protagonista, levamos a refletir sobre a seguinte questão: Será que a cor da pele interfere na posição social que determinado grupo ocupa no Brasil?

Ao problematizar esta questão com os docentes sugerimos duas temáticas:

- Representação da população negra na sociedade brasileira;
- A promulgação da Lei 10.639/2003: construção e desconstrução do racismo no ambiente escolar.

No Brasil, habita a segunda maior população afrodescendente negra do mundo. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a população diz que os negros, os pretos e os pardos somam 47,3% da população brasileira, os brancos 52,1 % e os amarelos e indígenas, 0,6% (BRASIL, 2007).

As pesquisas indicam a existência de grande desigualdade socioeconômica entre brancos e afro-descendentes negros no Brasil. Esse grupo sofre muitas restrições na área da saúde e, geralmente, vive em habitações precárias, por causa das ocupações de baixa renda que assumem no mundo do trabalho. Tudo isso contribui para aumentar o percentual de mortalidade infantil e diminuir a expectativa de vida.

Vivemos em uma sociedade em que a cor constitui-se como poderoso mecanismo de estratificação social, em que os afro-descendentes negros são segregados no acesso aos bens de toda ordem, tendo limitado os seus direitos de cidadania.

De acordo com dados sobre as condições socioeconômicas da população brasileira em 2003, a proporção de pessoas negras vivendo abaixo da linha da pobreza é praticamente o dobro da população branca. A distribuição percentual dos 10% mais pobres evidencia que 67,8% são negros, entre os brancos esse percentual é de 32,2%. A expectativa de vida da população negra brasileira é seis anos inferiores à dos brancos, sendo que a dos negros é de 68 anos e a dos brancos de 74 anos (BRASIL, 2007).

Em relação à educação escolar da população afro-brasileira negra, as disparidades são ainda maiores se comparada à população branca. Os dados apresentados pelo Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ano de 2003, organizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) do MEC indicam que a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade representa 16,8% de negros contra 7,1% dos brancos (BRASIL, 2007).

O índice de analfabetismo funcional de pessoas com 15 anos de idade aumenta para 32,1% de negros contra 18,4% de brancos. Os dados indicam que 75,3% de adultos negros não completaram o ensino fundamental contra 57% de brancos; 84% de jovens negros de 18 a 23 anos não concluíram cursos de nível médio contra 63% de brancos, Apenas 2% de jovens negros têm acesso à universidade (BRASIL, 2007).

Esses dados apontam para os problemas estruturais de ordem socioeconômica da nossa sociedade e indicam que os negros enfrentam incontestáveis situações de discriminações e desvantagens em relação à população branca brasileira. Os índices apresentados revelam a existência de disparidades socioeconômicas enfrentadas pela população negra do Brasil, que não permitem que eles tenham as mesmas oportunidades de acesso aos bens materiais que a parcela da população branca. Por isso, é necessário começar a repensar o conceito de igualdade postulado pela Constituição do Brasil.

Como afirma Munanga (2003) nesse país, o preconceito e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, as pessoas brancas pobres e negras pobres ainda não são iguais, porque uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e outros são discriminados duas vezes pela condição racial e socioeconômica. Os dados apresentados acima revelam que a cor da pele ainda é um fator que indica a posição social de um determinado grupo na escala socioeconômica brasileira.

Os fatos apresentados ajudam a entender porque a necessidade de implantação de uma política pública como a proposta pela Lei 10.639/2003. Ela passa a exigir dos docentes a revisão do passado para problematizar os desafios e tensões cognitivas e subjetivas suscitados pela Lei no espaço escolar.

Após a discussão dos temas propostos, aplicamos o sétimo questionário, conforme Quadro 9, para evidenciar qual foi o impacto da reflexão proposta pelo pesquisador aos sujeitos da pesquisa.

1- Nome-----
a - sexo ()M () F
b – Tempo que leciona-----
c – Disciplinas:- -----
d - Nome da cidade onde você trabalha:-----

2 – Em sua opinião, *Vista a minha pele* é um filme de:
 Ficção Ficção que usa elementos da realidade Realidade Outro.
Qual?

3 – Qual conteúdo você trabalharia com o filme *Vista a Minha Pele*? Para que série e qual o procedimento? -----

4- Esse curso de extensão ofereceu contribuições para a sua prática docente? Se ofereceu, quais foram?-----

Quadro 9: Segundo Questionário sobre o Filme **Vista a Minha Pele**.

A terceira questão, proposta no Quadro 9, tinha o intuito de verificar se os docentes modificaram, mesmo que provisoriamente, o olhar para os diversos conflitos sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Visto que as imagens propagadas pelos filmes exibidos para os professores e as professoras tinham o intuito de desnaturalizar a hierarquização étnico-racial que ainda insiste em permear os conteúdos escolares, assim como as imagens objetivam alimentar o inconformismo e a indignação em relação à educação marginalizadora, mas sem renunciar a proposição constante dos questionamentos aos conhecimentos sociais. Isto é, docente e discentes discutindo duas ou mais concepções de mundo, suas diferenças e semelhanças e suas possibilidades de construir novas realidades sociais.

4.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Este estudo foi realizado tendo em seus fundamentos, como já anunciamos na introdução, a Abordagem Qualitativa de Pesquisa. Para tal, percorremos uma trajetória fundamentada em alguns interlocutores que discutem esta opção metodológica de pesquisa: Minayo (1994); Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986). De acordo com Minayo (1994, p. 21-22),

A pesquisa qualitativa aborda um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A Pesquisa Qualitativa não é homogênea e nem linear. Em seu interior, estão presentes várias tendências, que, fundamentam-se em bases teóricas distintas, tais como a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia. Consideramos este estudo qualitativo porque caracteriza-se por uma análise de percurso das relações dinâmicas entre pesquisador, os sujeitos pesquisados e o conhecimento compartilhado. Como afirmam Ludke e André (1986, p. 18) “o estudo qualitativo é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de uma forma complexa e contextualizada”.

Para ser coerente com a perspectiva dos Estudos Culturais, Costa (2000, p.19) afirma que, ao adotarmos a pesquisa qualitativa, significa seguir diferentes caminhos, construir metodologias inusitadas, “dialogar com o mistério do mundo”, repudiando a atitude de já tê-lo decifrado. A formalização, o rigor e o planejamento não são dispensados, mas revestido de um caráter imprevisível, flutuante e multi.

As características desta pesquisa parecem ser suficientes para caracterizá-la como uma pesquisa-ação participativa, segundo denominação sugerida por Costa (2002a). Esse tipo de pesquisa é considerado um instrumento de “(re)construção” do conhecimento do ponto de vista do “eu” e do “outro”, permitindo, assim, um constante diálogo entre as culturas sem hierarquizá-las. Configura-se como pesquisa-ação participativa porque visa compreender. 1) Como os professores e as professoras, sujeitos da pesquisa reagiriam ao impacto dos filmes; 2) O posicionamento assumido pelos professores e professoras sobre as informações emitidas pela obras cinematográficas; 3) Como os professores e as professoras se posicionaram diante das informações emitidas pelos filmes e pelas reflexões propostas pelo pesquisador referentes à utilização de filmes como fonte de pesquisa histórica para estudo da história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula.

Com isso, estabelecemos uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos da pesquisa, assim como uma interdependência entre o sujeito e o conhecimento social, permitindo que esse conhecimento fosse sempre revisitado e questionado.

Admitimos que algumas dificuldades foram encontradas ao tentar nomear os caminhos, uma vez que as vezes eles se transformavam em outros ou se desviavam dos iniciais. Essas dificuldades podem estar impregnadas das características dos Estudos Culturais, em que o vigor metodológico constitui-se numa espécie de bricolagem e a

composição metodológica desafia, inclusive, as ortodoxias existentes (HALL, 2003)

O foco de maior preocupação, no decorrer da pesquisa, foi mais com o processo do que com os resultados, já que o processo permite uma ação pedagógica que tenha consciência das múltiplas práticas culturais, permitindo que milhares de alunos negros, brancos e índios sejam vistos como sujeitos equitários nas práticas pedagógicas.

Para atender aos pressupostos de uma pesquisa qualitativa nos moldes previsto por Ludke e André (1986), implementamos uma análise de obras bibliográficas a fim fazer uma relação entre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e uso de filmes como fonte de pesquisa histórica em sala de aula.

Para cumprir os objetivos estabelecidos, a primeira etapa realizada foi um mapeamento sobre a implementação da Lei 10.639/2003 pelo Conselho Nacional de Educação. O que implicou em mapear quais foram os dispositivos sócio-históricos que levaram à necessidade de estabelecer uma lei que obriga a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica.

A segunda etapa, consistiu em verificar como as narrativas fílmicas podem contribuir para estabelecer um processo de alteridade nas salas de aula, permitindo a veiculação de conteúdos necessários à efetivação da Lei 10.639/2003.

Para a compreensão de como tem sido abordada a Lei nas salas de aulas, o incentivo à participação ativa de todos os docentes nas discussões propostas pelo curso foi constante, porque só assim foi possível construir um quadro de referências para o uso de filme em sala de aula para o ensino da história e cultura afro-brasileira.

Para compreender as experiências vivenciadas pelos professores e professoras e a relação que estabeleceram com os filmes exibidos durante o curso de extensão: **O cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**, foi necessária a construção de algumas categorias analíticas.

Consideramos pertinente ressaltar que todas as categorias, por se tratarem de classificações, possuem um caráter arbitrário, em virtude da impossibilidade de serem feitos enquadramentos exatos. Desse modo, alguns impasses ocorreram no momento de categorizar as informações obtidas com os docentes durante o curso. No entanto, as categorias, mesmo que provisórias, foram necessárias para melhor compreensão dos dados coletados.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa se justifica mais uma vez:

[...] o esforço de detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados. Como as pessoas que analisam os dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento (LUDKE; ANDRÈ, 1986, p. 44).

Não pretendemos universalizar os dados aqui apresentados. O estudo realizado não é considerado neutro; esteve carregado de significados, construídos nas relações e ações no contexto da pesquisa. Nessa realidade complexa, buscamos atentar para as distintas manifestações apresentadas pelos sujeitos, os quais interagem com modos distintos de ser, agir e pensar, como será demonstrado na próxima seção.

5 PROBLEMATIZANDO OS CAMINHOS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como já afirmamos anteriormente, as novas diretrizes voltadas para a educação étnico-racial, proposta na Lei 10.639/2003, exigem dos professores e das professoras mobilizarem subjetividades, desconstruírem noções e concepções apreendidas durante anos de formação, além de enfrentarem preconceitos e racismos muito além dos muros escolares. Santos (2006) analisa a necessidade de uma pedagogia que promova o questionamento constante dos conhecimentos, ou seja, uma pedagogia que permita repensar as identidades culturais estabelecidas em nossa sociedade, assim como os conceitos essencialistas.

Para Santos (1996), a sala de aula teria que se transformar em campo de possibilidades de conhecimentos dentro do qual se pode conhecer a história do “eu” e do “outro”. Ele esclarece melhor esta formulação ao afirmar: “As opções não assentam exclusivamente em idéias, já que as idéias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis.” (SANTOS, 1996, p. 18)

Ao ter esse princípio como norteador de nossa pesquisa, organizamos um curso de extensão que abriu um espaço para pensar e repensar as relações étnico-raciais no Brasil, assim como formar docentes conscientes da necessidade de trabalhar com tais questões no espaço escolar. Nesse sentido, utilizamos as narrativas fílmicas para fomentar as discussões sobre as relações étnico-raciais, para romper com o silêncio que ainda existe em nossos currículos escolares sobre a população negra brasileira, a fim de propor ações pedagógicas que contribuam com a efetivação da Lei 10.639/2003.

Para efeito de análise, nesta seção, discutiremos as respostas fornecidas pelos professores e professoras participantes da pesquisa, na forma escrita, dos questionários aplicados ao longo do curso. Lembramos que a apreensão da realidade manifestada na resposta dos docentes é sempre parcial, limitada e provisória, porque o pesquisador e os sujeitos pesquisados estão sempre com suas identidades culturais em constante processo de formação, envoltos em significados construídos nas relações e ações no contexto da pesquisa (CHIZZOTTI, 1998).

Nesse sentido, assumimos os imperativos ideológicos e pressuposições

epistemológicas que orientaram a nossa pesquisa, bem como a nossa subjetividade no processo dessa investigação.

5.1 O USO DE FILMES NA SALA DE AULA

Para análise das informações referentes ao uso de filmes em sala, utilizamos sete questionários distribuídos ao longo do curso de extensão: **O cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**, de acordo com o explicitado na metodologia.

No primeiro questionário aplicado em 08/04/2008 verificamos o posicionamento dos professores e das professoras, sujeitos dessa pesquisa, sobre o uso de filmes na sala de aula e seu conhecimento sobre a disposição da Lei 10.639/2003, permitindo ao pesquisador estabelecer um ponto de partida para a pesquisa.

Nessa etapa, houve a necessidade de saber as representações dos docentes sobre o uso dos filmes em sala de aula, já que as imagens fílmicas foram nossa fonte de pesquisa para pensar outros níveis de interpretação história, de modo a produzir conhecimento que valorize o passado e o presente do povo negro. Utilizamos o conceito de representação definido por Woodward (2000), que é o significado que os sujeitos dão às suas ações. Para isso, fizemos a seguinte pergunta aos 22 sujeitos da pesquisa: **Já utilizou filmes em sala de aula? () Sim () Não () Não, mas pretende um dia () Não e nem pretende.**

| Possíveis Respostas | Sim | Não | Não, mas pretende. | Não, nem pretende. | Não Respondeu |
|---------------------|-----|-----|--------------------|--------------------|----------------|
| Número de Sujeitos | 20 | 0 | 1 | 00 | 1 ² |
| Porcentagem | 92% | 00% | 4,% | 00% | 4% |

Quadro 10 - Dados sobre os Professores e Professoras que Utilizam Filmes Em Sala de Aula

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão.

O Quadro 10 indica predominância de professores e professoras (20) que utilizam filmes em sua ação pedagógica, apenas um professor, não utiliza, mas pretende e um não respondeu a pergunta. A maioria das respostas nos remete aos estudos realizados por Nova

2 P.11 Informa que está há seis anos na direção por isso não trabalha com filmes

(1999), Louro (2000), Duarte (2002), que afirmam que o uso de filmes em sala de aula não é nenhuma novidade, já que o cinema e a escola vêm se relacionando há muitas décadas. No entanto, ao verificar que tipo de relação os docentes estabelecem com a cinematografia, os autores questionam quais são as metodologias que utilizam ao projetar um filme tendo como intuito a ação pedagógica.

Para verificar como os sujeitos desta pesquisa utilizavam filmes na sala antes de participarem do curso, fizemos a seguinte pergunta: **Qual o procedimento que você adota para trabalhar com filmes? Descrever.**

As respostas dos professores e das professoras foram distribuídas em três categorias, das quais buscamos entender qual é a relação que eles mantêm com os filmes, ao utilizá-los em sala de aula. Lembramos que essas categorias são provisórias, por retratarem apenas as respostas dos professores em determinado momento e situação, o que necessariamente não expressa a totalidade de sua ação pedagógica.

Categoria A: Filme como ilustração (18%):

Esta categoria diz respeito aos docentes que ainda não despertaram para o potencial educativo dos filmes, utilizando-os como mera ilustração de conteúdos. Esses professores e professoras, geralmente, trabalham com filmes históricos. Os fatos retratados nos filmes são tratados como reais e verídicos. P.10(f): **“Filmes que retratem a época**, filmes de curta duração, conversar antes com os alunos a respeito do filmes” (grifo nosso)³

O relato da professora sugere a preferência para filmes de época com o intuito de ilustrar determinados fatos e sem questionar a visão que os produtores do filme têm sobre o fato retratado.

Categoria B: Filme como complemento (64%):

Os sujeitos que compõem essa categoria não reduziram o papel do filme como uma ilustração do livro didático ou de outro recurso educativo. Entretanto não reconheceram as narrativas fílmicas como um recurso que permite a problematização de questões sociais em sala para além dos conteúdos escolares já programados. P.4(f): **“Trabalhar primeiro conteúdo, passar o filme**, fazer a relação do conteúdo com filme. Trabalho com relatórios, questões e comentários” (grifo nosso). A resposta do sujeito demonstra que o filme não foi desconsiderado de todo, no entanto, na relação conteúdo – filme, o filme ainda continua sendo considerado apenas um apêndice do livro didático e dos recursos didáticos.

3 Os textos dos professores e das professoras participantes do curso foram mantidos na forma original, sem mudanças ortográficas ou gramaticais

Os filmes, nessa categoria, estão subordinados às verdades apresentadas pelos livros didáticos. Desse modo, são secundarizadas suas características de recurso formador de posicionamentos sociais, não aproveitando a capacidade que as imagens fílmicas têm de fazerem os alunos e as alunas vivenciarem novas realidades e novas narrativas, contestando, assim, as narrativas hegemônicas, apresentadas como verdades universais.

Categoria C: Filme como fonte de pesquisa (18%):

Nesta categoria, o filme é apresentado como um registro humano que deve ser interpretado e decodificado, porque carrega em si as representações da realidade. Isso significa entender que a sua leitura não se dá de forma imediata, é necessário fazer perguntas à obra fílmica e perceber que a sua constituição está envolta em valores, crenças. O filme é representação social que opera com símbolos, idéias, valores e crenças, despertando em seus espectadores os mais variados sentimentos (NOMA, 2003).

P.15(f) - Geralmente levo o filme a fim de despertar alguma coisa em meus alunos (comportamento, preconceito...) e nem sempre tem haver com a disciplina (geografia) e sim com as necessidades latentes em nossos alunos que são inúmeras e pode sonhar que existe uma luz no fim do túnel ou que eu consiga tocar ou acrescentar algo em suas vidas (grifo nosso).

O relato da professora apresenta o filme como recurso pedagógico que vai além da simples ilustração dos períodos históricos e/ou como complemento ao livro didático. A professora reconhece o filme como recurso capaz de despertar sentimentos, com isso, fazer com que os alunos e as alunas assumam um posicionamento social.

5.2 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM SALA DE AULA.

Outro ponto significativo de nossa pesquisa foi saber quais as informações que os professores e às professoras tinham sobre a Lei 10.639/2003, por isso perguntamos: **Você conhece a Lei Federal 10.639/2003 CNE que determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica?** () Sim () Não

Todos os professores e professoras afirmaram que já conheciam as disposições da Lei Federal 10.639/ 2003. Esse fato, ao nosso ver, deve-se às polêmicas geradas com a promulgação da Lei para as escolas brasileiras. Infelizmente, apesar de todas as polêmicas e os debates acalorados sobre ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na

educação básica, verificamos com o grupo de docentes desta pesquisa que **não** há garantia da efetivação da Lei em sala de aula. Perguntamos aos professores: **Caso conheça as disposições da Lei Federal 10.639/2003 CNE, você já trabalhou seus conteúdos na sala de aula?**

Obtivemos os seguintes dados: dos 22 professores e professoras, sujeitos da pesquisa, 11 responderam que trabalham com as temáticas referentes ao ensino de história afro-brasileira em sua sala de aula, enquanto 10 responderam que não trabalham as temáticas referentes a Lei e um não respondeu.

Esses dados despertam duas preocupações: a primeira, refere-se aos docentes que disseram não trabalhar com aspectos da Lei em sua sala. As justificativas para a não efetivação da Lei são muitas, como a falta de formação dos professores e professoras para lidarem com as questões étnico-raciais em sala de aula, a dificuldade de compreender a necessidade de efetivar a Lei, o medo de questionar os diversos padrões e tradições estabelecidos socialmente e a falta de materiais didáticos.

Os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana para que realmente tenham os efeitos esperados pelo Movimento Negro e os idealizadores da Lei, que é a valorização de aspectos da cultura africana e do negro no Brasil, devem ser trabalhados no âmbito de toda a educação escolar, independente se os professores e professoras forem negros ou brancos, e os alunos e alunas negros ou brancos. Estudar disposições da Lei em sala de aula é conhecer partes essenciais da história brasileira que foram esquecidas pelas metanarrativas de cunho etnocêntrico apesar dos obstáculos que possam surgir.

A segunda preocupação gerada pelos dados da pergunta acima se refere ao dimensionamento teórico que os professores e as professoras dão aos conteúdos escolares com o intuito de efetivar a Lei. Como afirma Silva (1998), os conteúdos programados nos currículos escolares, muitas vezes, contribuem para a marginalização do “outro” por mostrar só uma versão da história. Pensando nisso, a efetivação da Lei 10.639/2003 deve passar por um redimensionamento e questionamento dos conteúdos escolares, a fim de que os múltiplos sujeitos sociais possam ser vistos de forma equitativa na escola.

As respostas da questão: **Os materiais didáticos disponíveis pelo governo nas escolas públicas permitem trabalhar com os dispositivos da Lei 10.639/2003? () sim () não**, também nos levaram a refletir sobre os obstáculos para a efetivação da Lei.

A maioria dos professores, 15 dos 22 sujeitos da pesquisa, respondeu que os materiais disponibilizados pelo governo não são suficientes para abarcar os dispositivos da

Lei 10.639/2003 em sala de aula. Sete docentes responderam que os materiais fornecidos permitem trabalhar com os dispositivos da Lei em sala de aula.

Reconhecemos que a falta de materiais para se trabalhar as questões da Lei 10.639/2003 ainda é uma constante nas escolas. Os professores e as professoras relataram, durante o curso, que no currículo escolar e nos livros didáticos ainda estão presentes textos e ilustrações estereotipadas dos povos africanos, apresentando-os como pré-históricos, selvagens e não civilizados.

Em algumas publicações editoradas para serem utilizadas em sala de aula, não há preocupação com o contexto cultural dos povos africanos e nem com o negro no Brasil, podendo dar margem a interpretações dúbias e estereotipadas a respeito dos africanos e afro-brasileiros.

Concordamos com Oliveira (2008) que a Lei não tem trazido apenas polêmicas, mas tem intensificado a produção de materiais didáticos de diferentes suportes e linguagens. Como exemplo de investimento nas produções que utilizam a imagem, podemos citar o filme: **Vista a Minha Pele**, feito em consonância com o espírito da Lei.

Os livros didáticos, embora insuficientes, já trazem a história da África e dos afro-brasileiros. A produção no campo da literatura para crianças, adolescentes e jovens é vasta e o capricho estético na produção das ilustrações chama a atenção, além de tratar de assuntos, antes considerados tabus, como o dos elementos constituidores das religiões de matrizes africanas. A divulgação das fotografias sobre a África antes e depois do período pré-colonial, os catálogos dos museus étnicos, as fotos dos quilombos, produzidos por Fundações e ONGs, e o trabalho de vários artistas negros começam aos poucos circular nos espaços escolares.

Vários desses materiais, porém, ainda são restritos. As políticas públicas voltadas para a produção e a divulgação, assim como a distribuição desses materiais ainda são poucas, considerando a necessidade social do trabalho sobre essa temática. Diante dessa realidade, entendemos que é urgente viabilizar possibilidades de ensino que abordem a cultura africana, com base em uma análise histórica dos elementos da cultura e da história afro-descendente e africana.

5.3 OS FILMES E A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM SALA DE AULA: É POSSÍVEL ESSE DIÁLOGO?

Tanto as respostas referentes ao uso dos filmes quanto às respostas referentes à Lei 10.639/2003, levam-nos a pensar nas questões de como fazer. Como o professor e a professora devem proceder na sala de aula? Quais são as relações que o professor/professora estabelece com os alunos/alunas e o conteúdo? Afinal, como ensinar história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica?

Uma proposta possível, mas não única, é adotar uma metodologia de ensino que utilize filmes como fonte de pesquisa histórica na ação pedagógica. A narrativa fílmica oferece a oportunidade de conhecer uma outra lógica de produção da história, que questione o modo linear de transmissão de conteúdos preestabelecidos pelos padrões eurocêntricos, ainda predominantes em nossa realidade educacional. Nesse sentido, conhecer outras formas de saber, outras formas de ser e de existir enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais é imprescindível para outras possibilidades de abordagem do próprio conhecimento.

No entanto, nesse momento da pesquisa utilizamos a recomendação de Costa (2008) de não falar pelos “outros” e sim deixar que esses “outros” tenham a possibilidade de expressar suas realidades sociais. Por isso, perguntamos aos professores: **Há possibilidade de trabalhar filmes na sala de aula para abordar aspectos da cultura africana e do negro no Brasil? () Sim. Quais? () Não.**

As respostas dos professores e das professoras confirmam que essa relação é possível. Porém, no momento de estabelecer a relação entre os filmes e a cultura afro-brasileira e africana, obtivemos as mais diversas respostas, que permitiram definir algumas categorias de acordo com a subjetividade do pesquisador:

Categoria A: relação por meio dos conteúdos (36%)

Esta categoria abrange as respostas dos professores e professoras que, ao responderem afirmativamente à questão, priorizaram um conteúdo e/ou tema como forma de estabelecer um diálogo entre os filmes e a história e cultura afro-brasileira: P17(f): “sim, **dança, música, comidas, vestimentas, costumes, organização social, racismo, forma de trabalho** entre outras” (grifo nosso). A resposta da professora indica a viabilidade de vincular o filme com o tema pré-estabelecido.

Categoria B: relação por meio dos filmes (32%)

Esta categoria abrange os professores e as professoras que responderam afirmativamente ao questionamento e, ao estabelecer uma vinculação entre os filmes e a

cultura afro-brasileira e africana, citaram filmes sem estabelecer quais conteúdos trabalhariam com essas películas: P2(m): “Sim, **Quilombo dos Palmares, Xica da Silva**” (grifo nosso). Esta resposta sugere que o professor usa a subjetividade do aluno ao assistir o filme para abordar os conteúdos, permitindo assim que o aluno e a aluna possam visualizar algo que vai além do que o professor e professora imaginavam trabalhar com aquela obra fílmica. No entanto, o docente que não estabelece um objetivo para o filme projetado pode levar os alunos e as alunas a verem a narrativa somente como entretenimento, perdendo sua dimensão pedagógica em sala aula.

Categoria C: não estabeleceu a relação (32%)

Os sujeitos desta categoria, apesar de responderem afirmativamente à questão, não fizeram a relação filme-conteúdo. Há respostas que pedem sugestões para trabalhar filmes em sua ação pedagógica. Por exemplo: P18(f): “sim, **preciso de sugestões**” (grifo nosso). Essa professora sugere que embora reconheça o potencial pedagógico dos filmes como fonte para abordar aspecto da cultura afro-brasileira e do negro do Brasil, ainda não conseguiu visualizar como fazer. O fato de pedir sugestões indica que ela está disposta a utilizar a obra fílmica como fonte em sua ação pedagógica.

Independente da categoria, todos os professores e as professoras responderam que é possível utilizar filmes como fonte pesquisa histórica no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Isso demonstra que os sujeitos pesquisados reconhecem o potencial pedagógico da filmografia, mesmo que ainda não saibam explorar as narrativas fílmicas de maneira a levar ajudar seus alunos/alunas a visualizarem o novo, o “outro”.

5.3.1 Amistad: Concepções iniciais

O objetivo de projetar o filme **Amistad** (1997) foi refletir sobre a história do negro brasileiro para estabelecer um ponto de partida na história africana, a fim de questionar as narrativas que tentam perpetuar a idéia de que a história do negro inicia-se com a escravidão. Isto é possível se relacionarmos a narrativa do filme Amistad à história da diáspora africana, de modo a visualizar o papel do continente africano no processo formativo da humanidade e articular os seus processos e dinâmicas internas antes do período colonial com a história da Europa e das Américas a partir do século XVI. Esta via que pode romper com a invisibilidade do continente africano na história da humanidade e do Brasil.

Mas faz alguma diferença para a população negra brasileira, afirmar que os africanos formam um dos primeiros povos da humanidade ao invés de propagar que seus antepassados eram somente escravos?

Como afirma Oliveira (2008), o fato de a população negra, particularmente as crianças, ser visualizada somente nos referenciais curriculares sobre a escravidão marca em suas vidas o entendimento de que os africanos escravizados no Brasil só possuíam essa história. Uma história de terror, de submissão e de sofrimentos que, por sua vez, tem contribuído para que as populações negras não se sintam identificadas com este passado e, por fim, deixando-lhes um legado étnico de sofrimentos e baixa auto-estima. Propusemos aos professores e às professoras que, em suas aulas, falassem sobre os faraós negros, as construções arquitetônicas dos diversos reinos africanos pré-colonial, demonstrando que a África possuía tecnologias, culturas e organizações políticas tão avançadas quanto à dos europeus, e que, portanto, esse novo conhecimento curricular poderá marcar as novas gerações, construindo novos referenciais identitários positivos.

O filme *Amistad*, fonte de pesquisa histórica, pode ser utilizado para questionar as tradições do currículo escolar e mostrar outros modos de ver e de pensar a história do negro no Brasil, mas é necessário alguns cuidados. Os filmes, por serem artefatos culturais, como indica Hall (1997), carregam em suas narrativas estereótipos sociais e hierarquizações culturais. Por isso, o docente deve lembrar que a narrativa fílmica expressa um ponto de vista. Ao trabalhar com filmes em sala de aula, é necessário perceber que ele pode colaborar com a construção de educação que contemple o “eu” e “outro”, mas também pode reforçar as hierarquias culturais, assim como os estereótipos.

Por isso que depois de projetar o filme *Amistad*, fizemos a seguinte pergunta: **Em sua opinião, Amistad é um filme de: () Ficção () Ficção que usa elementos da realidade () Realidade () Outro. Qual?** As respostas evidenciam a representação social dos docentes sobre filme.

Os dados indicam que 54% dos professores e professoras responderam que o filme *Amistad* é uma ficção que usa elementos da realidade. E 41% responderam que o filme pode ser classificado como realidade e outros 5% classificaram o filme em outra categoria que denominaram de realidade que usa elementos da ficção. Esses dados sugerem a necessidade de discutir com os profissionais de nossas escolas os conceitos de realidade e de ficção nas narrativas fílmicas, já que a definição destas é essencial para evidenciar a utilização do filme como fonte de pesquisa na ação pedagógica.

Independente das respostas possíveis dos docentes, realizamos a discussão sobre realidade e ficção, utilizando pressupostos abaixo:

Como afirma Felipe (2006), seja na crítica de cinema ou nas práticas educativas, é praxe conceber a ficção como um campo preso à imaginação, à irrealidade e à invenção, enquanto que a realidade é um campo da instituição da verdade. Por isso, ao discutir com os professores e as professoras se o filme representava a ficção ou a realidade, optamos por eleger tal obra cinematográfica como um campo da ficção e de fatos reais.

Os filmes, apesar de seu caráter inventivo, proveniente da criação e produção industrial, são também depositários da memória de acontecimentos sociais. Sobretudo porque, na acepção de Leutrat (1995), o universo fictício encenado e criado por um diretor é, inevitavelmente, documentalizado. Assim, mesmo que, em uma narrativa ficcional, os personagens sejam fruto da imaginação primeiramente de um roteirista e em seguida do diretor que o materializa, o seu transcorrer e desenvolvimento ocorrem em espaço e tempo determinados, permitindo-nos perceber sua geografia, seus aspectos culturais e sociais.

Sendo assim, é preciso compreender que quando se usam filmes na ação pedagógica, esse caráter interfacial entre ficção e realidade pode se integrar um único filme, mas, muitas vezes, erroneamente, são compreendidos como unidades separadas nas narrativas fílmicas, em especial quando é utilizado em espaço escolar. Poderíamos afirmar, como o faz Felipe (2006), que nenhum filme é permeado somente por fatos reais, assim como nenhum filme é puramente ficção.

Amistad (1997), filme de Steven Spielberg, ao observá-lo com bastante atenção e critério metodológico, consideramos que este filme não tem como ser enquadrado em ficção ou em realidade. Ainda que seja uma obra sobre personagens e fatos que existiram, ele, a princípio, constitui um filme de ficção, porque, antes de tudo, vemos situações encenadas por atores que dramatizam fatos e situações roteirizados. No entanto, por ser fundado em histórias de personagens que, verdadeiramente, existiram e fizeram o trajeto como homens aprisionados na África ocidental até a América, o filme já traz em seu caráter episódios reais.

Em primeira instância, sua face real reconstituiu um tempo e a persona de um homem negro lutando por sua liberdade em um período em que o espaço relegado a ele era o da escravidão, como foi discutido na penúltima seção desta dissertação. Os aspectos da ficção se encontram na dramatização dos acontecimentos, alterando alguns fatos e potencializando outros a fim capturar o espectador e a espectadora pela emoção.

Na confluência entre ficção e realidade, que dá ao filme *Amistad* seu caráter dúbio, ora apresenta uma dupla condição epistemológica quando relata fatos reais, no campo da ficção, o passado, e, ao mesmo tempo, o presente histórico, ora desdobrando-se em uma diversidade de categorias teóricas, as quais podem ser pensadas, no âmbito da educação, como categorias formadoras de identidades por acessar a realidade sócio-histórica dos múltiplos indivíduos sociais.

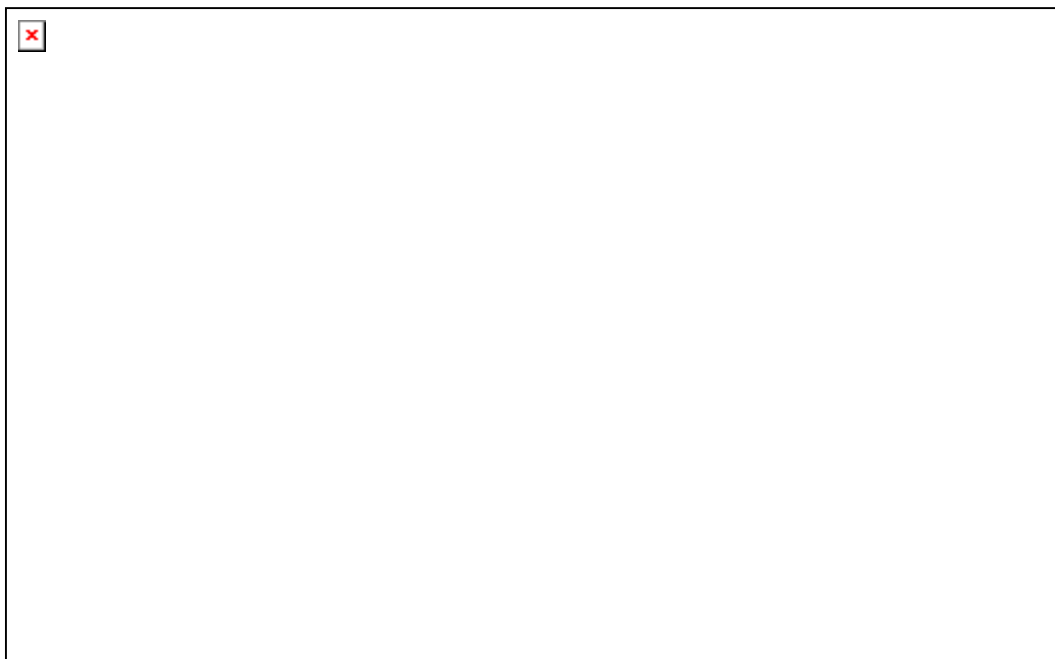
Louro (2000) afirma que os filmes em sala de aula têm que ser pensados para além de complemento aos conteúdos escolares. Os filmes podem ser utilizados como fontes para pensar novas realidades. Na sala de casa, na sala do cinema e na sala de aula, os filmes, sejam eles classificados como ficcionais ou não, podem educar platéias e forjar novos comportamentos nas realidades já instituídas. No entanto, é no espaço escolar que o filme pode se tornar ponte para realidades mais igualitárias e menos marginalizadoras por meio da mediação do professor e da professora.

O conceito de mediação é entendido aqui como o processo de negociação que o professor ou a professora pode estabelecer entre as informações veiculadas pelo filme, os conteúdos escolares e a experiência de vida dos alunos.

Esse processo de mediação, de acordo com Orofino (2005), manifesta-se em forma de ações e de discurso que se originam em várias fontes: o grupo social, o gênero, a orientação sexual, as instituições sociais e situações contextuais. A partir dos múltiplos sujeitos sociais, o docente deve servir de elo no diálogo entre o filme e a educação escolar, para que as muitas culturas possam ser vistas e ouvidas ao longo do processo educacional.

Para perceber como os docentes estabeleceram o processo de mediação com o filme *Amistad*, fizemos a seguinte pergunta logo após a exibição do filme: **Qual conteúdo você trabalharia com o filme *Amistad*? Para que série e qual o procedimento?**

Para analisar esta questão, dividimo-la em três partes, a primeira refere-se aos conteúdos selecionados pelos professores e pelas professoras como temas passíveis de serem trabalhados, utilizando o filme *Amistad* como fonte de pesquisa em sala de aula. Os dados obtidos podem ser demonstrados pelo Gráfico 1.

Gráfico 1 - Conteúdos no Filme Amistad: Primeiro Questionário

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

O Gráfico 1 permite problematizar algumas questões do Primeiro Questionário aplicado sobre o filme Amistad. Os conteúdos sugeridos para trabalhar com o filme em sala de aula foram os mais diversos possíveis. A variedade permite visualizar esse filme como fonte de grande potencial pedagógico, e por causa do grande número de conteúdos sugeridos, foi distribuído em três categorias.

Categoria A: Conteúdo não-programático (11%)

Essa categoria abrange os professores e as professoras que, em suas respostas, fizeram menção ao ensino de aspectos voltados à história e cultura africana, conteúdo até então não inserido nos currículos escolares. Ao pensarmos na constituição de uma educação escolar que contemple e valorize a população negra brasileira, faz-se necessário que se insira no currículo escolar aspectos da história africana.

A história do Brasil sem o conhecimento da história africana é uma história unilateral, branca, marcada por concepções eurocêntricas. Como afirma Cunha Júnior. (2006), por vezes, as concepções eurocêntricas são marcadas pelos preconceitos e por concepções racistas. Para termos uma história brasileira ampla e justa, é necessária a imersão na história e na cultura africana, visto que a sociedade brasileira resulta da imensa

participação de africanos e afro-descendentes, transmitindo conhecimento material e imaterial para a cultura brasileira.

Qual história africana deve ser ensinada nas escolas? Cunha Júnior. (2006) entende que, em virtude da amplitude que têm a cultura e a história africana e dos diversos enfoques e versões sobre as mesmas, há um grande debate sobre qual história africana deveria ser trabalhada na educação brasileira. A história africana que nos interessa é aquela que possibilite a compreensão do Brasil. Aquela que explique os aportes significativos dos africanos e afro-descendentes para a construção da sociedade brasileira (CUNHA JÚNIOR, 1999).

A história africana deve abarcar a dinâmica das sociedades africanas nos aspectos políticos, culturais e sociais, com destaque ao período que vai do século XII ao XVIII, por causa da sua incidência mais direta na sociedade brasileira. Dar ênfase à totalidade do continente, de uma experiência comum a todos os africanos, justifica-se porque a separação em partes desconexas do continente africano tem servido às diversas manipulações de idéias racistas sobre esse povos.

As idéias veiculadas pela história eurocêntrica apresentam os africanos como grupos isolados no meio da selva, dando a entender que são povos de menor importância. Os conhecimentos na matemática, na astronomia, na tecelagem, na escrita, na filosofia, na arquitetura ficam caracterizados como fatos isolados, como se não produzissem experiências históricas comuns às imensas regiões, disseminadas entre os muitos povos do continente.

Os professores e as professoras perceberam, por meio das discussões geradas sobre o filme *Amistad*, que abordar aspectos da cultura e história africana é realizar novas leituras sobre a ancestralidade do povo brasileiro, é exercitar novas perspectivas teóricas e novas posturas metodológicas.

Categoria B: Conteúdo programático (61%):

Esta categoria abrange aqueles conteúdos que já estão inseridos no currículo escolar, como: tráfico negreiro, escravidão, movimentos abolicionistas, colonização das Américas, Guerra da Secessão, idéias iluministas e relações comerciais. No entanto, são conteúdos que convencionalmente, foram inseridos no currículo escolar, já que o olhar eurocêntrico é o eixo normatizador.

Esses conteúdos são transmitidos aos alunos tendo somente o olhar do colonizador

como parâmetro para instituir os processos de hierarquização, conforme argumenta Costa (2008). Dessa forma, legitima as perversas subordinações e marginalizações daqueles que não são contemplados pela narrativa eurocêntrica.

Os professores e as professoras, como intelectuais responsáveis por educar para um país mais justo e democrático, devem assumir, em sua ação pedagógica, uma postura questionadora do currículo escolar. Só assim, os conteúdos escolares, tais como: a escravidão e o tráfico negreiro, servirão para constituir identidades e não subordinar grupos sociais como acontece hoje nas escolas.

Diferente do que se vincula nas propagandas governamentais, a escola brasileira ainda não é para todos, uma vez que não trata a todos como iguais. Em sua origem por meio de seus conteúdos e currículo, projetou o tipo de aluno ideal para o progresso da nação. Nessa composição, não incluía nem o negro e nem o indígena

Se a escola pública, no ideário republicano de teor nacionalista e patriótico, tinha o objetivo de forjar o ideal de homem brasileiro e formar uma identidade nacional, o escravizado ficou à margem desse processo de constituição da identidade nacional no início do século XX. A escola pública, em sua gênese, não contemplou o negro brasileiro e o Estado, até agora, não havia viabilizado a inclusão da história e cultura desse povo nos processos educacionais formativos da sua população.

Graças às reivindicações de grupos sociais como o movimento negro, o Brasil já assumiu, oficialmente a sua característica de um país multiétnico e reconheceu o tratamento desigual dado aos seus grupos historicamente. São essas iniciativas que indicam o processo de revisão dos conteúdos escolares para contemplar a multiplicidade dos interesses dos vários grupos humanos existentes no país. As reformulações da educação oficial brasileira, com destaque ao papel das contribuições dos grupos raciais e às avaliações de livros didáticos, devem questionar as abordagens preconceituosas e desenvolver estudos que revelem o tratamento diferenciado relegado à criança negra nas escolas públicas.

Categoria C: Conteúdos Transversais (28%)

Esta categoria abrange as opções de conteúdos que intitulamos temas transversais, como o preconceito, direitos humanos e diferentes culturas. A transversalidade, aqui é entendida no sentido proposto por Veiga Neto (2005, p. 43), “[...] de um pensamento que se coloca para além do enquadramento de qualquer disciplina, que não se deixa aprisionar

pelos limites e imposição de qualquer disciplina”.

Um currículo pautado em conteúdos que tenha como princípio a transversalidade permitirá, mais do que aceitação irrestrita das diferenças, uma postura solidária e recíproca entre os grupos e contribuirá para coibir os conhecimentos escolares de cunho marginalizador. Além disso, os conteúdos transversais podem ser vistos como uma estratégia para a valorização da diversidade pela desconstrução de mentalidades estereotipadas sobre a história da África e dos afro-brasileiros. Os conhecimentos fornecidos pelas disciplinas escolares possibilitarão a ressignificação dos termos como igualdade, diferença, raça e etnia, em busca da superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira.

A segunda parte da questão acima levou a dimensionar para que séries da educação básica fossem possíveis os professores e às professoras utilizarem o filme *Amistad*. Verificamos que a diversidade de informações que o filme traz em sua narrativa possibilitou que fossem eleitas desde a 6ª série do Ensino fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, como aponta a resposta do P3 (m): “Pode ser trabalhado nas, **6ª, 7ª e 8ª** séries, bem como no **Ensino Médio**”(grifo nosso). Isso confirma, mais uma vez, o grande potencial pedagógico do filme *Amistad* para tratar de uma multiplicidade de conteúdos em praticamente a maioria dos anos da educação básica.

Gomes (2008) afirma que os conteúdos referentes à Lei 10.639/2003 devem ser disseminados ao longo de toda educação escolar, seja na educação básica ou no ensino superior.

A terceira parte da questão acima proporcionou a reflexão sobre procedimento a ser adotado por professores e professoras para trabalhar com o filme *Amistad* depois de projetar a narrativa para os alunos e alunas. As respostas dos docentes permitiram construir um quadro de referências, das principais atividades proposta para ser trabalhada em sala de aula, conforme Quadro 11.

| Respostas Possíveis | Debate | Roteiro de questã ⁴ o | Produção textual | Outras atividades | Não citou atividade |
|---------------------|--------|----------------------------------|------------------|-------------------|---------------------|
| Número de respostas | 11 | 1 | 2 | 3 | 8 |
| Percentual | 44% | 4% | 8% | 12% | 32% |

Quadro 11 - Atividades Propostas pelos Professores para o Filme **Amistad**

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: **O cinema no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.**

O debate (44%) com os discentes foram a atividade mais mencionada pelos sujeitos da pesquisa. Esta atividade permite a interação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conteúdo. Ao abrir espaço para todos compartilharem suas vivências e emoções despertadas pelo filme, permite que o professor e a professora iniciem o processo de reflexão sobre as temáticas oriundas do filme a partir da vivência dos alunos com a obra fílmica. Este é um trabalho em uma perspectiva de aceitação da diferença étnica.

A resolução de roteiro (4%) e a produção textual (8%) são atividades válidas. No entanto, essas atividades incorrem no perigo de alunos não compartilharem os seus posicionamentos sobre o filme. Para atender um dos objetivos da educação contemporânea, que é ensinar aos nossos alunos a conviverem com os diferentes posicionamentos sociais e com os diferentes grupos, é de extrema relevância para a formação deles enquanto cidadãos que percebam que um mesmo objeto, como um filme, pode gerar múltiplas formas de posicionamentos sociais.

Houve um número significativo de professores e de professoras que optaram por **outras atividades (12%)**, como: pesquisa na biblioteca sobre o tema do filme, teatro, confecção de cartazes, atividades essas pertinentes a uma educação que pretende valorizar os múltiplos sujeitos sociais. No entanto, vale lembrar que o docente deve levar os alunos a pensarem sobre as informações que estarão contidas nessas atividades, para que não haja reprodução dos conhecimentos sociais que permite a marginalização ou folclorização da cultura do “outro”.

Tivemos também um número significativo de professores e professoras que **não citou tipo de atividades (32%)**. Isso gera certa preocupação, a atividade, ao se trabalhar com a obra fílmica, é fundamental para perceber a leitura que os alunos e as alunas fazem

4 De acordo com os professores e as professoras, sujeitos da pesquisa, a resolução de roteiro são questões elaboradas para os alunos responderem

das situações proporcionadas por ela. As atividades são momentos para a visualização do posicionamento social que os alunos e as alunas têm sobre o seu “eu” e o “outro”. O professor deve perceber se é necessário intervir nesse posicionamento, para que os alunos e as alunas aprendam a conviver com a diferença, a fim de colaborar com a inserção social dos grupos historicamente marginalizados.

Os professores e as professoras que não citaram atividade, podem perder o caráter pedagógico do filme na sala de aula, já que dependerá somente do aluno e da aluna interpretarem os processos de codificação da narrativa fílmica. Isso pode prejudicar a compreensão e não contribuir com o objetivo de desconstruir o discurso hegemônico.

Trabalhar com filmes na ação pedagógica demanda uma leitura crítica do recurso midiático. Para isso, a ação do professor e da professora, como mediador e mediadora no processo de integração do filme, conteúdo e aluno, é essencial.

Leite (2003) recomenda que o uso de filmes na educação escolar seja tratado como um elo para repensar a relação professor-conteúdo-aluno. Não caberá mais ao aluno e à aluna assimilarem discursos e narrativas homogeneizantes, mas, com a mediação do professor e da professora, constituir a sua própria visão sobre a sociedade, para que docente e discente desenvolvam as ferramentas necessárias que possibilitem um estranhamento dos discursos considerados universais e atemporais, de modo a possibilitar a construção democrática do saber sistematizado.

5.3.2 Macunaíma: Concepções iniciais

O objetivo de projetar o filme **Macunaíma** (1969) foi discutir a formação da população brasileira, assim como o projeto de identidade nacional, para que percebessem qual o papel desempenhado pelos afro-descendentes negros na constituição do Brasil enquanto nação.

Isto será possível se relacionarmos o filme Macunaíma com projeto social de nação brasileira no início do século XX. Baseado na obra de Mario de Andrade, escrita em 1928 o filme Macunaíma, de Joaquim Pedro de Andrade, permite relacioná-lo com a confusão identitária que o Brasil vivia nesse período.

De acordo com Mota (2008), Joaquim Pedro de Andrade mostra no filme, mediante o personagem Macunaíma, a confusão identitária que está presente no brasileiro. O elemento miscigenado é afirmado em todas as contradições herdeiras do processo

colonizador, que incutem a desvalorização dos descendentes de negros e índios. Para isso, utiliza as formulações científicas do período, como a Teoria do Branqueamento. Macunaíma expressa a tentativa do brasileiro de se desvincular de suas origens africanas e indígenas para adotar apenas sua origem européia, conforme os preceitos de tal teoria .

O filme Macunaíma, ao ser utilizado como fonte de pesquisa histórica em sala de aula, deve ser cerceado de alguns cuidados, como, por exemplo: saber do que se trata a sua narrativa. Para dimensionar os cuidados que os docentes devem ter com este filme, fizemos a seguinte pergunta: **Em sua opinião, Macunaíma é um filme de: () Ficção () Ficção que usa elementos da realidade () Realidade () Outro. Qual?**

Os dados apresentados demonstram que a maioria dos professores e das professoras, 64%, respondeu que o filme é ficção que usa elementos da realidade, 28% dos professores e das professoras responderam que o filme é ficção, 4% disseram que o filme é realidade e outros 4% responderam que o filme se trata de outro e **especificou como comédia**⁵. As respostas levaram-nos a discutir com os docentes qual o segmento cinematográfico que o filme Macunaíma se encaixaria. Para isso, usamos parte da reflexão anteriormente já feita.

Ao considerar um filme como um artefato cultural, admitimos que a obra cinematográfica traz elementos sociais e culturais de um povo. Por isso, toda obra fílmica, por mais inventiva que seja, estabelece um diálogo com fatos reais.

O filme Macunaíma tem um caráter inventivo, já que em algumas cenas tem uma aura mágica. É o caso da transformação de Macunaíma, de criança negra em homem branco quando fuma o cigarro mágico que Sofará, personagem do filme, prepara para ele. Temos também outro aspecto inventivo, quando Macunaíma, perdido na mata, encontra-se com o Curupira. De acordo com as lendas folclóricas brasileiras, Curupira é um deus que protege as florestas (TORRES, 2006).

Apesar do caráter inventivo proveniente da mente de Mario de Andrade, escritor do livro **Macunaíma, o herói sem caráter**, que deu origem ao filme de Joaquim Andrade Macunaíma, um herói de nossa gente, o filme estabelece uma relação com diversos fatos da realidade, mas, para isso, é necessário perceber as alegorias que perpassam o seu enredo.

Por exemplo: Macunaíma, sendo negro fica feliz da vida quando se torna branco, na própria fala do filme “branco e bonito como um príncipe”. Porém no meio urbano, uma

5 P2(m) respondeu que o filme se encaixaria em comédia

coisa que surpreende Macunaíma é não distinguir quem é máquina de quem é homem. Por ter sido negro, que viveu em grupo indígena boa parte da sua vida, aquilo lhe é estranho. Na cidade, o ritmo é outro, os valores também são outros, mas, mesmo assim ele se adapta. Para isso, aos poucos, tem que marginalizar sua origem afro-indígena e adotar uma identidade que lhe permita viver na cidade grande, considerada a identidade do progresso, que é a europeia, como afirmam as teorias sociológicas da época. Esses fatos só poderão ser compreendidos se for feito um resgate da história do Brasil.

Sendo assim, como aconteceu no filme *Amistad*, o filme *Macunaíma*, um herói de nossa gente, ao ser usado na ação pedagógica, também tem caráter interfacial entre a realidade e ficção. O diretor desse filme, com o intuito de conquistar a platéia, precisou estabelecer um diálogo com a realidade do público almejado.

Se observarmos o filme de Joaquim de Andrade, podemos concluir que sua narrativa não pode ser enquadrada na ficção ou na realidade. Apesar da obra ter um protagonista imaginário e parte dos fatos não existirem, o filme se caracteriza por um obra calcada em fatos reais porque retrata uma época da formação da história brasileira. Como acontece em *Amistad*, no filme *Macunaíma*, existem situações encenadas por atores que dramatizam os fatos. Mas podemos afirmar que o período histórico e as situações sociais retratadas no filme existiram de fato.

Em primeira instância, a face real do filme está no momento histórico em que ele aborda o processo de industrialização do Brasil. Como *Macunaíma*, o protagonista do filme, o país presencia milhares de pessoas saindo do campo em direção às cidade em busca de melhores condições de vida. Outro fator importante e essencial para a análise é que *Macunaíma* carrega em si a formação étnico-racial da população brasileira. Ele nasce negro em terras indígenas e se torna branco em sua vida adulta.

Ao resgatarmos as primeiras décadas do Brasil no século XX, verificamos que teóricos brasileiros como Nina Rodrigues, Gilberto Freire, Sergio Buarque de Holanda e Florestan Fernandes, cada um dentro de um referencial teórico, discutem intensamente a formação da população brasileira e o espaço do negro nessa formação.

Nessa confluência entre o real e o imaginário, o filme *Macunaíma* adquire um caráter dúbio ao retratar um momento histórico real, com situações e personagens fictícios. Isso leva a socióloga Sarah Yakhini (2006) a afirmar que o filme *Macunaíma*; um herói de nossa gente é o símbolo de um Brasil em projeto e em crise com a sua identidade. Um país sem uma noção forte de coletivo é um país que tende para a autodestruição, um país que

devora a si mesmo por não valorizar as suas múltiplas ancestralidades.

Este, mais do que qualquer outro filme projetado para os professores e as professoras durante o encontro, representou um grande desafio. O filme integrante do Cinema Novo traz em sua narrativa vários elementos que rompem com o cinema hollywoodiano daquele período. Nesse momento, os filmes produzidos estavam voltados à realidade brasileira e com uma linguagem adequada à situação social da época. Os temas mais abordados estariam fortemente ligados ao desenvolvimento do país.

Utilizar Macunaíma na ação pedagógica demanda entender o momento histórico em que foi filmado e compreender os processos sociais e históricos que levaram Joaquim Andrade a afirmar que a intenção do filme era divertir as pessoas e dar o que pensar. E nesse processo, o docente mais uma vez é um personagem importante na relação ente as imagens filmicas de Macunaíma e as experiências do aluno e da aluna. È o docente que mediará essa relação, possibilitando a compreensão de realidades até então desconhecidas para o aluno/aluna.

Com intenção de verificar como os sujeitos de nossa pesquisa faria o processo de mediação desse filme com seus alunos, perguntamos: **Qual conteúdo você trabalharia com o filme Macunaíma? Para que série e qual o procedimento?** As respostas sobre os conteúdos que os professores e as professoras trabalhariam na sala de aula, pode ser visualizada no Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2: Conteúdos Trabalhados no Filme **Macunaíma:** Primeiro Questionário



Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Com base nos dados oferecidos pelos professores e pelas professoras, agrupamos as respostas em três categorias, como demonstrado no Gráfico 2. Os agrupamentos estão diretamente vinculados à subjetividade e à vivência do pesquisador, portanto, não têm a pretensão de serem únicos e universais.

Categoria A: Conteúdos programáticos (54%)

Como já relatado, esta categoria abrange aqueles conteúdos que estão inseridos nos currículos escolares, como: cultura brasileira, formação étnico-racial, industrialização do Brasil, êxodo rural, desigualdades sociais. No entanto, a forma como esses conteúdos são transmitidos deve ser redimensionada. Gomes (2008, p. 519) argumenta que “[...] descolonizar o currículo: eis mais um desafio para a educação escolar no contexto do terceiro milênio”. Infelizmente, ao analisar os currículos escolares no Brasil, notamos que eles estão permeados somente pela visão eurocêntrica e colonizadora.

Com a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, é preciso, além de incluir alguns conteúdos no currículo escolar da educação básica para definir a composição da identidade brasileira, estabelecer um diálogo com a realidade social, a fim de abrir espaços para as culturas negadas e silenciadas na sociedade brasileira.

O olhar europeu sobre ela e deixa que a cultura africana e indígena também sejam vistas como importante para a formação do Brasil enquanto nação.

Categoria B: conteúdos Transversais (14%)

Como já elucidado, os temas transversais, aqui, são aqueles que vão além da rigidez das fronteiras disciplinares, por exemplo: a discriminação racial. Não basta apenas o país reconhecer seu caráter racista e discriminatório, é preciso que se promovam ação para combater esses males.

Na escola, no currículo e na sala de aula, existe uma tensão de ideologias, símbolos, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual se expressa. Trabalhar com questões raciais e com o preconceito não depende da formação acadêmica do professor e da professora ou de seu pertencimento étnico-racial, mas da consciência da necessidade de romper com o passado e o presente histórico marginalizador e discriminatório.

A aplicação da Lei 10.639/2003 não depende somente da introdução de novos conteúdos e da inserção de novas disciplinas no currículo escolar, depende também de uma mudança cultural e política no campo do currículo. Como afirmam Felipe e Teruya (2008), essa alteração precisa ser construída no cotidiano do fazer pedagógico, no interior das escolas, envolvendo discentes, docentes, corpo diretivo, corpo administrativo e comunidade escolar em geral, para ter como suporte um currículo com base na abordagem da diversidade cultural.

Categoria B: Não selecionou conteúdos (32%).

Esta categoria abrange os professores que optaram por não trabalhar com esse filme em suas aulas, por alguns motivos:

Falta de potencial pedagógico: P2(m) “Não trabalharia o filme em sala de aula, **não vejo nele grandes elementos enriquecedores**” (grifo nosso). A resposta desse professor sugere que ele não vê no filme potencial pedagógico, por isso não usaria em sua sala.

Filme com apelo sexual: “P17 (f) Eu não trabalharia este filme, pois, **o filme apresenta um grande apelo sexual em muitas cenas que não estão de acordo com maturidade e compreensão dos meus alunos**” (grifo nosso). A resposta sugere que o filme é inadequado para os alunos dela, já que, de acordo com a professora, os seus alunos não têm maturidade para compreender o filme.

O professor não se sente preparado para trabalhar com filme: P22(f) “Poderia fazer recorte usando algumas cenas. Mas sinceramente como acho difícil, **prefiro não correr risco de não dominar a discussão**” (grifo nosso). A resposta da professora demonstra que, apesar de ela reconhecer que há possibilidade de se trabalhar com o filme, acredita ser difícil, por isso não trabalharia.

Os alunos não estão preparados: P20(f) “Não trabalharia com os alunos nem do Ensino Médio e muito menos no Ensino Fundamental, **há pouca maturidade para compreensão**” (grifo nosso). A resposta da professora sugere que ela acredita que seus alunos não estejam preparados para trabalhar com tal filme.

Por vários motivos, os professores e as professoras acreditam na inviabilidade de se trabalhar o filme. Como já dissemos, o filme *Macunaíma*; um herói nossa gente exige do docente enquanto mediador das atividades, um conhecimento das representações sociais estabelecidas no Brasil na década de 1960, no período em que o filme foi produzido, assim como as representações sociais do Brasil do início do século, período em que o livro de Mario de Andrade foi escrito. Apesar dos motivos apresentados, a falta de formação dos professores e das professoras para compreender a história na perspectivas dos marginalizados torna-se o maior empecilho para o trabalho com filme na ação pedagógica.

Dentre os professores e professoras que admitem a possibilidade de trabalhar com esse filme, fizemos a seguinte pergunta: **Para que série?** Em geral, os professores e às professoras optaram pelo ensino médio, com a justificativa de que o aluno do ensino fundamental ainda não tem conteúdo suficiente para a abordagem de um filme com a densidade de *Macunaíma*.

Com os dados apresentados sobre as atividades escolhidas para trabalhar com a narrativa fílmica construímos um quadro de referências, conforme Quadro 12.

| Respostas Possíveis | Debate | Roteiro de questões | Produção textual | Outras Atividades | Não citou atividade |
|---------------------|--------|---------------------|------------------|-------------------|---------------------|
| Número de respostas | 7 | 1 | 2 | 5 | 12 |
| Percentual | 26% | 4% | 7% | 19% | 44% |

Quadro 12: Atividades Propostas pelos Professores e Professoras para o Filme *Macunaíma*: um herói de nossa gente.

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

No Filme *Macunaíma*, as atividades propostas pelos professores e pelas professoras vão dos debates com alunos e alunas, roteiro de questão, produção textual, outras atividades como a confecção de cartazes e teatros. Mas o que nos chama mais atenção, no Quadro 11, é o grande percentual de professores e professoras que não optaram por nenhuma atividade, supomos que isso se deva à dificuldade dos docentes em entender a narrativa no primeiro momento.

5.3.3 Vista a Minha Pele: Concepções iniciais

O objetivo de projetar o filme *Vista a Minha Pele* (2003) foi pensar a situação do negro brasileiro na atualidade, a fim de perceber como a escravidão e a violência simbólica sofridas pelos afro-descendentes negros no decorrer da história brasileira marcaram o cotidiano dessa população. Este filme é um convite ao espectador para refletir sobre a situação social do “outro”, as imagens propagadas por *Vista Minha Pele* permitem visualizar o sofrimento daqueles que são marginalizados por este sistema de hierarquização cultural em que vivemos.

O filme permite desconstruirmos vários conceitos que até hoje são usados para colocar a ancestralidade negra em uma posição de subalternidade. Joel Zito Araújo, o diretor do filme, ao fazer uma inversão no status socioeconômico da população brasileira, mostrando uma menina branca sofrendo todas as injúrias que milhares de crianças negras sofrem todos os dias, pode levar as diversas populações, independente de seus traços étnico-raciais, a repensarem sua posição social e se colocar no lugar do “outro”.

A mediação do professor e da professora nesse processo é de extrema importância, por isso perguntamos: **Em sua opinião, Vista a Minha Pele é um filme de: () Ficção () Ficção que usa elementos da realidade () Realidade () Outro. Qual?**

De acordo com os dados apresentados pelos docentes, 82% responderam que o filme se trata de uma ficção que usa elementos da realidade, 9% disseram que o filme retrata a realidade e 9% disseram que o filme é uma ficção. Os dados apresentados levamos a conjecturar que a maioria dos professores percebeu a obra fílmica como um artefato cultural.

Dubois (2004) afirma que a produção de imagens ocorre simultaneamente por dois lados, o de quem concebe e cria o filme, bem como daquele que o assiste. A ficção e o real

mantêm uma estreita relação. Para criar, o roteirista e o diretor estabelecem uma relação com os fatos reais que cercam essas narrativas, enquanto ao espectador e espectadora é necessário que ele estabeleça uma relação com as imagens projetadas, evocando, muitas vezes, situações vivenciadas por ele/ela ou por alguém próximo, em sua infância, adolescência e/ou vida adulta.

Por isso, entendemos que a ficção leva a pensar os fatos reais, assim como fatos reais levam a pensar a ficção, permitindo que uma obra fílmica se torne uma fonte para a constituição das identidades por meio de suas narrativas. De acordo com Dubois (2004), “[...] o cinema [filmes] leva o meu 'eu' a projetar no 'outro', e o 'outro' a projetar-se sobre o meu 'eu', permitindo assim um diálogo frutífero”.

Ao ter por base as discussões feitas por Dubois (2004), o professor e a professora podem reconhecer que um filme como *Vista Minha Pele*, carrega em seus elementos ficcionais uma reflexão sobre a realidade social. Este filme permite a visualização de novas identidades e de questionamentos dos conhecimentos dados como únicos e universais.

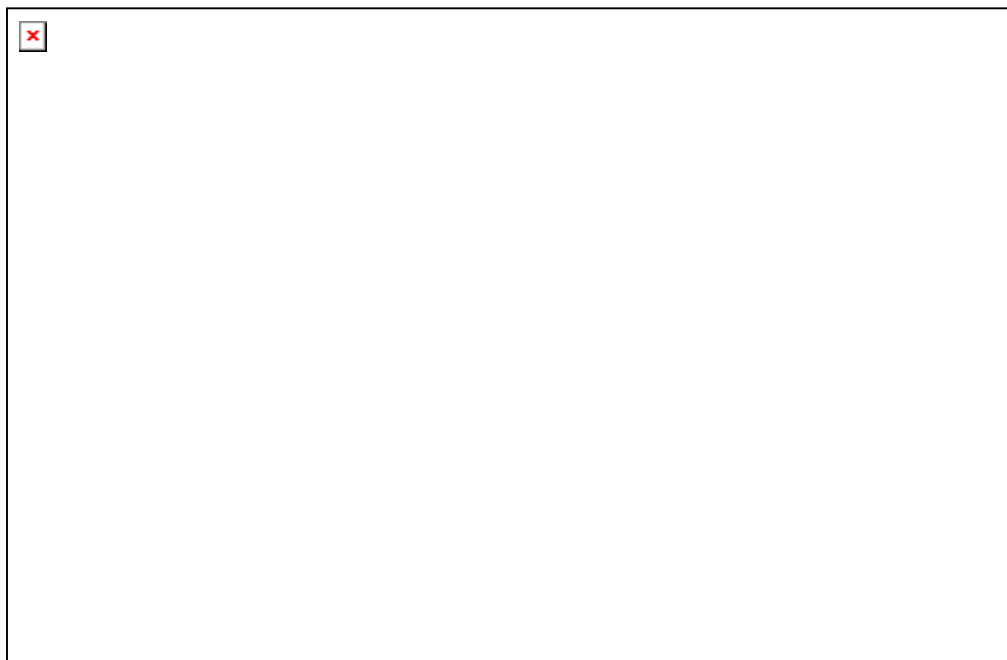
Outro fator que deve ser levado em consideração, para trabalhar com o *Vista a Minha Pele* na prática docente, é que se trata de um filme curta metragem⁶. O filme permite que o docente trabalhe em uma aula, sem dispensar muito tempo com a projeção, ampliando o tempo para debate e reflexão sobre suas emoções e sentimentos despertados nos alunos e nas alunas pela narrativa.

Este filme é considerado uma Mídia-Educativa, ou seja, é um tipo de filme diferente dos outros projetados aos docentes durante o curso. Essa produção tem a intenção pedagógica, para que o professor e a professora trabalhem com a obra fílmica, que foi avaliada por estudiosos, pedagogos, sociólogos, historiadores. O tema retratado na narrativa foi pensado para ser trabalhado no ambiente escolar.

Partindo da concepção de que este filme pode ser usado na sala de aula como fonte pesquisa da ação pedagógica, fizemos a seguinte pergunta aos docentes: **Qual conteúdo você trabalharia com o filme *Vista Minha Pele*. Para que série e qual o procedimento?**

Gráfico 3: Conteúdos Trabalhados com o Filme *Vista a Minha Pele*: Primeiro Questionário

6 Narrativa fílmica que costuma ter no máximo 30 min.



Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: **O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.**

O Gráfico 3 demonstra alguns conteúdos sugeridos pelos professores e professoras para serem trabalhados em sala de aula, utilizando o filme como fonte de pesquisa histórica na ação pedagógica. Para melhor explicação, elegemos as categorias.

Categoria A: Conteúdos programáticos (43%)

Esta categoria abrange os professores e as professoras que em suas respostas fizeram menção aos conteúdos inseridos no currículo escolar, tais como: imigração; escravidão, formação da população, relações sociais. Mais uma vez, por meio da reflexão e do diálogo constantes com os professores e as professoras, discutimos a importância de abordar estes conteúdos em uma perspectiva multicultural. Os conteúdos e a forma como são transmitidos estão diretamente ligados a sistemas de poder. Isto é, tais conteúdos não expressam a totalidade dos fatos, e sim a visão daqueles que os contaram. No caso dos conteúdos instituídos no currículo escolar brasileiro, a visão europeia é a que predomina. Questionar esses conteúdos é o meio para desnaturalizar as narrativas que são impostas como universais e únicas.

Categoria B: Conteúdos Transversais (57%)

Esta categoria, necessariamente, não abrange conteúdos específicos de uma disciplina, e sim temas que podem ser trabalhados em diversos conteúdos e/ou disciplinas escolares. Nesse caso, os professores e as professoras citaram a discriminação racial, temas

que pode ser trabalhado no currículo escolar, sem ficar preso a uma área específica.

Os professores e professoras optaram por trabalhar com o filme *Vista a minha pele* como fonte de pesquisa na ação pedagógica de 5^a a 8^a séries no ensino fundamental, do 1^o ano ao 2^o ano no Ensino Médio. O que nos sugere a potencialidade de se trabalhar com diferentes idades e em abordar diferentes temas. As atividades propostas pelos docentes para trabalhar com os alunos e alunas após a exibição do filme estão categorizadas, no Quadro 13.

| Respostas Possíveis | Debate | Roteiro de questões | Produção textual | Outras atividades | Não citou atividades |
|---------------------|--------|---------------------|------------------|-------------------|----------------------|
| Número de respostas | 6 | 1 | 2 | 2 | 10 |
| Percentual | 29% | 5% | 9% | 9% | 48% |

Quadro 13: Atividades Propostas pelos Professores e Professoras para o Filme *Vista a Minha Pele*

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: **O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.**

As atividades propostas pelos professores e pelas professoras, independente de quais forem, devem ter como objetivo que os alunos e alunas percebam os mecanismos sociais que levam determinados conteúdos a fazerem parte do currículo escolar e não outros. Só assim, como nos alerta Xavier (2008), os alunos da educação básica poderão aliar os conhecimentos constituídos pela sociedade ao longo dos séculos com os novos conhecimentos necessários para a constituição de uma sociedade mais justa e democrática.

Mais uma vez nossa preocupação esteve centrada nos professores e professoras que não citaram nenhuma atividade, uma vez que a mediação do docente permite a construção de novas identidades. As atividades são aliadas importantes nesse processo.

5.4 O IMPACTO DAS REFLEXÕES REALIZADAS NO CURSO DE EXTENSÃO

O exercício do diálogo constante por meio de reflexões e interpretações com o grupo de professores e de professoras conduziu-nos a um trabalho compartilhado. Pudemos explicitar, em diversos momentos, nossas representações, habilidades e limitações. Se, por um lado, havia cooperação e aceitação do grupo possibilitando as intervenções e

mudanças desejadas, por outro, algumas preocupações e dificuldades se colocavam no campo da pesquisa.

Nesse sentido, o encontro com os professores e as professoras foi se constituindo em um espaço de muitas tensões, resistências, contradições, conflitos e desequilíbrios. O pesquisador teve que adotar uma postura conciliadora que possibilitasse a integração com o grupo e o campo de pesquisa, no sentido de não coibir as expressões dos sujeitos envolvidos (BORBA, 2001).

A participação e a interação dos sujeitos da pesquisa tornaram se maiores no decorrer dos encontros e das discussões. A participação saiu do nível de provocação, como foi observado nos primeiros encontros, passando para uma participação que exigia não somente a discussão e reflexão das questões em pauta, mas o envolvimento afetivo com o curso, como foi apresentado nos últimos encontros. Bordenave (1983), em sua concepção de participação assevera que a pesquisa-ação participativa carrega em si um potencial de crescimento da consciência crítica, porque permite aos sujeitos pesquisados mudar as suas concepções durante e após da pesquisa. A mudança se deu no momento em que o grupo, de modo espontâneo, expôs suas opiniões, suas deficiências, e que da participação constante dos docentes permitiu pensar novas realidades sociais. Como expressa a fala da professora:

P.1(f) O curso abriu novos horizontes para o trabalho em sala de aula com a questão da cultura afro-brasileira e africana na educação. Os debates ocorridos durante o curso foram muito importante, já que discutiram tópicos diferenciados e que podem ser debatidos nas nossas escolas. Também nos foi passado opções de filmes, curtas, livros etc... os quais serão muito valiosos para o nosso trabalho com nossos alunos (grifo nosso).

Os argumentos, os roteiros e os temas centrais giraram em torno da vida dos personagens centrais dos filmes exibidos no curso: Cinque, em **Amistad** (1997); Macunaíma, em **Macunaíma: um herói de nossa gente** (1969); e Luana, em **Vista a Minha Pele** (2003). As suas histórias representam personagens que buscam identificação com o público, permitindo também que o público se identifique com estes personagens e passe a viver suas angústias, medos e alegrias (ELLSWORTH, 2001).

Os filmes exigiram dos professores e das professoras um trabalho de dedicação e capacidade enquanto espectador e espectadora, para se colocar no lugar dos personagens, fazendo com que as imagens pertençam a ele, tanto quanto ao diretor que as produziu.

O protagonista de Amistad, Cinque, é um homem negro, que empreendeu uma

batalha por sua liberdade em uma sociedade de base escravocrata. Ele fascina os espectadores pela capacidade de lutar incessantemente por seus objetivos. Como se expressa Cinque: “prefiro a morte a perder a liberdade”⁷.

Macunaíma, em *Macunaíma um herói de nossa gente*, é um homem negro que nasce em um grupo social indígena, mas, no decorrer de sua vida, torna-se branco. Isso gera nos espectadores um sentimento contraditório, ora de amor e ora de ódio. Sentimentos contraditórios que Macunaíma carrega em relação à sua identidade, primeiro, ao ser um homem negro que se torna branco e, depois, um homem branco que não consegue identificar-se como sujeito social sem sua ancestralidade negra e indígena.

Luana, em *Vista a Minha Pele*, é uma menina branca que vive em uma sociedade em que os padrões estético, sociais e culturais negros levam os espectadores a empreenderem junto com Luana, uma luta por um país mais igualitário, em que brancos negros e indígenas tenham os mesmos direitos independente de sua raça ou etnia.

Pode-se dizer que a principal característica que define os protagonistas dos filmes é a capacidade de se sacrificar, de lutar, de empreender qualquer jornada, por mais difícil que seja, em nome daquilo que acredita. Silva (2007) afirma que, em um roteiro, para ser bem aceito pelo público, é preciso a identificação e quanto mais humana a feição dos personagens mais provável a identificação. É preciso que os personagens tenham suas qualidades louváveis e desejadas pelo espectador e, ao mesmo tempo, possuam fraquezas que os tornem mais humanos e mais próximos.

No caso específico da identificação que os professores e as professoras, enquanto espectadores, estabeleceram com os filmes e seus personagens, Espinal (1976, p. 60) afirma que:

A identificação do espectador cinematográfico com o protagonista do filme é possível graças ao fato de que o cinema, ao nos submeter a um estado para-hipnótico, atenua a parte exterior da própria individualidade. A para-hipnose, em que o cinema pode colocar o espectador, torna o público muito mais sugestível e receptivo a toda influência exterior.

Foi nesse processo de identificação com os personagens dos filmes que os professores e as professoras puderam pensar as suas subjetividades e seus posicionamentos sociais, verbalizando, muitas vezes, suas crenças, valores, medos, alegrias e limitações.

7 Fala do filme *Amistad* (1997)

Seu envolvimento leva-nos a problematizar seus posicionamentos referentes ao trato das questões étnico-raciais. Como pode de ser visto nas repostas da questão: **Esse Curso de extensão ofereceu contribuições para sua prática docente? Se ofereceu, quais foram?**

P12 (f) **Sim, assistir filme analisando mais os detalhes, escolher melhor o filme, cobrar diferentes tipos de atividades**, não só relatório, **mostrar para os alunos que nos filmes existem muita ficção**, ou seja, sempre trabalhar com recortes. Não banalizar o uso do filme e nem deixar que outros professores o façam, pois ele pode perder a importância. Assistir mais filmes, mesmo que não seja para passar para os alunos (grifo nosso).

Percebemos, na resposta da professora, a disposição de tomar novas atitudes em relação ao uso de filmes em sala de aula. Além disso, ao relatar que pretende assistir mais filmes, mesmo que não seja para passar aos alunos, pressupõe que a docente percebeu como os filmes podem ser uma lente para se analisar a realidade social e despertar reflexões e, desse modo, ampliar seu conhecimento sobre a realidade e, conseqüentemente, sua capacidade profissional.

Uma das reflexões que as imagens fílmicas provocaram em nossos professores e professoras foi na discussão do filme *Vista a Minha Pele*, em que uma professora perguntou: “Qual é o nosso modelo de aluno?” Esta pergunta, surgida no calor de uma discussão sobre alunos negros na sala de aula e as dificuldades das práticas pedagógicas para discutir questões raciais, não obteve resposta consensual. A maioria dos presentes afirmara que o justo seria uma prática pedagógica voltada para a igualdade, mas o modelo ideal de aluno tão almejado não existia. Mesmo considerando as diversidades dos alunos e suas necessidades, não se poderia renunciar a prática pedagógica para a igualdade em nome da diferença. Por outro lado, alguns docentes reivindicaram uma postura de contextualização das diferenças. Enfim, a tensão permanecia sem solução.

Nesse contexto de discussões sobre aspectos propositivos da Lei 10.639/2003, as narrativas fílmicas serviram de imagens questionadoras dos conhecimentos universais, levando os professores e as professoras a discutirem conceitos como: raça, etnia, igualdade, diferença, identidade entre outros, além disso, o curso viabilizou aos docentes um espaço para discutir as relações de poder manifestas nos currículos escolares.

5.4.1 Amistad: Impacto das discussões

As considerações dos professores e das professoras, após a discussão do filme **Amistad** (1997), de Spielberg, demonstram um reposicionamento das significações do filme e sua potencialidade de aplicação na sala como fonte de pesquisa histórica para ação pedagógica do grupo.

Ao perguntarmos aos docentes, após a discussão: **Em sua opinião, Amistad é um filme de:** () Ficção () Ficção que usa elementos da realidade () Realidade () Outro. Qual?

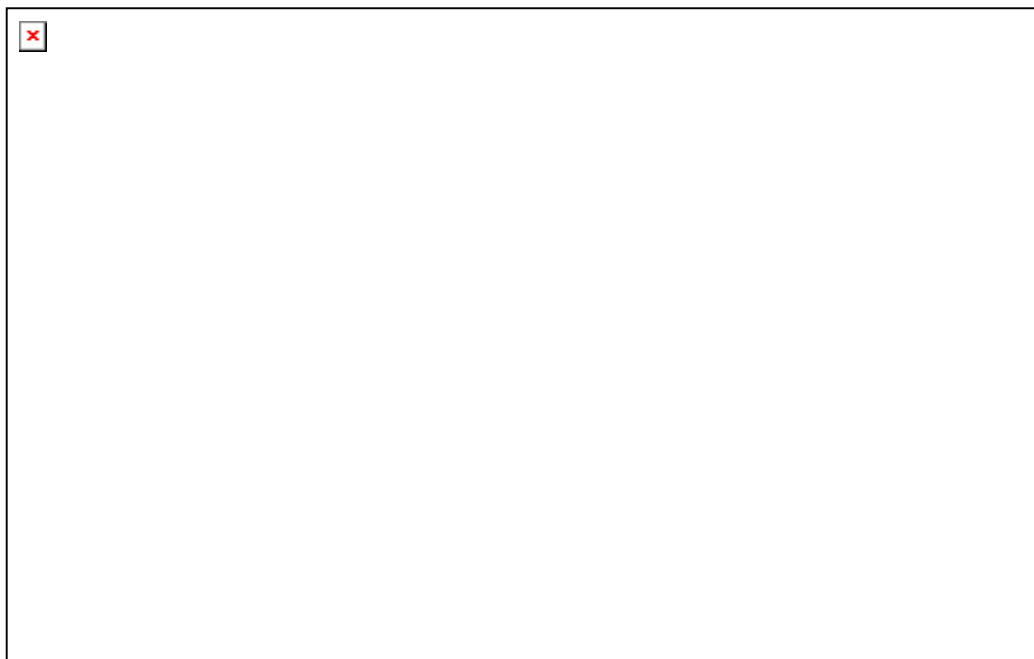
Os dados fornecidos pelos docentes nos permitem afirmar, conforme Tabela 1, que o percentual de sujeitos que categorizou o filme como ficção que usa elementos da realidade se ampliou em relação à primeira vez em que os professores e as professoras responderam a esta pergunta.

Tabela 1: Comparação entre o Primeiro e o Segundo Questionário do Filme **Amistad**.

| Respostas Possíveis | Primeiro Questionário | Segundo Questionário |
|---|-----------------------|----------------------|
| Ficção | 0% | 0% |
| Ficção que utiliza elementos da realidade | 54% | 86% |
| Realidade | 41% | 14% |
| Outro | 5% | 0% |
| Total | 100% | 100% |

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: **O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.**

A ampliação demonstrada na Tabela 1 sugere que os docentes começaram a visualizar o filme como um artefato cultural e considerar as discussões feitas no curso sobre ficção e realidade. Quanto aos conteúdos que os professores optaram por trabalhar, utilizando *Amistad* (1997) como fonte de pesquisa, depois de nossa discussão, pode ser melhor visualizado no Gráfico 4:

Gráfico 4: Conteúdos Trabalhados com o Filme **Amistad**: Segundo Questionário

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: **O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.**

Se estabelecermos uma comparação entre o Gráfico 1, que se refere à aplicação do primeiro questionário do filme Amistad, com o Gráfico 4, que se refere ao segundo questionário, conforme Tabela 2, percebemos que houve considerável mudança nos conteúdos programáticos e não-programáticos.

Tabela 2 – Comparação entre o Gráfico 1 e o Gráfico 4

| Categorizações | Gráfico 1 | Gráfico 4 |
|---------------------------|-----------|-----------|
| Conteúdo não-programático | 11% | 21% |
| Conteúdo programático | 61% | 52% |
| Conteúdo transversal | 28% | 27% |
| Total | 100% | 100% |

Fonte: Dados obtidos a partir dos Gráficos 1 e 4.

Os dados da Tabela 2 demonstram que, depois da discussão sobre as narrativas fílmicas, os professores e as professoras reposicionaram suas concepções em relação aos conteúdos trabalhados no filme Amistad.

A ampliação do conteúdo não-programático, nesse caso, refere-se a aspectos da história africana pré-colonial e sugere que perceberam a necessidade de uma reformulação do currículo e a importância para a população brasileira, em particular a população negra, em construir narrativas que permitam ver a sua ancestralidade para além da escravidão.

Nova abordagem do currículo no ambiente escolar permitirá que os grupos sociais que foram sistematicamente marginalizados pelos processos seletivos dentro da escola possam ser incluídos tendo as suas diferenças sociais aceitas.

As séries que os professores e as professoras optaram por trabalhar no segundo questionário aplicado sobre o filme *Amistad* continuam sendo as mesmas séries que optaram no primeiro questionário da 6ª a 8ª do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio.

No segundo questionário referente aos procedimentos enumerados pelos docentes para trabalhar com o filme *Amistad* (1997) como fonte de pesquisa histórica, houve opção pelas seguintes atividades:

| Respostas Possíveis | Debate | Roteiro de questão | Produção textual | Outras atividades | Não citou atividade |
|---------------------|--------|--------------------|------------------|-------------------|---------------------|
| Número de respostas | 17 | 0 | 2 | 4 | 2 |
| Percentual | 68% | 00% | 08% | 16% | 08% |

Quadro 14 : Atividades Propostas pelos Professores e Professoras *Amistad*.

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: **O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.**

Ao compararmos o Quadro 14, que diz respeito às atividades do segundo questionário do filme *Amistad*, com o Quadro 11, que diz respeito ao primeiro questionário sobre o filme, conforme a Tabela 3 percebemos que o número de professores e de professoras que não citaram atividades diminuiu significativamente. Permite-nos supor que os docentes do curso entenderam a importância da atividade no processo de mediação entre os alunos/alunas e as narrativas fílmicas.

Tabela 3 – Comparação entre o Quadro 11 e o Quadro 14

| Respostas dos professores | Quadro 11 | Quadro 14 |
|---------------------------|-----------|-----------|
|---------------------------|-----------|-----------|

| | | |
|---------------------|-------------|-------------|
| Debate | 44% | 68% |
| Roteiro de questões | 4% | 0% |
| Produção textual | 8% | 8% |
| Outras atividades | 12% | 16% |
| Não citou atividade | 32% | 8% |
| Total | 100% | 100% |

Fonte: Dados obtidos a partir dos Quadros 11 e 14

A Tabela 3 também permite visualizar o aumento do número de professores e de professoras que optaram por trabalhar com debates com seus alunos e suas alunas permitindo que compartilhassem suas percepções, sensações e emoções suscitadas pelo filme.

O número de professores e de professoras que optou por outras atividades, como teatro e confecção de cartazes, aumentou, mostrando que é possível utilizar o filme como motivador de diversas atividades em sala de aula, possibilitando que o aluno e aluna vivenciem a narrativa fílmica o maior tempo possível.

5.4.2 Macunaíma: Impacto das discussões

Macunaíma: um herói de nossa gente foi a narrativa em que os docentes expressaram maior dificuldade em sala de aula, por causa das alegorias e metáforas apresentadas no filme. Falas como a apresentada pela “P16 (f) **Mesmo depois das discussões, não trabalharia este filme, por temer não conseguir conduzir de forma adequada**” (grifo nosso) foram constates nas repostas dos questionários, sobretudo no primeiro. Porém o encontro para discutir o filme foi o momento em que ocorreram os debates mais intensos. As imagens fílmicas e o direcionamento dado pelo pesquisador, levaram os professores e as professoras a perguntarem a si mesmos quem é o brasileiro? Será que o brasileiro expresso em Macunaíma, condiz com o que pensamos ser o brasileiro? Qual é a identidade do brasileiro? Em face a todos esses questionamentos, perguntamos aos docentes: **Em sua opinião, Macunaíma é um filme de: () Ficção () Ficção que usa elementos da realidade () Realidade () Outro. Qual?**

Os dados fornecidos pelos professores pode ser visualizarmos na Tabela 4:

Tabela 4 – Comparação entre o Primeiro e o Segundo Questionário do Filme **Macunaíma**

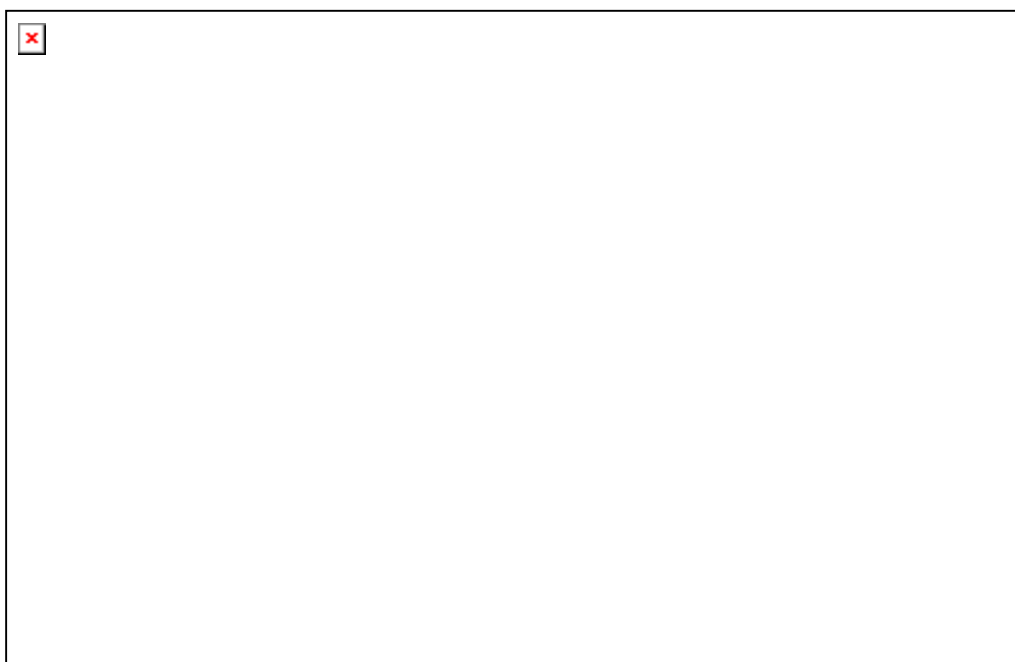
| Respostas Possíveis | Primeiro Questionário | Segundo Questionário |
|---------------------------------------|-----------------------|----------------------|
| Ficção | 22% | 5% |
| Ficção que usa elementos da realidade | 52% | 91% |
| Realidade | 22% | 0% |
| Outro | 4% | 4% |
| Total | 100% | 100% |

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: **O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.**

Observamos na Tabela 4, que parte significativa dos professores, 91% no segundo questionário, respondeu que o filme se trata de ficção que usa elementos da realidade. Fato que, no primeiro questionário 52% dos professores e professoras responderam que filme se tratava ficção que usa elementos da realidade. Parece que houve uma mudança de concepção dos professores e das professoras depois das discussões do filme, o que nos permite afirmar que as imagens do filme, assim como as discussões foram capazes de levar os docentes a reposicionamentos de suas concepções.

Os conteúdos que os professores e as professoras optaram por trabalhar utilizando no filme como fonte de pesquisa depois das discussões feitas no curso podem ser melhor visualizados no Gráfico 5.

Gráfico 5: Conteúdos Trabalhados com o Filme **Macunaíma:** Segundo Questionário



Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: **O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.**

Ao estabelecermos uma comparação entre o Gráfico 2, que diz respeito ao primeiro questionário aplicado no filme Macunaíma e o Gráfico 5, que diz respeito aos dados do segundo questionário aplicado após as discussões, conforme Tabela 5, percebemos que há um pequeno reposicionamento dos professores e das professoras em relação aos conteúdos que podem ser trabalhados ao utilizar esta narrativa fílmica.

Tabela 5 – Comparação entre o Gráfico 2 e o Gráfico 5

| Categorizações | Gráfico 2 | Gráfico 5 |
|-------------------------|-----------|-----------|
| Conteúdo programático | 54% | 53% |
| Conteúdo Transversal | 32% | 32% |
| Não selecionou conteúdo | 14% | 15% |
| Total | 100% | 100% |

Fonte: Dados obtidos a partir dos Gráficos 2 e 5.

Ao analisar a Tabela 5, percebemos que o reposicionamento dos docentes foi mínimo, devido a dificuldade que eles tiveram em estabelecer relação entre as informações do filme e os conteúdos voltados à história e cultura afro-brasileira e africana na educação

básica. Alguns professores e algumas professoras relataram que esse seria um bom filme para trabalhar com as questões referente às relações étnico raciais no ensino superior, como podemos perceber no relato de P20(f): “ **Até acredito que dê para trabalhar alguns temas**, porém permaneço com a idéia inicial que não trabalharia nem no E. F. E nem no E.M.; **Talvez no ensino superior**” (grifo nosso). Outros relataram que acharam pertinentes as questões suscitadas pelo filme, mas preferem outros recursos para discuti-lá, P13(f): “**Apesar de ter uma outra visão do filme após toda a discussão que foi realizada**, eu ainda continuo com a idéia de que não trabalharia com este filme e buscaria **outros recursos imagens para trabalhar os assuntos pertinente** ”(grifo nosso).

Os professores e as professoras que optaram por trabalhar com o filme permaneceram com as mesmas séries do primeiro questionário, que, em geral, foi o Ensino Médio. Justificam que os alunos do Ensino Fundamental não teriam maturidade para compreender o filme.

No segundo questionário, os professores e às professoras optaram pelas seguintes atividades, conforme Quadro 15:

| Respostas Possíveis | Debates | Roteiro de questão | Produção textual | Outras atividades | Não citou atividade |
|---------------------|---------|--------------------|------------------|-------------------|---------------------|
| Número de respostas | 8 | 2 | 4 | 7 | 7 |
| Percentual | 29% | 7% | 14% | 25% | 25% |

Quadro 15 – Atividades Propostas pelos Professores e Professoras no Filme **Macunaíma**.

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: **O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica**.

Ao compararmos o Quadro 15, que diz respeito às atividades do segundo questionário do filme Macunaíma, com o Quadro 12, as atividades do primeiro questionário, conforme Tabela 6, percebemos que o número de professores e professoras que não citaram atividade diminuiu significativamente, fato que nos leva a supor, novamente, que os docentes do curso entenderam a importância da atividade no processo de mediação entre o aluno/aluna e as narrativas fílmicas.

Tabela 6 – Comparação entre o Quadro 12 e o Quadro 15

| Respostas dos professores | Quadro 12 | Quadro 15 |
|---------------------------|-----------|-----------|
| Debates | 26% | 29% |
| Roteiro de questões | 4% | 7% |
| Produção textual | 7% | 14% |
| Outras atividades | 19% | 25% |
| Não citou atividade | 44% | 25% |
| Total | 100% | 100% |

Fonte: Dados obtidos a partir dos Quadros 12 e 15

Como podemos visualizar na Tabela 6, houve um reposicionamento dos professores e das professoras praticamente em relação a todas as atividades, mas o dado mais significativo foi que o percentual de docentes que não citou atividades diminuiu significativamente. Leva-nos a perceber que as discussões realizadas nos encontros têm feito os professores e as professoras repensarem as suas concepções.

5.4.3 Vista a Minha Pele: Impacto das discussões

Como afirmamos anteriormente, o filme **Vista a Minha Pele** é um convite a alteridade, Joel Zito Araújo, em sua narrativa fílmica, faz-no pensar sobre as relações étnico-raciais construídas historicamente no Brasil. A partir dessa constatação perguntamos aos docentes, logo após as discussões: **Em sua opinião, Vista a Minha Pele é um filme de () Ficção () Ficção que usa elementos da realidade () Realidade () Outro. Qual?**

Conforme indica a Tabela 7, houve alguns alterações nos posicionamentos dos professores referente à primeira vez que esta pergunta foi feita.

Tabela 7: Comparação entre o Primeiro e o Segundo Questionário do Filme **Vista a Minha Pele**

| Respostas Possíveis | Primeiro Questionário | Segundo Questionário |
|-----------------------------|-----------------------|----------------------|
| Ficção | 9% | 5% |
| Ficção que usa elementos da | 82% | 86% |

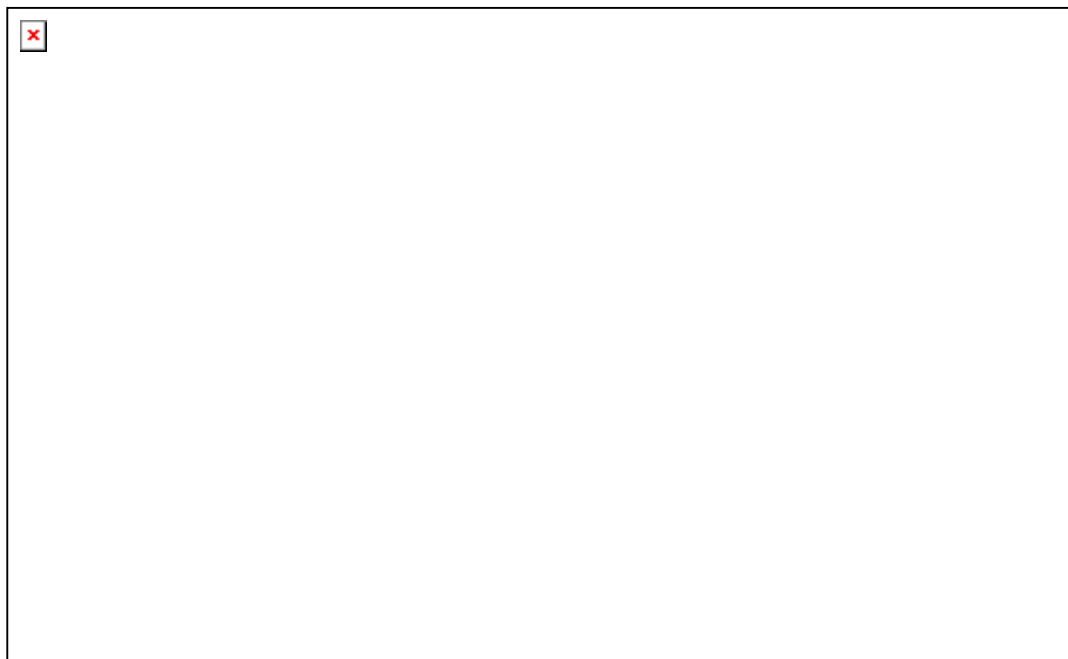
| | | |
|-----------|------|------|
| realidade | | |
| Realidade | 9% | 9% |
| Outro | 0% | 0% |
| <hr/> | | |
| Total | 100% | 100% |

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: **O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.**

Como podemos notar, na Tabela 7, o número de docentes que respondeu que o filme é uma ficção que usa elementos da realidade, no segundo questionário, é maior que no primeiro em que já se tinha um número razoavelmente alto de professores e de professoras com esta opção.

Quanto aos conteúdos que os docentes optaram por trabalhar com o filme *Vista a Minha Pele*, como fonte de pesquisa, depois das discussões feitas no curso, podem ser melhor visualizados no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Conteúdos Trabalhados com o Filme **Vista a Minha Pele**: Segundo Questionário.



Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: **O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.**

Ao comparar os dados do Gráfico 6, referente ao segundo questionário do filme *Vista a Minha Pele*, com os dados do Gráfico 3, primeiro questionário, conforme a Tabela 8, percebemos que houve um reposicionamento dos professores e das professoras em relação às duas categorias de respostas.

Tabela 8- Comparação entre o Gráfico 3 e o Gráfico 6.

| Categorizações | Gráfico 3 | Gráfico 6 |
|-----------------------|-----------|-----------|
| Conteúdo programático | 57% | 47% |
| Conteúdo Transversal | 43% | 53% |
| Total | 100% | 100% |

Fonte: Dados obtidos a partir dos Gráficos 3 e 6.

Podemos visualizar, diferente do primeiro Gráfico 3, no Gráfico 6, a que maioria dos docentes optou por trabalhar com conteúdos transversais, possibilitando assim, que diversas áreas se agrupe para combater o preconceito racial e a marginalização existente em nossos conteúdos escolares.

Quanto às atividades proposta pelos professores e pelas professoras, verificamos que se mantiveram as propostas como debate, produção textual e roteiro de questões, conforme Quadro 16.

| Respostas Possíveis | Debate | Roteiro de questões | Produção textual | Outras atividades | Não citou atividades |
|---------------------|--------|---------------------|------------------|-------------------|----------------------|
| Número de respostas | 8 | 3 | 5 | 2 | 3 |
| Percentual | 38% | 14% | 24% | 10% | 14% |

Quadro 16 - Conteúdos sobre o Filme *Vista a Minha Pele*.

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador no decorrer do curso de extensão: **O Cinema no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.**

A diferença no segundo questionário em relação ao primeiro foi o percentual de professores que optou por cada atividade.

Tabela 9 – Comparação entre o Quadro 13 e o Quadro 16

| Respostas dos professores | Quadro 13 | Quadro 16 |
|---------------------------|-----------|-----------|
| Debate | 29% | 38% |
| Roteiro de questões | 5% | 14% |
| Produção textual | 9% | 24% |
| Outras atividades | 9% | 10% |
| Não citou atividade | 48% | 14% |
| Total | 100% | 100% |

Fonte: Dados obtidos a partir dos Quadros 13 e 16.

O que mais nos chamou a atenção na Tabela 9 foi à redução no número de professores e de professoras que não citaram nenhuma atividade. Deixa-nos entusiasmado mais, uma vez com, resultados os obtidos no curso.

Por fim, começamos a perceber que tratar da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica demanda um trabalho integrado das mais diversas áreas do conhecimento, para que, dessa forma, possam ser feitas novas abordagens do currículo escolar, dando vozes aos silenciados da história.

5.4 O CURSO COMO POSSIBILITADOR DE REFLEXÕES: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA DA ALTERIDADE.

Observamos no decorrer do curso, que muitos foram os dilemas e inquietações que a Lei 10.639/2003 despertou nos professores e nas professoras desta pesquisa. Mas, ao mesmo tempo, a Lei proporcionou aos professores repensarem a sua prática pedagógica e perceber como esta está relacionada com os processos sociais.

No curso de extensão: **O cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica** enfatizamos sempre a importância de praticarmos um constante questionamento de nossas ações pedagógicas, assim como dos conhecimentos escolares. Como evidenciam os dados acima, assim como a fala de alguns docentes, o objetivo do curso foi alcançado, por possibilitar aos docentes perceber os filmes como fonte de pesquisa para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

P16 (f) O curso ofereceu várias formas de abordar diversidade racial; esclarecer algumas dúvidas sobre como utilizar o cinema como recurso didático. Consegui propiciar **novas formas de ver e pensar a questão racial**, neste sentido foi ótimo, pois era isso que eu esperava. Como também a forma de conduzir a discussão em grupo, trazendo novos elementos para o “velho sempre” senso comum (grifo nosso).

Como demonstra a fala de P16 (f), as discussões propiciadas no curso utilizando os filmes como fonte de pesquisa histórica propiciou a ela novas formas de ver e pensar a questão racial. Novos olhares para a questão das relações raciais no Brasil é um passo importante para a construção de uma educação escolar que proporcione às novas gerações uma nova interpretação da história e uma nova abordagem na construção dos conhecimentos, dando visibilidade aos mais diferentes grupos sociais.

Os dados demonstrados no tópico anterior e as falas dos professores e professoras, demonstram sensibilização para temas que não são costumeiramente discutidos no espaço escolar, como a discussão de sobre a diferença e a igualdade em sala de aula.

P19(f) O curso foi muito importante para minha prática pedagógica, principalmente pela oportunidade de ver e ouvir relatos que demonstram a preocupação do nosso grupo de professores em **evidenciar o que é a DIFERENÇA que nos completa**, e é o que de mais rico tem em nossa sociedade. Acredito que ainda há muito que avançar, principalmente entre professores para que as **falas preconceituosas presentes cotidianamente no espaço escolar com o sentido de naturalização dessas idéias** de melhor ou pior de acordo com a cor, sendo que as condições sociais fazem uma grande diferença no desempenho, **na compreensão de mundo, na valorização do conhecimento e do outro enquanto IGUAL, em que se pese o conceito de Igual e sua significação para os alunos**. Sendo assim, colocar em pauta de discussão a sociedade brasileira e sua formação deve ser uma questão presente em sala de aula e não somente relacionados com assuntos específicos da disciplina de História (grifo nosso).

A tensão entre igualdade e diferença está se constituindo como um debate profícuo na educação ultimamente. O diálogo no campo teórico que pudemos realizar aqui e que nos ofereceu e oferece uma chave de interpretação dessas tensões, esta pautadas nas formulações de Candau (2006) e Santos (2006). Candau, em um de seus escritos, destaca que a questão da tensão entre igualdade e diferença é uma questão fundamental no momento atual. Para alguns, a construção da democracia tem que colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Existem

também posições que colocam ênfase na diferença, e que a igualdade fica em um segundo plano. (CANDAUI, 2006)

Com o advento das questões culturais e da forte presença de movimentos sociais que reivindicam suas especificidades, não mais simplesmente baseado em questões econômicas, passamos a presenciar debates entre a luta pela igualdade ou pela afirmação de uma diferença. Entretanto, para Candau (2006, p. 82):

O problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade.

A fala de P19 (f), ao responder quais foram as contribuições que o curso ofereceu a ela, leva-nos a perceber que, por meio da narrativas fílmicas, visualizou que a diferença e igualdade não são conceitos opostos e como alerta Candau (2006) hoje em dia igualdade e diferença se complementam.

Quando voltávamos a esta discussão com vista à efetivação da Lei 10.639/2003, em vários momentos no curso, foi realizada a pergunta: Devemos reconhecer as especificidades históricas da população afro-brasileira negra ou continuar a educar para igualdade de todos, independente de etnia ou raça?

Com certeza, haverá muitas discussões sobre a possível resposta a esta pergunta, mas, apesar disso alguns professores e professoras já se mobilizaram para o exercício de questionamento de diversos conhecimentos que são dados como naturais e verdadeiros, como pode ser visualizado no relato P20 (f): “**Novos olhares sobre a cultura africana, ou mesmo sobre as culturas. A partir do curso já trabalhei outras versões da história com os alunos, como por exemplo: choques lingüísticos**” (grifo nosso).

O curso de extensão: **O cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica** mostrou a necessidade de mobilizar os professores e as professoras para desconstruírem paradigmas e enfrentarem inevitáveis conflitos na sala de aula de modo a articular e promover uma educação que considere as relações étnico-raciais como propõe a Lei 10.639/2003.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, defendemos a importância da efetivação da Lei 10.639/2003 na educação escolar, que, além de determinar conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula da educação básica brasileira, provoca uma reflexão sobre a nossa história, as nossas subjetividades e os nossos medos.

Quando refletimos sobre a nossa história ao longo das leituras realizadas nesta investigação sobre a Lei 10.639/2003, questionamos: Quais foram os processos sócio-históricos que levaram a aprovação de uma Lei que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica?

Ao empreender um processo investigativo para responder esta questão, as fontes consultadas revelam que, desde o período colonial até o início do século XX no Brasil, a história dos negros era desvalorizada e a sua cultura era considerada inferior. Após a abolição da escravatura em 1888, surgiram discretos movimentos que reivindicavam melhores condições para os negros. Mas somente na década de 80 do século XX, surgiu o Movimento Negro Unificado, capaz de fazer as suas reivindicações e ganhar força política.

Mesmo com toda a luta empreendida por movimentos sociais de caráter identitário, como o Movimento Negro Unificado para denunciar o preconceito racial que, com frequência, determina a situação da população negra na pirâmide socioeconômica brasileira, pouca coisa mudou. Atualmente, em plena aurora do século XXI, verificamos que o negro e sua cultura ainda são desvalorizados em várias instituições sociais, inclusive no espaço escolar. Entre outros fatores, isso já é suficiente para justificar a aprovação da Lei 10.639/2003.

Para que esta Lei colabore com a valorização da história do negro e da cultura africana nos espaços escolares e na sociedade, somente a sua aprovação não é suficiente, é necessário viabilizar meios para que sua efetivação ocorra nos espaços escolares. Na defesa desse nosso pressuposto, procuramos responder uma questão que norteou esta investigação: De que maneira o uso do cinema como fonte de pesquisa pode colaborar com o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, como propõe a Lei 10.639/2003?

Escolhemos o cinema para trabalhar a temática proposta pela referida Lei porque entendemos que as narrativas fílmicas permitem ao espectador e a espectadora sensibilizar-se e vivenciar a trajetória do “outro”, abrindo possibilidades para se estabelecer o processo de alteridade tão necessário a uma educação escolar que pretenda valorizar todos os seus alunos e alunas. Como explicitamos no corpo desta dissertação, o professor e a professora, ao trabalhar com as relações étnico-raciais em sua sala de aula, terá que trabalhar primeiro com a sensibilidade de seus alunos e suas alunas, a fim de desconstruirmos preconceitos e hierarquizações culturais que foram incutidos socialmente no imaginário social.

Para contribuir com a formação de professores e de professoras, realizamos uma intervenção pedagógica para coletar dados empíricos, oferecendo um curso de extensão: o cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, em que exibimos aos professores da rede estadual de educação os filmes: **Amistad** (1997) de Steven Spielberg ; **Macunaíma: um herói de nossa gente** (1969) de Joaquim de Andrade e **Vista a minha pele** (2003) de Joel Zito Araújo. Verificamos que os docentes, ao discutirem temas relacionados às questões étnico-raciais, ainda carregam conceitos que levam em consideração somente o conhecimento europeu, marginalizando a visão de outros grupos sociais, como a dos indígenas e dos negros.

O curso de extensão teve como finalidade oferecer uma formação de professores e de professoras que leve em consideração os diversos grupos sociais, formadores da população brasileira. Entendemos que é possível construir uma educação que desnaturalize os conhecimentos que ainda marginaliza a história e cultura afro-brasileira e africana.

Ao utilizar filmes como fonte de pesquisa histórica para discutir diversas problemáticas relacionadas às questões étnico-raciais, percebemos o impacto provocado pelas as narrativas fílmicas sobre as falas e as produções escritas dos professores e professoras. Os conceitos como raça, etnia, igualdade, diferença, cultura, conhecimento foram problematizados.

Nesse processo, muitas tensões, medos e conflitos foram se manifestando entre os professores participantes desta investigação, possibilitando que as subjetividades, as posturas pessoais e os preconceitos historicamente assumidos fossem revistos. Com isso, o objetivo da intervenção pedagógica de questionar as verdades socialmente impostas por meio das narrativas fílmicas foi alcançado.

Como já afirmamos, longe de fechar as questões inicialmente aqui trabalhadas, apontamos para a necessidade de se aprofundar a compreensão das relações entre o

cinema, a educação e as relações étnico-raciais. Na educação escolar, consideramos que este é um caminho possível para serem discutidas as questões desafiadoras da nossa atualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

AMISTAD. Diretor Steven Spieberg. Distribuído por Warner Home Vídeo, EUA. 1997.

ARAÚJO, Sônia M. da S. *Cultura e educação: uma reflexão com base em Raymond Williams*. ANPED, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/27/gt/03/t0315.pdf>. Acesso: em 11/out/2008.

BASTIDE, Roger. *As Américas negras: as civilizações africanas no novo mundo*: São Paulo: Difel, 1999.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Amanda Maria de. *Identidade em construção: investigando professores na prática escolar*. São Paulo: EDUSC, Santa Catarina: Univali, 2001.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense. 1983.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, MEC/Secad, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 ago. 2007.

BRASIL. Lei nº 10.639, 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 União*. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, DF: MEC /SEF 1997.

BRASIL. Presidência da República. *Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília, DF: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.

BRASIL. Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, DF: Presidência da República; Secretaria de Comunicação Social; Ministério da Justiça, 1996b.

CADERNOS CANTO NAGÔ DO ILÊ AIYÊ. In: *África ventre fértil do mundo*. Salvador: n. VI, 1988.

CANDAU, Maria Vera. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O racismo na história do Brasil: mito e realidade*. São Paulo: Atica, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. Rompendo com o silêncio o negro na escola. In: LIMA, Ivan Costa. *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: NEN, 1999. p. 27-38 (Pensamento Negro em Educação, n. 6).

COSTA, Marisa V. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa V. *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 2000

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: In Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE; Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 82-93

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de história no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: CRUZ, Marília Beatriz Azevedo(org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo, Cortez, 2001. p. 43-55

CUNHA JÚNIOR, Henrique. História africana na formação dos educadores. In: *Cadernos de Apoio ao Ensino*. N.6, Abril de 1999. p.61 – 77

CUNHA JÚNIOR, Henrique, História africana para compreensão da história do Brasil. In: *História e cultura afro-brasileira e africana: educando para relações étnico-raciais/Paraná*. Secretária de Estado da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 45-56

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. In: *Educação em Debate*. Fortaleza, 2001, v.2, n.42. p.78- 86

CUNHA JUNIOR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para seu ensino. IN: LIMA, Ivan Costa (org). *Negros e currículo*. Florianópolis –SC: NEN, 1998. (Pensamento negro em educação, n. 2)

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

DUBOIS, Philippe. *Cinema e vídeo*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA; Tomas Tadeu da. (Org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autentica 2001. p. 55-77

ESPINAL, Luis. *Cinema e seu processo psicológico*. São Paulo: LIC EDITORE, 1976.

FABRIS, Elí T. Henn. Cinema e educação. IN: OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARB, Paulo (orgs.). *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FELIPE, Delton Aparecido, TERUYA, Teresa Kazuko. O negro no pensamento educacional brasileiro na Primeira República (1889 -1930). *Revista HISTEDBR On-line*, v. 27, p. 112-126. set. 2007.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. História afro-brasileira: linguagem fílmica enriquece o conhecimento sobre a temática. *Revista do Professor*. Porto Alegre, Ano 24; n: 95, jul/set. p. 43-53, 2008.

FELIPE, Marcos Aurélio. *Cinema e educação: interfaces, conceitos e praticas docentes*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Caderno Cedes*, Campinas-SP, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERRO, Mac.: *História vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FERRO, Marc. *Cinema e história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Notas sobre memória, cinema e alteridade. In *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE*; Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papiurus, 2003.

FRANCO, M.A. R. S.; GHEDIN, E. *Pesquisa em educação: questões de método*. São Paulo: Cortez, 2008.

FRY, Peter. *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 67-78

GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE; Porto Alegre Edipucrs, 2008.

GUSMÃO, N. M. M. . Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo/Campinas, v. 107, n. 0, p. 15-21, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: KNAUSS, Paulo (org) *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-103

LEITE, Sidney Ferreira. *O cinema manipula a realidade?* São Paulo: Paulus, 2003.

LEUTRAT, Jean Louis: *Cinema e educação: uma relação de diversos andares*: In: *Imagens: cinema 100 anos*. São Paulo: Editora Unicamp, n. 5, p. 28-33, ago./dez. 1995.

LODY, Raul. *Cabelos de axé: identidade e resistência*. Rio de Janeiro: Editora SENAC Nacional, 2004.

LOPES, Véra Neusa. Inclusão étnico-racial: cumprindo a lei, praticas pedagógicas contemplam afro-brasileiros. *Revista do Professor*. Porto Alegre, v. 19, n. 75, p.25-30, jul./set. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, E. M.T.; FARIA, L.M; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACUNAÍMA: um herói de nossa gente. Diretor Joaquim de Andrade. Distribuído por Brasil filmes. Brasil. 1969.

MALERBA, Jurandir; BERTONI, Mauro. *Nossa gente brasileira*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras – Racismo, etnicidades e encontro colonial. In GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 23-37.

MOTA, Maria Regina Paula. Tupi or not tupi a dialética da “ninguendade” no cinema brasileiro. *Matrizes*. v. 1, n. 2; p 35-42. 2008.

MUNANGA, K. . Algumas considerações sobre a diversidade e identidade negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira e outros. (Org.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências..* Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 35-49.

MYNAIO, Maria Cecília. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 23-29.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: Trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13. n. 25/26, set. p.56 -63 1992.

NOMA, Amélia K; TERUYA, Teresa K; PADILHA, Augusta. Cinema, história e educação: projeto videoteca pedagógica. In: *Anais do Seminário de Pesquisa PPE*. Universidade Estadual de Maringá-PR: 2003.

NOMA, Amélia Kimiko. O cinema como fonte do ensino e da pesquisa em educação. In: *Anais do Seminário de Pesquisa PPE/2000*. Universidade Estadual de Maringá-PR: 2000.

NOVA, Cristiane Carvalho da. *Novas lentes para a história: uma viagem pelo universo da construção da história pelos discurso áudio-imagéticos..* Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Ciências da Educação – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1999.

OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão africana no Brasil: Elementos para uma filosofia Afrodescendente*. Fortaleza: IBECA, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LINS, Maria Regina. Memórias e imagens destabilizadora para a (re) educação das relações étnico-raciais. *Teias*: Rio de Janeiro, ano 9, n. 17, p. 70-78, jan./jun. 2008.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, João Baptista Borges. Negro e a identidade racial brasileira. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peripolopolis; ABONG, 2002.

ROCHA, G. Uma estética da fome. *Revista Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Ano I, n. 3, jul., p.27-42, 1965.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis. Heron. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 67-78

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Mauricio. *Memórias d'África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 1998.

SILVA, Maria Palmira. O anti-racismo no Brasil: considerações sobre o estatuto social baseado na consciência racial. In: *Revista Psicologia Política/Sociedade Brasileira de Psicologia Política*, São Paulo v.1, n.1, p.37-38 jan./jun.2001.

SILVA, Roseli Pereira. *Cinema e educação*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Marina de Melo e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006

TORRES, Maria Madalena. Macunaíma: uma possibilidade de reflexão em sala de aula. In: SOUZA, Edileuza Penha de. *Negritude, cinema e educação: caminhos para implementação da Lei 10.639/2003*. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

VASQUES, Cid Marcus. Cinema, tv e violência. THOT – *Revista da Associação Palas Athena*, São Paulo, n.75, p. 67-72, abr.2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinariedade, contextualização e flexibilidade em tempos de império. In: VEIGA, Ilma Passos NAVES, Marisa Lomônaco (org). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara-SP: Junqueira & Martin, 2005. p. 55-61

VISTA A MINHA PELE. Diretor Joel Zito Araújo. Distribuído por CEERT. Brasil, 2003.

WEBERE, Maria José. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução a teoria conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2000. p. 33-45

XAVIER, Ismail. *O cinema brasileiro moderno*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

XAVIER, Maria Luisa M. Educação básica: o necessário resgate de sua identidade. Pesquisa em educação e Inserção Social. *VIII ANPEDSUL*, Univali-Itajaí-SC, 2008.

YAKHNI, Sarah. *Macunaíma*: um herói sem causa. 2000. Disponível em <<http://www.mnemocine.com.br/cinema/crit/sarahmacunaima.htm>>. Acesso em 19/03/2008.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.
TERMO DE CONSENTIMENTO

PROJETO DE PESQUISA: O CINEMA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.

JUSTIFICAVA: A Lei Federal 10.639/2003 CNE estabelece obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, mas existe a necessidade de elaboração de material didático que ofereça subsídios ao trabalho docente dos professores. Com base nos Estudos Culturais, buscaremos respostas possíveis para seguinte questão norteadora dessa investigação: De que maneira o uso de filmes como fonte de pesquisa pode colaborar com o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, como propõe a Lei 10.639/2003? O resultado desse estudo permitirá ampliar a nossa compreensão sobre esta questão polêmica, que ainda é um desafio para a educação brasileira.

OBJETIVO GERAL: Analisar os pressupostos teóricos e metodológicos relativos ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a fim de propor ações pedagógicas com a utilização do cinema como fonte de pesquisa histórica, na perspectiva dos Estudos Culturais.

METODOLOGIA: Para analisar a correlação entre cinema e o ensino de história, ofereceremos um curso de extensão com a finalidade de realizar uma intervenção pedagógica junto aos professores da educação básica referente aos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, utilizando uma metodologia de análise fílmica. Serão aplicados questionários aos professores participantes do referido curso, que aceitarem participar voluntariamente como sujeito dessa investigação.

Não haverá desconforto nem risco à imagem do entrevistado, uma vez que os participantes (professores) não serão identificados pelos dados pessoais como nome e endereço.

- Cada participante terá plena liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização.

Benefícios esperados: proporcionar subsídios para lidar com a diversidade na sala de aula, no sentido de romper com os preconceitos étnicos-raciais e oferecer à comunidade acadêmica um estudo sistematizado sobre o tema.

Formas de ressarcimento: (se for o caso) e formas de indenização (em caso de dano ao indivíduo): não haverá danos ao indivíduo, por que a entrevista será realizada por meio de questionários semi estruturados. Os questionários serão utilizados para atender a uma pesquisa em nível de mestrado com o consentimento dos entrevistados.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo realizado pelo mestrando DELTON APARECIDO FELIPE, sob orientação da professora Dra. TERESA KAZUKO TERUYA, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, em participar da pesquisa.

Assinatura

Data: ____/____/____

Equipe: 1- Nome: **DELTON APARECIDO FELIPE** (Mestrado em Educação) Rua Julio Favoreto, 301, CEP. 87020-260. MARINGÁ – PR. Telefone: (44) 3267-6172/8811-9868.

2- Nome: **TERESA KAZUKO TERUYA** – (Centro/Departamento: CCH/Departamento de Teoria e Prática da Educação/ Mestrado e Doutorado em Educação). Endereço: Rua Pará, 1400 CEP. 87033-140 – Maringá PR. Telefone: 3267-2070.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Bloco 035 – Campus Central – Telefone: (44) 261-4444.

FICHA CATALOGRÁFICA