

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

MÁRCIA VERSSIANE GUSMÃO FAGUNDES

**LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: contribuições
a partir dos Catopês em Montes Claros, MG**

Uberlândia/MG
2016

MÁRCIA VERSSIANE GUSMÃO FAGUNDES

**LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: contribuições
a partir dos Catopês em Montes Claros, MG**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Geografia.

Orientadora: Profª. Drª. Adrianly de Ávila Melo Sampaio.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F1561 Fagundes, Márcia Verssiane Gusmão Fagundes, 1964
2016 Lei 10.639/2003 e o ensino de geografia na educação básica: contribuições a partir dos Catopês em Montes Claros, MG / Márcia Verssiane Gusmão Fagundes. - 2016.
167 f. : il.

Orientadora: Adriany de Ávila Melo Sampaio.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.
Inclui bibliografia.

1. Geografia - Teses. 2. Questões sociais - Teses. 3. Ensino de 1º e 2º graus - Legislação - Teses. 4. Festas folclóricas - Teses. I. Sampaio, Adriany de Ávila Melo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

MÁRCIA VERSSIANE GUSMÃO FAGUNDES

**LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: contribuições
a partir dos Catopês em Montes Claros, MG**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adrianly de Ávila Melo Sampaio.

Uberlândia, 24 de maio de 2016.

Prof^ª. Dr^ª. Adrianly de Ávila Melo Sampaio – IG / UFU

Prof. Dr. Roosevelt José Santos – IG / UFU

Prof^ª. Dr^ª. Ednéa do Nascimento Carvalho – UFOPA

*Dedico esse trabalho especialmente à
Dulce Versiani Gusmão, minha mãe, por me
incentivar a buscar o conhecimento e ensinar-me
que, enquanto houver possibilidades, temos que
lutar diante das adversidades...*

AGRADECIMENTOS

As palavras serão insuficientes para descrever e expressar a gratidão e o reconhecimento a todos que estiveram comigo nesta jornada, me estenderam a mão, apoiaram, incentivaram e fizeram com que as dificuldades ficassem para trás.

A caminhada foi longa e árdua, a conclusão desse trabalho é o ponto final de uma trajetória e o início de outras que virão... Para frente é que se anda, por isso tenho muito a agradecer a muitas pessoas.

Agradeço a DEUS, por sentir constantemente sua presença em minha vida, sem ti nada seria possível.

Ao meu esposo Dan, que sempre me apoiou, sempre acreditou em meu trabalho, com paciência, companheirismo, amizade e carinho em todos os momentos. Aqui deixo escrito todo o respeito, a admiração e o meu amor por você.

Aos meus filhos Mariana e João Lucas, por todos os momentos em que vocês me ajudaram na escrita da dissertação. O amor e a cumplicidade existentes entre nós nos faz fortes e unidos, amo vocês.

Agradeço aos meus pais pelos ensinamentos e pela minha formação, especialmente, minha mãe por acreditar em minha capacidade e por incentivar-me a buscar o conhecimento e a retidão. Ao meu pai pela sua simplicidade. Hoje compreendo que queria dizer muitas coisas com seu silêncio.

Minha Gratidão à África e a todos os afrodescendentes que com sua força, persistência e coragem contribuíram para a formação do povo brasileiro e sua cultura. Agradeço ao Mestre Zanza e a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a construção e permanência das Festas de Catopês.

Agradeço à minha orientadora Prof^a Dr^a Adriany Ávila de Melo Sampaio, que me mostrou novas possibilidades para enxergar a vida, me acolhendo e orientando, com paciência, carinho e cuidado, meu eterno respeito e agradecimento. À sua família, seu esposo Professor Sampaio, e suas filhas Mariani, Cecília e Noemi, minha eterna gratidão.

À minha amiga/irmã, Terezinha Tomaz de Oliveira, companheira, que de maneira carinhosa, sempre me acolheu. Agradeço pela amizade e disponibilidade, a ti minha eterna gratidão, extensivo à Dandara.

Agradeço aos meus irmãos, em especial, a minha alma gêmea Martinha, pelas orações e sábias palavras, Sãozinha pela sua disponibilidade e doação, Leila por se preocupar tanto comigo, Onofre e Giovane pela bondade e alegria; aos sobrinhos, em especial, Cynthia e Luciana, vocês me inspiram; Saulo, Vitória e Abner... Adoro vocês!

À minha cunhada Leda, companheira de todas as horas, meu ombro amigo sempre. Obrigada. Estendo meus agradecimentos aos meus sobrinhos Rodrigo e Renato.

Às minhas cunhadas Rita, Neta e Rivane por cuidarem de mim com carinho, levantando minha autoestima.

Aos professores Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior, do Instituto de História da UFU; à professora Roberta Afonso Vinhal Wagner, da UNIUBE, aos quais agradeço pela colaboração e participação nas bancas de defesa do projeto de pesquisa e qualificação.

À professora Dra. Ednéa do Nascimento Carvalho, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), agradeço pela contribuição e disponibilidade em participar da avaliação deste trabalho.

Ao Professor Dr. Roosevelt José Santos, do Instituto de Geografia, pelas suas contribuições no Projeto e agora na Dissertação do Mestrado, e por estar presente neste momento de finalização.

Agradeço à Secretaria do Programa de Pós Graduação do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, em nome de João Fernandes e Izabel, sempre solícitos e amáveis.

À Dulce Pereira dos Santos, minha amiga e companheira, que, em muitos momentos, me encorajou e abriu portas para novas possibilidades em minha vida. Muito obrigada.

À minha amiga, Antônia Márcia, fico-lhe grata pelo companheirismo e partilha, por intermediar o conhecimento e convivência com pessoas tão maravilhosas. Também o meu agradecimento à minha querida Andrea Maria Narciso Rocha, pelo apoio e consideração a mim dispensados, obrigada minha amiga.

Agradeço à Universidade Estadual de Montes Claros — Unimontes pelas oportunidades e caminhos trilhados durante os projetos desenvolvidos ao longo dos anos. Registro minha gratidão à Professora Elza Neves, pela oportunidade de iniciar a minha caminhada no ensino superior.

Aos colegas professores Cássio Alexandre Silva e Antônio Maurílio Alencar Feitosa, pelo apoio, a oportunidade de convívio e aprendizado.

Às professoras Iara Maria Soares Costa da Silveira, minha companheira de lutas e fé, Sandra Célia Muniz Magalhães pelo auxílio em todas nas horas, sempre disponível a auxiliar-me, Maria das Graças Campolina Cunha pelo carinho e amizade, Genilda do Rosário Alves e Maria Cleusa e Freitas meu respeito e carinho pela jornada e ideal de trabalho na formação docente, a todas vocês, Muito Obrigada!

Aos amigos conquistados durante a caminhada de mestranda e que dividimos o cotidiano, Valentina, Mária, Itzel, Alex (Lecão), Alisson, muito obrigada! Vocês se tornaram minha família querida. Hoje, para mim, são o que carinhosamente chamo de ‘fofinhos’. Deus os abençoe!

Aos amigos conquistados durante as disciplinas do mestrado, Lucimar, Eduardo Venâncio, Adriano de La Fuente, ao Professor Falcão, José Rafael, Rosana, Cecília, Gabriel, Sueli, Glaucimeire, sempre solícitos, compartilhou-se experiências e adquiriu-se muito aprendizado, além dos bons momentos durante as confraternizações ao final das aulas e disciplinas regados com deliciosos lanches semanais e troca de receitas.

Aos diretores e responsáveis pelas Escolas, às quais me acolheram e permitiram observar, coletar dados e compreender um pouco mais do universo educacional e foi possível perceber que minha responsabilidade com o ensino é muito maior do que eu imaginava.

Agradeço, com reverência, às professoras participantes da pesquisa, não posso nomear, mas registro aqui o meu respeito e gratidão, por dividirem suas realidades, percepções e anseios. Muito obrigada, pois, a partir das suas vivências, pude enriquecer o meu trabalho. Vocês contribuíram para que esse sonho tornasse possível!

Agradeço aos acadêmicos do curso de Geografia em Montes Claros e Pirapora, do Curso de Agronegócio em Paracatu – da Unimontes, pelas experiências vivenciadas que proporcionaram certificar qual o caminho a seguir.

À Tânia Elias de Jesus, por suas contribuições na correção desse trabalho e pela partilha nessa reta final, fundamental para a conclusão do texto.

A todos (as) meu agradecimento e GRATIDÃO!

(Raul Seixas)

é realidade...

mas sonho que se sonha junto

é só um sonho que se sonha só,

Um sonho que se sonha só,

*Existe um povo que a bandeira empresta
Pra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
E deixa-a transformar-se nessa festa
Em manto impuro de bacante fria!...
Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,
Que impudente na gávea tripudia?
Silêncio. Musa... chora, e chora tanto
Que o pavilhão se lave no teu pranto!...
Auriverde pendão de minha terra,
Que a brisa do Brasil beija e balança,
Estandarte que a luz do sol encerra
E as promessas divinas da esperança...
Tu que, da liberdade após a guerra,
Foste hasteado dos heróis na lança
Antes te houvessem roto na batalha,
Que servires a um povo de mortalha!...
Fatalidade atroz que a mente esmaga!
Extingue nesta hora o brigue imundo
O trilho que Colombo abriu nas vagas,
Como um íris no pélago profundo!
Mas é infâmia demais! ...
Da etérea plaga Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!
Andrada! arranca esse pendão dos ares!
Colombo! fecha a porta dos teus mares!*

(Castro Alves)

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa realizada na cidade de Montes Claros, localizada ao Norte de Minas Gerais. Visa compreender a Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade no ensino de Geografia. Para alcançar o contexto e abranger as diversas vertentes que esta lei alcança, a proposta do trabalho passou inicialmente pela compreensão da legislação que trata do tema específico. Delimitou-se a Constituição Federal de 1988 como ponto inicial, em seguida, foram analisadas as medidas legislativas que emanaram dessa Lei maior. Dentre elas, a Lei 9.394/96, que constitui as diretrizes e bases da educação nacional e preceitua a abordagem das contribuições das diferentes culturas e etnias no currículo oficial da Rede de Ensino do Brasil. Com a Lei Federal 10.639/2003 houve a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Para conhecer como estava ocorrendo a aplicação da Lei 10.639/2003 no ensino de Geografia foram entrevistadas quatro professoras de Geografia que atuavam em duas escolas públicas de Montes Claros. Além das contribuições que as professoras entrevistadas trouxeram para o tema da pesquisa, também são apresentadas propostas para Ensinar Geografia utilizando como base a Lei 10639/2003, o Currículo Básico Comum de Minas Gerais, e a Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros.

Palavras-chave: questões étnico-raciais, prática do professor, Festa dos Catopês.

ABSTRACT

This work is the result of a survey conducted in the city of Montes Claros, located in the north of Minas Gerais. It aims to understand the Law 10.639 / 2003 and its use in teaching geography. To achieve the context and cover the different aspects that this law reaches, the proposed work has initially passed by understanding the legislation dealing with the specific issue. Delimited to the Constitution of 1988 as a starting point, then the laws that emanated from this higher law were analyzed. Among them, the Law 9.394 / 96, which constitutes the guidelines and bases of national education and specifies the approach to the contributions of different cultures and ethnic groups in the official curriculum of the Network of Brazil's education. With the Federal Law 10.639 / 2003, there was the obligatory theme "History and Afro-Brazilian culture. To know how it was going the application of Law 10.639 / 2003 in Geography Teaching were interviewed four geography teachers who worked in two public schools in Montes Claros. Beside the contributions that the interviewed teachers brought to the subject of research, proposals are also presented for Teaching Geography using as a basis the Law 10639/2003, the Common basic Curriculum of Minas Gerais, and the Curriculum Proposal of the Municipal System of Montes Claros Education.

Keywords: ethnic-racial, teacher practice, Catopês's Fest.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01:	Mãe África - Afro-Brasileira.....	26
Figura 02:	Tabela Comparativa do IBGE.....	34
Figura 03:	Tabela IBGE, referente ao número de pessoas brancas, pretas e pardas.....	37
Figura 04:	Taxa de analfabetismo por cor ou raça. Como considerou pessoas com mais de 15 anos das principais regiões do Brasil.....	39
Figura 05:	Arte Folclórica – Catopês. Artista desconhecido.....	58
Figura 06:	Balanço Unimontes Referente ao Projeto Uniafro.....	67
Figura 07:	Gráfico sobre a Formação dos Professores Pesquisados.....	72
Figura 08:	Resultados Preliminares do Universo do Censo Demográfico 2010.....	76
Figura 09:	Igrejinha do Rosário. Quadro de Godofredo Guedes.....	94
Figura 10:	As três Etnias.....	103
Figura 11:	Bandeira do Reinado de Nossa Senhora do Rosário.....	103
Figura 12:	Bandeira Reinado de São Benedito.....	104
Figura 13:	Bandeira Império do Divino Espírito Santo.....	105
Figura 14:	Automóvel Clube de Montes Claros.....	106
Figura 15:	Figura Igrejinha do Rosário.....	106
Figura 16:	Participação de Mulheres nos Ternos de Catopês.....	107
Figura 17:	Programação Religiosa e Cultura das Festas de Agosto e do Festival Folclórico de Montes Claros /MG no ano de 2014.....	110
Figura 18:	Grupo Folclórico Banzé.....	111
Figura 19:	Abertura das comemorações 50 anos da Unimontes/2012.....	114
Figura 20:	Selos dos correios em homenagem aos chefes dos ternos de Catopês, Marujos e Caboclinhos.....	115
Figura 21:	Organograma: Organização do Espaço em função da Festa de Agosto.....	126

Figura 22:	Conteúdo Básico Comum – CBC - Eixos temáticos Geografia.....	129
Figura 23:	Proposta Curricular de Geografia do Município de Montes Claros. 2012.....	130
Figura 24:	(Mapa 1) Mapa do Cortejo dos Catopês – Automóvel Clube à Igrejinha do Rosário.....	133
Figura 25:	(Mapa 2) Mapa – Mudo: Localização Geográfica de Montes Claros / Área Urbana.....	134
Figura 26:	(Mapa 3) Mapa da Localização Geográfica de Montes Claros / Área Urbana.....	137
Figura 27:	Praça Dr. João Alves início do século XX.....	139
Figura 28:	Praça Dr. João Alves em 2014.....	139
Figura 29:	(Mapa 4) Mapa de localização da Igreja do Rosário ao Bairro Renascença conhecendo caminhos.....	141
Figura 30:	(Mapa 5) Mapa de Localização da Igreja do Rosário ao Bairro Morrinhos conhecendo caminhos.....	142
Figura 31:	(Mapa 6) Mapa do Percurso da Igreja do Rosário ao Bairro Renascença – Geografia da Cidade.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASCOM:	Assessoria de Comunicação Municipal
BIRD:	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CBC:	Currículo Básico Comum
CEFET:	Centro de Educação Federal de Ensino Tecnológico
CEPEx:	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF:	Constituição Federal
CONED:	Congresso Nacional de Educação,
CRVP:	Centro de Referência Virtual do Professor
DCN:	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAFIL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas
FMI:	Fundo Monetário Internacional
FNB:	Frente Negra Brasileira
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LAGEPOP:	Laboratório de Geografia e Educação Popular
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LDBEN:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC:	Ministério da Educação
MG:	Minas Gerais
MNB:	Movimento Negro Brasileiro
MNU:	Movimento Negro Unificado
ONG:	Organizações Não Governamentais
PCN:	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP:	Projeto Político Pedagógico
ProUni:	Programa Universidade para Todos
SECADI:	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE/MG:	Secretaria do Estado de Educação / Minas Gerais
SEPIR/DF:	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial do Distrito Federal

SEPPIR:	Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial
SINAPIR:	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
TEN:	Teatro Experimental Negro
UNIAFRO:	Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPITULO I.....	27
A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL COMO INSTRUMENTO PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	27
1.1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a “Constituição Cidadã”	35
1.2 Lei 9.394/1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.....	40
1.3 Possibilidades e Desafios Para Novos Caminhos.	48
1.4 A Lei 10.639/2003 e suas Contribuições	49
1.5 Currículo Escolar e as possibilidades para novas práticas nas escolas do ensino básico. ...	52
CAPITULO II.....	59
MONTES CLAROS.....	59
E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS	59
2.1 Apontamentos sobre as Políticas educacionais em Minas Gerais e em Montes Claros.	59
2.2 Perspectivas das Relações Étnico-raciais na Escola Pública de Montes Claros/MG	68
2.3 Opinião das Professoras de Geografia, uma análise sobre as questões étnico-raciais no contexto do cotidiano escolar.....	71
CAPITULO III	95
A TRANSDISCIPLINARIDADE E ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ENSINAR GEOGRAFIA A PARTIR DA LEI 10.639/2003	95
3.1 As Festas e manifestações religiosas culturais traços da ancestralidade africana	96
3.2 As Festas de Agosto em Montes Claros/MG, uma aproximação com a lei 10.639/2003 .	101
3.3. As categorias geográficas Lugar, Paisagem e Território: sugestões de atividades para o ensino de Geografia a partir da Lei 10.639/2003.....	119
3.3.1 Eixo Temático I: Geografia do Cotidiano	132
3.3.1.1 Atividade 01: Paisagem Cultural - O Cortejo dos Catopês Paisagens do Cotidiano:	132
3.3.1.2 Atividade 02: Geografias do Cotidiano. O Lugar dos ternos de Catopês em Montes Claros.....	135
3.3.1.3 Atividade 03: Paisagem Cultural	138

3.3.1.4 Atividade 4: Território e Territorialidade, em que é possível utilizar a Cartografia: Territórios Culturais, Territórios originários e Ternos dos Catopês.....	140
3.3.1.5 Atividade 5: História viva na Paisagem e no Lugar	143
3.3.1.6 Atividade 6: Paisagem: e suas diferentes possibilidades.....	144
3.3.1.7 Atividade 7: Simbolismo das Festas de Agosto – Elementos culturais.....	144
3.3.1.8 Atividade 8: A sociodiversidade das paisagens e suas manifestações	145
3.3.2 Eixo Temático II: O Ensino da África	145
3.3.2.1 Atividade 09: África: A Geografia e suas linguagens	145
3.3.2.2 Atividade 10: Origem das festas dos Catopês versus Continente Africano	146
3.3.2.3 Atividade 11: Turismo.....	147
3.3.2.4 Atividade 12: Musicalidade Africana.....	147
3.3.3 Eixo Temático III: Globalização e regionalização no mundo contemporâneo	148
3.3.3.1 Atividade 13: Redes técnicas das telecomunicações- Conteúdo África.....	148
3.3.4 Eixo Temático IV: Meio Ambiente e Cidadania Planetária.....	149
3.3.4.1 Atividade 14: Indústria e Meio Ambiente: os Bairros Santos Reis e Distrito Industrial de Montes Claros.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	154

INTRODUÇÃO

O tema de pesquisa “Lei 10.639/2003 e o Ensino de Geografia” surgiu como interesse de análise a partir de 2013, por meio de leituras realizadas sobre educação e inclusão, enquanto aluna especial da disciplina “Formação do Docente em Geografia”, da Pós-graduação, nível Mestrado, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Os responsáveis pela referida disciplina promoveram, durante o curso, visitas a instituições direcionadas para a Educação Especial. Durante as visitas foi possível conhecer algumas escolas especializadas, dentre elas, o Instituto dos Cegos do Brasil Central e a Escola para Surdos Dulce de Oliveira, ambas em Uberaba, MG. Nesses locais são desenvolvidas várias atividades voltadas para as pessoas com deficiências visuais e auditivas, respectivamente.

No transcorrer do semestre, envolvida com as leituras e atividades curriculares, o conhecimento sobre o assunto ampliou-se, o que despertou o interesse por outras vertentes do processo inclusivo, isto é, os estudos apontaram que a questão da inclusão é mais extensa do que parece e ocorre de uma maneira bem mais ampla; pois, para além da exclusão de segmentos, ocorre a exclusão social, que abrange um volume maior de pessoas.

Essa também não é uma discussão recente, mas como diria Marina Colasanti (1996, p. 09), em seu texto *Eu Sei, Mas Não Devia*; “a gente se acostuma”... Isso é terrível, todavia é real. Há uma tendência em acostumar-se com as diferenças sociais, com os sofrimentos, as desigualdades e os consequentes reveses dessas situações. A ocorrência mais concreta dessa constatação é que toda mudança exige muito e o comportamento mais comum é acomodar-se aos fatos.

Esse período de reflexão foi extremamente importante, porquanto tornou nítido o problema. Foi possível perceber que o processo de inclusão é vasto, posto que não se circunscreva às perspectivas físicas. Nesse sentido, após perceber a inclusão como um tópico cuja discussão delineia-se como sendo de extrema relevância, foi possível verificar que esse problema é muito mais extenso do que parece, pois muitos que estão em perfeitas condições físicas, na realidade, padecem de sérios problemas sociais. São necessidades que, por vezes, passam despercebidas. E essas pessoas, na maioria das vezes, são ignoradas no ritmo descontrolado da vida contemporânea em que há uma agitação que isolam os indivíduos em grupos distintos,

fazendo com que algumas pessoas — normalmente, as mais necessitadas — passem despercebidas. E, nesse contexto, uma parcela considerável da sociedade fica à margem, sem acesso aos seus direitos.

A partir dessa constatação, começou a se desenhar a problemática da pesquisa proposta. É evidente que essa dificuldade está presente no país, sendo assim, a solução é de responsabilidade geral. Consequentemente, aquele que tenha qualquer condição de agir para minimizar a dificuldade da exclusão, em qual segmento for, deve agir. Se não puder atuar num contexto maior, ao menos, aja em seu entorno. Sob essa perspectiva, houve o interesse em abordar o tema da exclusão social, a partir do contexto local, no caso, a cidade de Montes Claros, MG. Contudo, para que a pesquisa alcançasse sua finalidade, a proposta foi trabalhar a questão da exclusão pelo viés racial.

De tal modo, observando a conjuntura da cidade de Montes Claros, localizada ao Norte do Estado de Minas Gerais, região marcada pela desigualdade social e pela diversidade cultural, desigualdade que é acentuada pela característica local, considerando que esta parte do Estado é mais carente, muito em função das condições físicas, geográficas e socioeconômicas, que contribuem para que outras dificuldades sociais sejam mais acirradas, como por exemplo, a pouca oferta de trabalho, baixa escolaridade, dentre outros.

Pela existência desses problemas, foi possível constatar a necessidade de tratar de um assunto que é discutido de maneira menos imperativa, até por causa das condições postas. Sendo assim, a decisão foi abordar a questão da inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino e a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", que é preconizado na Lei 10.639/2003. De maneira tal, que o mote da pesquisa direcionou-se para uma parcela da sociedade brasileira historicamente excluída, que são os afrodescendentes¹.

¹ No Brasil existem diversas terminologias para se referir aos descendentes dos povos africanos, que chegaram ao Brasil, pela primeira vez em 1530, na expedição de Martim Afonso de Souza. Depois desse episódio o comércio desses povos foi regulamentado e passou a ser prática comum aqui no país. Muitas terminologias são utilizadas para se referir aos descendentes africanos, como por exemplo: crioulo, negro, preto, etc. Queiroz (2004) explica que "negro: a maioria dos militantes do movimento negro prefere esse termo a "preto", que o utilizam com orgulho para afirmar os valores da cultura afro-brasileira. O contexto determina o sentido pejorativo das duas expressões. Em certas situações, tanto "negro" como "preto" podem ser altamente ofensivos". O que é analisado por Rocha (2010) da seguinte forma: "Quem de nós já não teve a oportunidade de ouvir afirmações do tipo: "a coisa está preta"; "a situação está preta". Nessas circunstâncias não restam dúvidas de que se fala de realidades desfavoráveis. A coisa não anda bem, nem a situação está boa. Na linguagem cotidiana, o preto aqui é utilizado para aludir, ilustrar o quanto tal realidade está feia. Consequentemente, preto é a mesma coisa que feio. Em outros momentos, encontramos a mudança terminológica onde não é mais o "preto" que vai dinamizar a linguagem, mas sim o "negro". Ao se referir às valas de esgotos à céu aberto, se afirma: "valas negras". Na camada de ozônio vai-se falar do "buraco negro"; em

Na cidade de Montes Claros, ocorrem diversas manifestações culturais de ascendência afro-brasileira, dentre elas, a mais popular são as Festas de Agosto ou Festa dos Catopês². Que prima pelo sincretismo religioso. Consta que teve início com o propósito de arrecadar esmolas para a Festa de Nossa Senhora do Rosário e do Divino Espírito Santo. Os Catopês são, em sua maioria, afrodescendentes e, anualmente, esses grupos compostos pelos moradores locais percorrem as ruas de Montes Claros, sempre entre a segunda e terceira semanas do mês de agosto, com suas vestimentas brancas e seus cocós com fitas de cetim coloridas. Cada grupo ou terno levam seus estandartes para festejar os santos padroeiros.

Observando as Festas de Agosto e avaliando a Lei 10.639/2003 distinguiu-se a possibilidade de discutir o tema a partir da abrangência da inclusão social. Essa problemática começou a se desenhar durante as visitas ocorridas nas escolas especiais, somada a conscientização da importante influência dos resquícios da cultura africana para essa região. Com um novo olhar, houve uma aproximação com esse meio, também com as pessoas em torno dos desfiles realizados, procurou-se acompanhar os cortejos, conhecer as origens e referências dos participantes de cada terno de Catopês, — que são grupos de homens ou meninos, muito recentemente esses grupos começaram a ser compostos por mulheres — seus cantos, instrumentos e danças, os significados de suas roupas brancas, capacetes e fitas.

A partir dessas observações sobre as manifestações culturais da festa, muitas indagações foram surgindo, permitindo assim realizar e aprofundar os estudos. Houve um anseio para compreender o fenômeno que mantém viva a festa ao longo do tempo que, mesmo passando por alterações em sua composição, ainda mantém a simbologia e os significados dos ritos, marcados pela ancestralidade africana. Ademais, despertou o desejo de encontrar conexões que permitissem

relação ao câmbio não oficial o termo utilizado comumente é “câmbio negro”; ainda encontramos o “setembro negro”; “as nuvens negras”; “um dia negro” “a lista negra”; “a alma negra”; “a fome negra”; “a viúva negra” e tantas outras situações. O que se pode perceber é que tal quais as afirmações em relação a “preto”, essas afirmações tão comuns na língua portuguesa no Brasil remetem, todas elas, a um horizonte de algo ruim. Esses dois termos, “preto e negro” acabaram sendo naturalizados na sociedade brasileira de tal forma carregados de pejoratividades”. Isso posto, no texto será utilizado o termo “afrodescendente”, entretanto, em algumas situações aparecerão as terminologias “negro” quando constar em uma citação e “Preto” quando estiver utilizando/explicando dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

² Catôpes/Catopés/Catopês: A palavra tem grafia igual, mas varia na acentuação, portanto, há pequena variação no som. De acordo com Câmara Cascudo, Catôpe tem sua origem no cortejo de negros que acompanhava as procissões de Nossa Senhora do Rosário, na segunda-feira do Espírito Santo. Depois de proibido pela Igreja, passou a acontecer apenas nas festas de São Pedro e no Carnaval. O Catôpe representa o indígena africano, apenas de cocar, sem arco, mas com um manto colorido amarrado ao pescoço e caindo até os pés, e um rosário — símbolo da irmandade — à tiracolo. Seu papel é divertir o público, alegrar o ambiente.

associar a singularidade da Festa de Agosto que, como dito, tem origem africana/afro-brasileira, com as questões inclusivas, pautadas na Lei 10.639/2003.

Com essa reflexão acerca da inclusão, considerando as Festas de Agosto e a Lei 10.639/2003, começaram a surgir maneiras possíveis para se articular ao processo educativo na perspectiva da inclusão étnico-racial. A ideia tomou forma ao conjecturar as Festas de Agosto no espaço escolar associando-a ao ensino de Geografia, de tal modo, considerando as possibilidades de ampliar a contribuição da cultura afro-brasileira e dos afrodescendentes ao desenvolvimento da cultura local. Valorizando, igualmente, o caráter contributivo cultural, tanto na esfera material quanto imaterial que esses grupos oferecem.

Esse se tornou o fio condutor do trabalho; portanto, é o objetivo geral da pesquisa. Com esse entendimento, a expectativa é que ao se valorizar as Festas de Agosto aumentem-se as probabilidades de resgatar parte da herança cultural africana, que historicamente tem sido negligenciada e desvalorizada no Brasil. Há também uma tendência em considerar essa cultura apenas pelo viés festivo, sem avaliar sua influência na formação da identidade do povo.

Sendo assim, é importante destacar que o propósito da pesquisa não está somente vertido para as questões histórico/social e aplicação da Lei 10.639/2003, mas considera a necessidade de trabalhar as Festas de Agosto para além do contexto histórico, pela perspectiva do Lugar, da Paisagem e do Território de onde a festa acontece. Ademais, o estudo a esse respeito pode contribuir para que haja novas pesquisas, favorecendo a valorização cultural, a história afrodescendente e a conscientização do seu valor histórico, fato que permite uma demarcação transdisciplinar, sobretudo, garantindo o mote da discussão no viés geográfico.

De maneira geral, as escolas de Montes Claros trabalham as Festa de Agosto, contudo, percebe-se que isso ocorre de modo superficial, porquanto o que se observa é que o assunto é limitado ao elemento de valor folclórico. Sendo abordado de maneira simplória, sem explorar outras vertentes além da riqueza cultural inerente à Festa, não considerando as questões geográficas embutidas no evento. Nas escolas é discutido o conteúdo numa perspectiva pitoresca, sendo mais um motivo para enfeitar o ambiente com painéis e murais alusivos, estandartes dos santos padroeiros, isso durante o mês de agosto.

Todavia, não há nas escolas da cidade uma perspectiva em abordar as festas no contexto histórico e geográfico; não consideram o assunto em seus possíveis desdobramentos, como por exemplo, o aspecto da inclusão, conforme possibilita o momento. Considerando a vastidão de

conteúdos que poderiam ser abordados, como por exemplo, a organização do evento, o real significado que a festa tem para seus participantes, além dos infinitos enfoques previstos, inclusive a possibilidade de atender as questões étnico-raciais preconizadas pela lei 10.639/2003, associando-a aos Catopês, suas festividades, sua herança cultural e todas as manifestações de matrizes africanas à conscientização e ao aprendizado mais consistente.

O que se percebe é que ao se questionar sobre as condições reais do ensino, na perspectiva do esclarecimento e da inclusão, o que se torna evidente é que as temáticas étnico-raciais e a cultura afrodescendente são abordadas e discutidas de maneira geral, em momentos pontuais, em datas comemorativas, sem tratar a questão com propriedade e profundidade. Muitas vezes, circunscrevem essa discussão às datas importantes como no dia 13 de maio, dia da Abolição dos Escravos e 20 de novembro, dia da Consciência Negra, mostrando que essa temática é tratada de modo incipiente.

É indiscutível a influência do Continente Africano no contexto da formação do povo brasileiro, todavia, o que se percebe é que sua discussão não é levada para a sociedade, permanecendo restrita a conjuntura educacional, sem promover um desdobramento maior. Nas ocasiões em que o assunto é tratado, fica limitado ao ensino e a aprendizagem de questões referentes à escravidão e ao legado de tradições, hábitos e costumes adquiridos; como a gastronomia, as danças, a religião, dentre outros. Tudo tratado de maneira superficial. Pouco relacionando fatos passados à condição atual.

Importa dizer que as sugestões elencadas foram contextualizadas a partir da realidade da cultura local que se constitui numa identidade marcada pela ancestralidade africana e a permanência da cultura afrodescendente. Isso possibilitou, no período da pesquisa, constatar lacunas que favorecem a permanência do preconceito; pois, em muitas situações, as alterações a respeito não promovem discussões e reflexões, que podem promover a mudança de comportamento.

Nessa perspectiva, pretendeu-se uma abordagem geográfica que viabilizasse identificar a cidade e sua população, envolvendo-os nessa dinâmica, pontuando nas entrelinhas, questões como racismo, preconceito, valorização da cultura afrodescendente, propondo desarticular a utilização das Festas de Agosto apenas pelo viés festivo, associando-a a um âmbito maior, em que é possível discuti-la de maneira que se possa tratar em suas reentrâncias, as minúcias que se sobrepõem e formam o todo da festa. Isto é, toda a movimentação anterior e interna, que

normalmente não aparece, mas que é o que promove uma estrutura para além da infraestrutura existente.

Nesse viés, a proposta é observar também as motivações dos participantes, que, em muitos momentos, sequer estão conscientes de sua importância no contexto geral. Para compreender essas manifestações e integrá-las às propostas da Lei 10.639/2003, é que se propõe o seguinte questionamento: como é possível inserir e trabalhar nas escolas públicas da cidade de Montes Claros, MG, a questão étnico-racial em uma perspectiva inclusiva, utilizando as Festas de Agosto de maneira a atender as prerrogativas da referida lei numa contingência geográfica?

Nesse contexto, pode-se afirmar que a Geografia é uma disciplina que acompanha o movimento das diferentes sociedades, considerando que as Festas de Agosto são um fenômeno sócio/cultural inserido na espacialidade local, torna factível conceber a Geografia como instrumento de estudos, principalmente, se for feito uma junção do lado folclórico da festa à Lei 10.639/2003.

Em seguida, a proposta é aproveitar para expor temas geográficos, de modo que haja uma associação, por parte dos alunos, da importância cultural e social da festa, considerando toda a sua extensão, possibilitando a introdução de conceitos geográficos, tais como: Lugar, Paisagem, Territorialidade, Paisagem Cultural, dentre outros, desenvolvendo esses conceitos de maneira transdisciplinar. Essa ação permitirá envolver o ambiente escolar e ampliar os desdobramentos de sua análise, redundando em uma análise social.

Para a comunidade, as Festas de Agosto, em Montes Claros, apresenta características bem marcantes da religiosidade associadas às matrizes africanas. Nesse aspecto, torna-se um elo importante entre as Políticas Educacionais e a pesquisa aqui proposta. Porquanto seu alcance é maior, por causa da sensibilização natural que é inerente à festa. Nesse sentido, circunscreve todos os apontamentos ao qual o trabalho se propõe.

Ao se fazer o relato final, é importante ressaltar que entre os objetivos específicos da pesquisa, pode-se destacar o interesse em verificar o entendimento dos professores de Geografia sobre a aplicabilidade da Lei Federal 10.639/2003 nas escolas; sugerir práticas escolares a partir das Festas de Agosto, que poderão ser desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental da educação básica, com o propósito de atingir o que preconiza a Lei Federal.

Todos os desdobramentos aqui apresentados só se tornaram possíveis, por conta da investigação realizada. De maneira que a pesquisa bibliográfica contribuiu, sobremaneira, para

aprimorar o conhecimento, bem como para desenvolver uma análise crítica a respeito do tema em questão. A pesquisa de campo mostrou os pontos críticos que demandam mudanças, apontou também as dificuldades enfrentadas pelas docentes na escola básica, bem como os inconvenientes que elas encontram perante a aplicabilidade da lei no contexto local. A pesquisa se propõe também contribuir para reflexão sobre as possibilidades em se trabalhar os problemas sócio/culturais e ambientais a partir do conhecimento que extrapola a questão cultural.

Ao pensar nas alternativas para o ensino de Geografia, a partir da Festa de Agosto, a intenção foi incluir a realidade cotidiana de quem faz a festa, no caso, os Catopês arraigados no Lugar, na Paisagem, no Território Cultural e na História da cidade, observando o quanto esse assunto poderia ser melhor explorado, especialmente, se o colocasse como objeto de observação. Nessa perspectiva, foi realizada a pesquisa bibliográfica, com o propósito de fundamentar teoricamente o estudo, as leis e as Políticas Educacionais do Estado de Minas Gerais e do Município de Montes Claros, analisando a tectura relacionada à Lei Federal 10.639/2003.

Dado o universo a ser examinado e a similaridade entre as escolas, limitou-se a pesquisa de campo em duas escolas públicas do ensino fundamental de Montes Claros, sendo uma escola da Rede Estadual e outra da Rede Municipal de Ensino. Para se ter uma noção da realidade das escolas locais, foi aplicado um questionário³ a quatro professoras de Geografia, sendo duas efetivas da Rede Estadual e duas da Rede Municipal. Na concepção empírica foi possível perceber que esse instrumento de pesquisa proporcionou um melhor entendimento e uma reflexão mais apurada em relação ao assunto discutido. Esse procedimento foi importante, pois trouxe dados da realidade vivenciada pelas professoras inseridas naquele contexto educacional.

Com esses dados, foi possível verificar o entendimento das professoras sobre a respectiva lei, bem como a sua aplicabilidade ou não; perceber se havia ações afirmativas de valorização da cultura afro-brasileira; bem como observar qual a impressão que a festa causa, enquanto objeto de exploração interdisciplinar e cultural, além de analisar quais as possibilidades de associação dessas atividades à formação cidadã dos educandos.

Os resultados obtidos foram organizados e analisados, permitindo conhecer os processos de efetivação da Lei 10.639/2003 nas escolas selecionadas. Foi possível também refletir o

³ O questionário aplicado foi inspirado no modelo utilizado pela Professora Doutora Ednéa do Nascimento Carvalho, da Universidade Federal do Oeste do Pará — UFOPA, por ocasião do desenvolvimento de sua dissertação de Mestrado “Ensinar Geografia, Ensinar a Pluriculturalidade”. Dissertação orientada pela Professora Doutora Vânia Rúbia Vlach Farias, da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

processo de inclusão da cultura afro-brasileira a partir das determinações da lei, estabelecendo relações entre o que está preconizado e o que é aplicado efetivamente pelas professoras de Geografia. Procurou-se relacionar os conteúdos da disciplina aos objetivos propostos pela lei e ainda sugerir possibilidades de empregá-la às Festas de Agosto.

Considerando o desenvolvimento da pesquisa, o texto foi concebido em três capítulos, sendo que o primeiro destaca as Políticas Educacionais Inclusivas no contexto étnico-racial. À guisa de comparação fez-se uma análise sucinta sobre as demais Constituições do Brasil, a começar pela Constituição Política do Império do Brasil em 1924, encomendada pelo Imperador Dom Pedro I; em seguida a Constituição 1891, em que há o indicativo de igualdade perante a lei, mas que não faz referência ao afrodescendente; também a Constituição de 1934, que defende uma educação eugênica; e assim, sucessivamente até a Constituição Federal de 1988, ponto em que se desenvolveu uma análise sobre os desdobramentos dessa Lei.

Como é fato conhecido, a partir da nova Constituição, abriram-se precedentes para novas demandas e ajustes em todas as áreas da sociedade, donde se estabeleceu muitas outras leis tratando das especificidades de cada problema, na Educação, por exemplo, uma das mais importantes é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996; outra lei que teve o propósito de redimir injustiças e tratar do problema da exclusão, dando enfoque nas políticas étnico-raciais, é a lei 10.639/2003, que determina mudanças sobre as questões relacionadas ao currículo escolar e as novas práticas que devem ser adotadas nas escolas do ensino básico.

O segundo capítulo traz apontamentos sobre as bases da Política Educacional Estadual e Municipal, destacando a realidade escolar a partir das leis estudadas no capítulo primeiro, bem como os resultados da pesquisa de campo, em que se apresenta a abrangência das respostas do questionário aplicado às docentes. A partir dessas respostas, foi possível verificar como e se ocorre a efetivação do que está preconizado na lei, o trabalho foi realizado na perspectiva de construir sugestões de atividades para serem utilizadas pelos professores na educação básica, tendo como propósito primeiro, sensibilizar e informar efetivamente sobre a necessidade de se eliminar o racismo e o preconceito. Ora, saber das necessidades é algo comum e indiscutível, mas é preciso sensibilizar e criar possibilidades para que todos assumam sua responsabilidade perante o problema posto.

O terceiro capítulo apresentou o contexto das Festas de Agosto, associando algumas possibilidades para aplicação da lei 10.639/2003, em conformidade com o ensino de Geografia, destacando as categorias geográficas Lugar, Paisagem e Território. Nessa perspectiva, o propósito foi valorizar a cultura local, defendida e disseminada pelos Catopês, que são importantes representantes da cultura afro-brasileira e africanas no Norte de Minas Gerais.

Ora, essa movimentação cultural ainda se mantém na região por causa da resistência e da persistência desses afrodescendentes que continuam, anualmente, a apresentar essa riqueza cultural até a atualidade, por meio das Festas de Agosto, em Montes Claros, que é considerada símbolo da identidade do cidadão montesclarenses. Na sequência do trabalho, foram sugeridas atividades para serem aplicadas pelos professores aos seus alunos, utilizando as categorias geográficas Lugar, Paisagem e Território tendo como centralidade a Festa dos Catopês.

Durante o processo de pesquisa, foi possível refletir acerca das possibilidades de inserir no processo do ensino e aprendizagem de Geografia a Lei 10.639/2003, associando-a as Festas de Agosto em Montes Claros/MG. Entretanto, o que se percebeu no período de investigação, é que as professoras e toda a escola têm relativa dificuldade em trabalhar as relações étnico-raciais no contexto do cotidiano escolar. Isso ocorre não porque desconheçam a lei, mas por não terem projetos concisos para trabalharem a questão.

Ao concluir a pesquisa, evidenciou-se que as possibilidades em se trabalhar o ensino da Geografia e a Lei 10.639/2003, tendo como cerne das discussões a Festa de Agosto ou Festa dos Catopês. Também é possível perceber a sublimação do conhecimento sobre a realidade espacial, a partir a cultura montesclarenses contida nos resquícios da cultura afro-brasileira. Assim, ao refazer o trajeto dos dançantes pelas ruas da cidade, compreende-se a realidade de quem faz a festa acontecer, o contexto urbano da cidade, suas histórias, a importância da Festa de Agosto para a cultura local, na perspectiva do Lugar, da Paisagem e do Território nos distintos aspectos geográficos da cidade.

De tal maneira, será possível evidenciar a contribuição desse povo que se mantém e mantém suas tradições com graça e alegria, de modo a contribuir com o conhecimento da formação do povo brasileiro, pois diante da miscigenação sofrida, há uma contribuição indiscutível do povo africano/afrodescendente para a composição geral da constituição do povo brasileiro.

Figura 1 - Mãe África; Afro-Brasileira.



Fonte: <http://www.geledes.org.br>

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele,
por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar,
as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar,
elas podem ser ensinadas a amar.*
(Nelson Mandela)

CAPITULO I

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL COMO INSTRUMENTO PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar, a partir da Constituição Federal de 1988, os direitos adquiridos pelos cidadãos brasileiros, especialmente os afrodescendentes, entretanto, fará um retrospecto às anteriores Constituições Brasileiras. Esta iniciativa teve o propósito de mostrar a importância da Constituição Federal de 1988 e sua abordagem, que tem como prioridade o sujeito e suas especificidades e as necessidades que lhes são inerentes, o se desdobrou em novas leis para atender cada seguimento. Fato que não pode ser percebido nas constituições anteriores, pois havia apontamentos que atendiam os direitos e deveres do cidadão e do Estado, entretanto, não se preocupavam com as minorias e suas especificidades.

A questão racial, por exemplo, todos os textos constituintes sempre fizeram menção sobre a igualdade de condições e direitos, entretanto, não havia o cuidado com as particularidades, menos ainda com as minorias. A primeira constituição do Brasil foi proclamada em 25 de março de 1824, em que ficou determinado no Art. 179, parágrafo XIX — o que demorou muito para ser adotado verdadeiramente — qual seja: “Desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas cruéis”. (BRASIL, 1924).

Essa determinação, que não foi cumprida de imediato, demonstrava o interesse em se ter uma sociedade mais humana e preocupada com seus integrantes, especialmente aqueles que estavam em uma condição de servidão. Em 1891 foi promulgada a nova Constituição do Brasil, em que havia o indicativo de igualdade perante a lei, mas que não faz referência ao afrodescendente. Esta situação foi agravada na Constituição de 1934, que defendeu um modelo de educação eugênica; e assim sucessivamente, até que se implementou a Constituição Federal de 1988.

O que se propõe nessa etapa do trabalho é fazer uma leitura da Legislação Educacional Brasileira e seus desdobramentos, tendo como mote a LDBEN 9.394/1996 e a Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, com enfoque para as questões inclusivas na perspectiva étnico-racial. A sociedade brasileira consolidou suas concepções acerca da questão racial com o discurso de que

não existem, internamente, preconceito e esse comportamento serviu para ocultação do racismo, que na prática acontece com a suposta valorização da mestiçagem na formação do povo brasileiro.

Isso ocorre em decorrência de uma positiva e ampla divulgação na mídia, nos livros didáticos e no discurso generalizado em que afirma que a população brasileira é constituída de diferentes raças e, por isso, possui por conta dessa heterogenia, uma convivência harmoniosa entre as diversas etnias. Historicamente isso se confirma, pois a conjunção do país foi composta por diferentes povos e miscigenações, esse fator condicionante contribuiu para a existência de diversidades culturais, valores e religiosidades, além de diferentes composições físicas, mas que comprovadamente, não se desdobra em tolerância e inclusão.

Influências da matriz cultural africana mantiveram-se enraizadas na formação do povo brasileiro, na linguagem, culinária, música, dança, no comportamento, religiosidade, assim como a circulação do afrodescendente em todos os espaços do território nacional. Esses fatores contribuíram para a formação de uma cultura comportamental repleta de particularidades, que influenciou o discurso de que não existe a discriminação racial no país.

Porém, mesmo diante das relevantes contribuições do afrodescendente nos distintos setores da sociedade e da diversidade cultural brasileira, as questões étnico-raciais quando abordadas no contexto educacional apresentavam um problema aos padrões da escola. Haja vista, que a escola foi concebida de maneira reunida em uma cultura eurocêntrica, esse fato impossibilitava a incorporação da cultura afro-brasileira ao processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2011).

Rever a centralidade da cultura europeia, eliminar os preconceitos existentes sobre as culturas africanas e inserir práticas educativas que orientem a ruptura de atitudes discriminatórias e racistas, requer uma discussão ampla e o envolvimento de toda sociedade. É preciso considerar uma cultura arraigada há séculos, isso significa o enfrentamento das práticas e a busca por novas possibilidades, que perpassa a desconstrução do entendimento de que a sociedade escravocrata construiu com relação aos afrodescendentes diante do contexto histórico do país:

No Brasil, a história da população negra foi amplamente documentada por sua condição escrava. Mas do que isso, na literatura sobre escravidão predominou uma visão que insistiu em circunscrever o negro e a negra, primeiro, na esfera econômica como mercadorias e, posteriormente, na esfera da cultura como exóticos, e na esfera política como grupo destituído de capacidade organizativa e propositiva. (BRASIL, 2008, p.9).

Tais concepções se enraizaram desde o período colonial, o escravo foi concebido na esfera econômica por configurar moeda para os latifundiários da cana de açúcar e do café. Naquela ocasião, foram denominados exóticos em função do seu biótipo e por outras características inerentes ao povo africano, como por exemplo, as danças, a fala e os adereços, que eram diferentes dos padrões europeus. Posteriormente, quando essas pessoas não tinham mais valor mercantil, foram colocados à margem e associados a sujeitos incapacitados. Essa medida foi tomada para justificar a abertura dos portos e a entrada de imigrantes no país, manobras que reforçaram as “políticas de branqueamento” adotadas desde então.

Apesar de a sociedade brasileira defender um discurso pautado em direitos iguais para todos os seus cidadãos, ainda não foi eliminado o preconceito racial. Com poucas exceções, a sociedade como um todo, ainda mantém um modelo excludente impregnado das mazelas contidas em nas raízes históricas, que deixam sequelas até a contemporaneidade.

É possível observar que para os afrodescendentes, desde sua chegada ao Brasil, na condição de escravo até a sua abolição coube, primeiramente, cumprir a batalha pela sobrevivência. As melhores oportunidades não eram oferecidas a esse segmento social. Aos negros restava o trabalho, o estudo era destinado aos brancos. Ademais, nesse período, o negro ainda não era visto como cidadão, mas condicionado a viver em condições básicas de sobrevivência.

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (...) Essas facetas da situação (...) imprimiram à abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel. (FERNANDES, 1978, p. 15).

O Estado negligenciou, por mais de três séculos, as necessidades educacionais, dificultando o acesso digno do afrodescendente à cidadania e à dignidade. Foram excluídos de tal maneira, que tinham acesso ao trabalho, contudo, trabalhos braçais; não frequentavam a escola, raramente um afrodescendente tinha acesso à educação. “Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre” (FERNANDES, 2008, p. 35).

Inicialmente, no período colonial e monárquico brasileiro, os afrodescendentes por meio dos quilombos, buscaram a liberdade e conquistas de direitos iguais. Foi preciso muitas lutas e grupos envolvidos para conquistarem o fim do processo de escravização; posteriormente, até a atualidade, os movimentos afrodescendentes no país lutaram pela consolidação da identidade e da cultura negra, do trabalho digno, do estudo e outros, sempre pautados na defesa da cidadania.

Nos anos posteriores, essa realidade mudou muito pouco, demorou até que algumas oportunidades comesçassem a surgir. Mesmo quando isso ocorreu, as escolas mantinham um sistema educacional que trazia resquícios das desigualdades perante o afrodescendente e a população mais carente. As classes menos favorecidas, mesmo os brancos, não tinham acesso à educação, se essa camada da sociedade fosse afrodescendente, tinha menos chances de frequentar a escola. Assim, esse fragmento da população, não somente por pertencerem à camada mais pobre, mas também pela questão racial demorou ter acesso ao ensino escolar (HASENBALG, 1979).

As condições estruturais da educação brasileira disponibilizadas pelo Estado são complexas e refletem muito das disparidades sociais, culturais e raciais existentes no país. Todo aquele que sustenta qualquer característica que difere do todo, paga um preço por isso. Pode-se pensar em uma poesia, que mesmo tendo outra abordagem, cabe nessa discussão: “O todo sem a parte não é todo, a parte sem o todo não é parte. mas se a parte o faz todo, sendo parte, não se diga, que é parte, sendo todo”⁴. (MATOS apud TOPA, 1999, p.47).

Se analisar a poesia de Gregório de Matos, contextualizando-a a essa discussão, é possível fazer uma reflexão acerca da discriminação, qualquer que seja, mostrando que a raça humana é um todo composto por partes, assim, todo sujeito ou grupo é parte de um todo, não há como considerar o todo dessa raça, sem considerar especificidades de cada parte que participa da composição final. E para considerar as partes é preciso aceitar as diferenças. Se essa prerrogativa fosse estimulada na sociedade e refletisse nas escolas, seria mais simples aceitar as diferenças e

⁴ Este fragmento do poema de Gregório de Matos foi utilizado no texto para ilustrar a discussão, entretanto, em sua forma original é apresentado como soneto (clássico) e através de um jogo de palavras, utilizando “todo” e “parte”, o poeta apresenta uma imagem de Jesus despedaçada e diz que o braço é parte, mas, também todo. É uma apologia a questão de que todos os batizados são partes de um todo que é a Igreja, que por sua vez, é o corpo de Cristo. A religiosidade está envolvida no movimento Barroco de uma forma intensa, é um estilo ligado com a Igreja Católica. Havia também uma dualidade do homem, que era dividido entre os prazeres da Terra e a eternidade de paz no céu. Era o pensamento do homem naquela época, ele se entregava aos prazeres do mundo, mas não queria abrir mão da salvação eterna. Disponível em <<http://licrisdevaneiosliterarios.blogspot.com.br/2009/07/poesia-barroca-cultismo-e-conceptismo.html>>. Consulta realizada em 22/02/2015

as pessoas, dentre elas os afrodescendentes não pagariam um preço tão alto por ter características próprias. Pode-se pensar nisso a partir da seguinte consideração:

A questão racial não é exclusiva dos negros. Ela é da população brasileira. Não adianta apoiar e fortalecer a identidade das crianças negras, se a branca não repensar suas posições. Ninguém diz para o filho que deve discriminar o negro, mas a forma como se trata o empregado, as piadas, os ditos e outros gestos influem na educação. (CANDAU, 2003, pp.29,30).

Desde a abolição, a população afrodescendente enfrentou diversas dificuldades, e a inserção no ambiente escolar não foi diferente. Claro, que no início foi mais difícil, e à medida que o tempo foi passando e novos direitos foram conquistados, minimamente sua condição foi se modificando, mas demorou sobremaneira. Pode-se observar que na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de Fevereiro de 1891, no Art. 72, parágrafo segundo, fica determinado que “todos eram iguais perante a lei”. Entretanto, na prática, isso não ocorreu. Não obstante as determinações em relação aos direitos dos cidadãos, inclusive referentes à educação. Apesar dessa conquista, os negros foram mantidos à margem e poucos foram tratados como cidadãos brasileiros, portanto, detentores de tais direitos.

Na Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1934, Promulgada nos primeiros anos da Era Vargas, também não há nenhuma menção sobre os afrodescendentes, mas faz referência no Art. 138, ao estímulo da educação eugênica. Se for considerado as que determinações de Francis Galton⁵ (1822-1911), que sugere, entre outros pontos, que o controle social pode melhorar ou empobrecer as qualidades das futuras gerações, tanto física quanto mentalmente, determinação deste artigo é extremamente preconceituosa.

Ora, a citada Constituição faz alusão no respeito por todos os cidadãos, porém, isso fica sem muitas explicações, ainda mais se for analisado a expectativa da prática eugênica, que pressupõe que a educação estaria direcionada aos “bem nascidos”. Fica subentendido, que aí estava a pretensão de “branqueamento” do povo brasileiro. Em uma população que era constituída por um número considerável de afrodescendentes, essa medida, forçaria que os brancos não tivessem interesse em se relacionar com negros, procriar e assim por diante.

⁵ Sir Francis Galton, Antropologista, Meteorologista, Matemático e Estatístico é considerado o pai da ideia da correlação linear, sendo um dos pioneiros do emprego da Estatística. Nasceu em Birmingham, Inglaterra a 16 de Fevereiro de 1822. Primo de Charles Darwin, Galton concluiu que os traços positivos dos seres humanos eram adquiridos hereditariamente, por isso aconselhava os homens de talento a se casarem com mulheres ricas, pois assim teriam mais probabilidades de ter um filho prodígio, pois um gênio não era obra do acaso, mas sim uma boa combinação biológica transmitida pelos seus pais, era por isso que existiam famílias de idiotas e famílias de superdotados.

Na Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937, outorgada pelo então Presidente Getúlio Vargas e tida como autoritária, também não faz nenhuma referência ao cuidado e inclusão do afrodescendente. E assim, sucessivamente, nenhuma das Constituições subsequentes, se preocupa com as diferenças e necessidades específicas. Diante dessa realidade, a partir da década de 1970, houve uma proposta de democratização do ensino no país, o que possibilitou ampliar a educação, essa medida favoreceu as camadas desprovidas financeiramente. Contudo, os afrodescendentes ainda eram vitimados pelo processo exclusivo, pois passaram a ter acesso, mas, dificilmente permaneciam nas escolas, já que precisavam trabalhar para garantir a subsistência, pois esse povo padecia dos dois males, social e racial.

O ativismo negro na educação tem, ainda, enfatizado que é necessário a sociedade brasileira repensar sobre a estrutura excludente da educação que gerou, já que diante de todos esses fatores, a escola tem produzido estudantes negros fracassados, repetentes e evadidos. [...]. A ausência de indicadores sociais que levassem em conta a variável raça/cor contribuiu para a difusão da ideia de Brasil como nação racialmente democrática durante todo o regime militar. O Censo de 1970, por exemplo, não incorporou a categoria raça no levantamento de indicadores sociais do Brasil. Tradicionalmente, as pesquisas sociológicas sobre educação ignorou fortemente a dimensão racial e suas consequências na distribuição de oportunidades educacionais entre os diversos grupos da população. (CARDOSO, 2005, p. 01).

A democratização do ensino significava uma escola que acolhesse todos os indivíduos, independentemente do nível social. Porém, pode-se observar que um dado importante foi suprimido no censo de 1970 e o que se tem de registro não traduz a realidade, pois havia carências diversas e os problemas eram submersos em uma aparente normalidade e numa acessibilidade forjada.

Nos anos finais da década de 1980, com a eliminação da Ditadura Militar e a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em que fica estabelecido no Art. 3º, inciso IV, que um dos objetivos é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Este foi o passo mais significativo para a inclusão. Pois favoreceu novas medidas para atuar nas particularidades, (BRASIL, 1988).

Entretanto, apesar de todas as medidas posteriores, ainda há questões fundamentais no que diz respeito à inclusão, à educação e demais problemas sociais que necessitam ser discutidos e resolvidos, a questão racial é uma delas. Ao longo da história houve muitas lutas e questionamentos, nas décadas seguintes houve decisões pontuais, mas sua efetivação não alcançou o rigor e a objetividade necessários, sendo assim, torna-se urgente buscar alternativas para que a aplicabilidade das leis sejam mais lacônicas e eficientes.

De acordo com o que está na legislação, é possível perceber que o direito pela cidadania ainda precisa ser consolidado em diversas esferas, não é diferente no que diz respeito à consolidação dos direitos dos afrodescendentes. Por mais que tenham existido práticas sociais e raciais democráticas, ainda é possível identificar que há uma discrepância entre teoria e a prática, isto é, entre o que determina a legislação e o que ocorre de fato.

As atuais políticas afirmativas funcionam como ressarcimento aos afrodescendentes prejudicados durante séculos, porém, sua efetivação se aplica pela força da lei, ainda com muita polêmica. As reivindicações dos movimentos, de forma geral, concentravam-se na legitimação do Estado de Direito Democrático, à cidadania, aos valores sociais do trabalho, à livre iniciativa, ao pluralismo político, à dignidade da pessoa humana, e as demandas educacionais populares, entre outras. Porém, as atitudes racistas foram mascaradas no país por muitas décadas (SANTOS 2013).

Esta situação reflete no mercado de trabalho, conforme dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que fica evidente o quanto a cor ou a raça influencia nesta questão. Na perspectiva regional, os indicadores renda e cor, tendo como referências as macrorregiões do Brasil, Nordeste, Sudeste, Amazônia, Centro-Oeste e Sul, as diferenças regionais são ampliadas entre as demais regiões do país. Por exemplo, na região Sudeste os rendimentos recebidos pela população branca são o dobro do que é recebido pelos afrodescendentes. Na região Nordeste a cidade de Salvador possui concentração populacional de afrodescendentes, porém, tem sua renda auferida em metade em relação ao valor da renda da população de brancos, já no Sul do país tem-se o menor índice de disparidade de renda entre brancos e negros, (SANTOS, 2008).

Essa realidade pode ser observada em indicadores como renda, educação e trabalho, quando analisados os dados referentes a esses quesitos, percebe-se que há uma discrepância que tem como fator determinante a cor da pele e, consequentemente, a raça. Se analisados os gráficos fornecidos pelo IBGE, são notórias as práticas discriminatórias, pelos dados censitários é possível perceber o quanto a população afrodescendente sofre com o preconceito, que é velado e aparentemente superado, entretanto prática isso não se confirma, conforme figura 2:

Figura 2 - Tabela Comparativa do IBGE

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Branca							
2003	1875,19	1644,33	2704,03	1780,80	1853,34	1969,62	1466,41
2004	1858,43	1622,76	2589,50	1774,23	1838,33	1957,11	1473,53
2005	1903,28	1723,67	2429,72	1830,09	1918,53	2001,34	1454,34
2006	1960,69	1684,26	2534,58	1885,77	1948,84	2092,21	1506,10
2007	2039,54	1703,94	2555,53	1967,98	2076,56	2156,57	1579,73
2008	2103,88	1696,98	2734,98	2092,29	2186,29	2201,92	1617,00
2009	2170,31	1693,65	2742,73	2177,39	2253,73	2268,86	1680,08
2010	2248,81	1925,98	2779,09	2249,20	2448,26	2276,74	1797,26
2011	2295,08	1847,88	2893,18	2386,63	2571,61	2274,89	1847,47
2012	2361,92	1928,21	2998,31	2582,06	2591,43	2358,09	1881,36
2013	2396,74	1892,33	2523,49	2555,19	2656,86	2408,31	1975,26
Preta / Parda							
2003	907,98	824,27	872,41	901,69	957,89	932,83	885,99
2004	909,64	802,19	883,83	893,47	947,12	947,37	881,27
2005	922,26	798,35	909,56	904,32	954,00	965,38	881,85
2006	978,82	824,50	954,56	986,35	998,01	1028,53	921,42
2007	1011,52	857,17	993,25	1034,65	1035,41	1041,89	969,93
2008	1068,22	850,56	1049,78	1092,97	1105,53	1103,77	998,57
2009	1115,76	886,63	1120,89	1147,21	1164,65	1137,21	1076,39
2010	1191,27	989,18	1221,22	1222,65	1245,37	1196,08	1105,70
2011	1243,80	1044,46	1282,77	1267,00	1298,65	1244,43	1161,15
2012	1325,97	1150,18	1326,48	1391,34	1361,41	1328,65	1232,59
2013	1374,79	1193,19	1290,92	1415,89	1456,49	1386,46	1305,48

FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego

* Médias das estimativas mensais

Fonte: <http://jornalggn.com.br/blog/rogeriobeier/ibge-negros-ganharam-57-do-salario-dos-brancos-em-2013>

Como pode ser verificado pelos dados do IBGE, depois de mais de um século da abolição e de muitas lutas e reivindicações para despertar a consciência de igualdade, a condição racial ainda é fator determinante para trabalho e remuneração. Esta situação, além de denotar o preconceito entranhado no comportamento dos empregadores ainda está imbricada à falta de escolaridade e as dificuldades de acesso à escola que impedem o afrodescendente de alcançar melhores condições de trabalho.

Essas disparidades sociais e raciais acaloraram as reivindicações durante a década de 1980, assim, como as mobilizações de diferentes categorias intensificaram as exigências pelo acesso, todos cobrando uma sociedade mais igual e mais justa. Os movimentos sociais lutaram por políticas de igualdade. Na sequência dessas reivindicações, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que apresentou uma abordagem ampliada em propostas, dando abertura aos movimentos sociais, que hoje são consideradas conquistas em âmbito popular. Dentre as diversas conquistas, estão as Políticas Educacionais direcionadas a todos os grupos excluídos, dentre eles, acenaram as políticas voltadas ao seguimento dos afrodescendentes.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as atitudes racistas passaram a ser considerado crime e no ano seguinte, em 1989, esta determinação foi regulamentada pela Lei

7.716, de 05 de Janeiro de 1989, determina que seja punida qualquer pessoa que haja com preconceito no que se refere à raça, etnia e demais componentes, que evidencie a intolerância racial. O então deputado Carlos Alberto Caó, foi quem propôs essa lei, com o claro interesse de proteger aqueles que padeciam de preconceito a centenas de anos.

1.1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a “Constituição Cidadã”

A Constituição Federal de 1988 foi o início de um novo processo para a sociedade brasileira, foi a partir dessa medida que começou a se consolidar as questões referentes à cidadania, abrindo possibilidades e reivindicações, debates e discussões. Neste período ocorre o processo de redemocratização do país; ademais, há um desejo de mudança, pois o povo brasileiro está saindo de um momento difícil e desgastante, em que os direitos foram desconsiderados, há uma ansiedade para concretizar o processo democrático.

Esse é um ano emblemático, pois é o ano centenário da abolição da escravidão no Brasil. Há muita vibração nesse sentido, surge também a primeira instituição federal voltada para os interesses dos afrodescendentes. A Fundação Cultural dos Palmares, que além de ter como primazia a preservação da cultura e o fortalecimento da raça, também procurou identificar os quilombos, para dar apoio e oferecer serviços jurídicos no que diz respeito à titulação das terras. Toda essa movimentação é importante e caminha na perspectiva da construção e do fortalecimento.

[...] após longo período de mutilação da cidadania, no qual os direitos civis e políticos foram cerceados, e devido ao distanciamento que separa o direito proclamado e a sua concretização, mesmo a despeito de o Brasil ter avançado em termos político-jurídicos dos ideais proclamados da democracia, conforme o que está prescrito no Artº 5º da Constituição Federal. (SILVA, 2000, p.14).

As mobilizações realçaram o contexto político e social do país resultando na promulgação da Constituição Federal de 1988, que regulamentou e reforçou os fundamentos do Estado brasileiro consolidados nos direitos civis, políticos e sociais, alicerçados nos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Foi denominada de "Constituição Cidadã", pois teve como condição principal o cuidado com a cidadania. Este período ainda estava repleto dos resquícios da Ditadura Militar, em que o direito e a liberdade foram segregados. Portanto, sua tessitura tem como

preocupação garantir a segurança, a integridade física, moral e psicológica, além de proteger as minorias:

A Constituição Federal de 1988 participa do diálogo direto com a temática da discriminação racial. Tendo como marco a afirmação da igualdade, o combate aos preconceitos, o repúdio ao racismo e a defesa da pluralidade e da liberdade de culto, o texto constitucional trata do racismo, reconhecido como crime inafiançável e imprescritível, e da diversidade cultural da Nação como aspecto a ser reconhecido e valorizado. (IPEA, 2009, p.27).

No Art. 205 da Constituição, há um cuidado em preparar o sujeito para trabalho, esse é um processo que exige tanto do Estado, da sociedade e da família durante a formação do indivíduo, preparando-o para assumir a sua condição de cidadão (BRASIL, 1988, p.107).

A “Constituição Cidadã” contribuiu para melhorar muitos aspectos, mas nem tudo o que propunha chegava de fato aos que mais necessitavam de cidadania. Houve, a partir de 1988, uma preocupação com o ensino de qualidade, conforme o Art. 206, da Constituição Federal de 1988, nele está atribuído o novo princípio balizador do ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VII - a garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p.108).

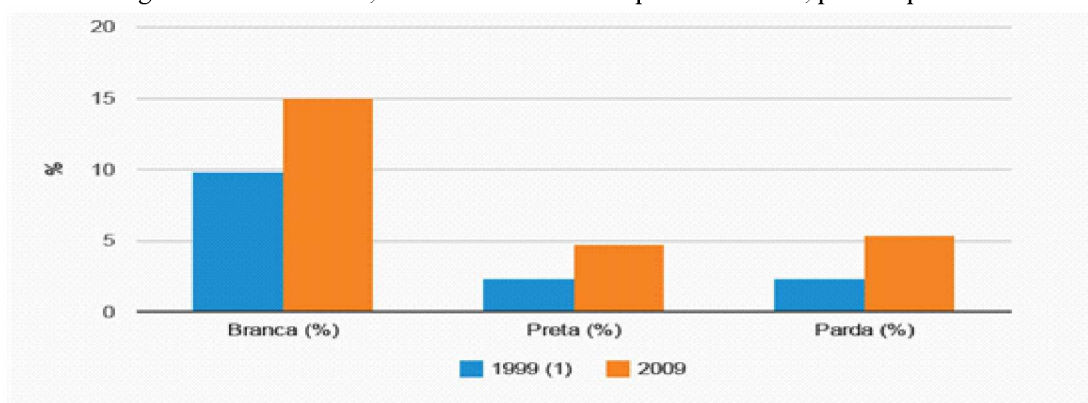
Outro ponto a ressaltar é a liberdade para ensinar e aprender, ampliando as possibilidades de maior autonomia para as escolas, que partir dessas diretrizes poderiam se adequar às suas realidades locais, de acordo com essa perspectiva haveria maior integração entre o processo educacional e a localidade onde está sendo ministrado o ensino. Esta medida pode ser apontada como um avanço no sentido de não restringir o processo de ensino e aprendizagem.

Ao fazer uma análise do que é proposto e o que ocorre de fato, é possível perceber que a realidade distancia das propostas constitucionais. Fica evidente nos dados do IBGE que os profissionais no Brasil são valorizados pela cor da pele. Esse dado é tão relevante que reflete nas diferenças salariais. Na educação não é diferente, pois de acordo com os dados da mesma fonte, no que se refere ao ensino superior, entre os anos de 1999 e 2009, apesar das políticas afirmativas

no país, não houve uma mudança significativa no número de Afrodescendentes na educação superior.

Os dados do IBGE demonstram que, no período de 1999 a 2009, a proporção das pessoas de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, segundo a cor ou raça, no Brasil é a seguinte: a população branca aumentou cerca de 6%, enquanto a população de pretos e pardos tiveram números menos significativos, pardos cerca de 4% e entre a população de afrodescendentes o aumento ficou em torno de 3%.

Figura 3 - Tabela IBGE, referente ao número de pessoas brancas, pretas e pardas.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009

Estas circunstâncias são desfavoráveis, porém, é preciso reconhecer que houve avanços e consideráveis melhorias, todas as recentes mudanças decorrentes das determinações contidas na Constituição de 1988 concederam mais poder a todos os seguimentos, dentre eles, os afrodescendentes. Todos passaram a exigir seus direitos por estarem mais protegidos pela legislação.

Diante dessa realidade, a década de 1990 foi o período onde teve uma intensificação das manifestações sociais realçando a trajetória de lutas das populações excluídas pelo direito à educação de qualidade para todos. Igualmente, reivindicavam a inclusão de grupos representativos na sociedade brasileira, que continham sua história permeada por processos excludentes, dentre eles, os afrodescendentes, as mulheres, os sem terra, os sem teto e outros. Os movimentos de cunho racial também buscavam a cidadania e se fizeram presentes em diferentes regiões do país, mas o grande desafio estava em garantir a aplicação de tais direitos a essa população excluída, sobretudo, do processo educativo.

Esta realidade ainda é recorrente e nesse entendimento, ao se contextualizar a educação e suas variáveis, isto é, cor, raça e cultura, o que se percebe é que as desigualdades permanecem e são realçadas, no que tange a questão do acesso e permanência na escola, ficam retratadas e evidenciadas tais disparidades — conforme dados do IBGE — entre a população de cor preta e parda notadamente ausentes dos bancos escolares.

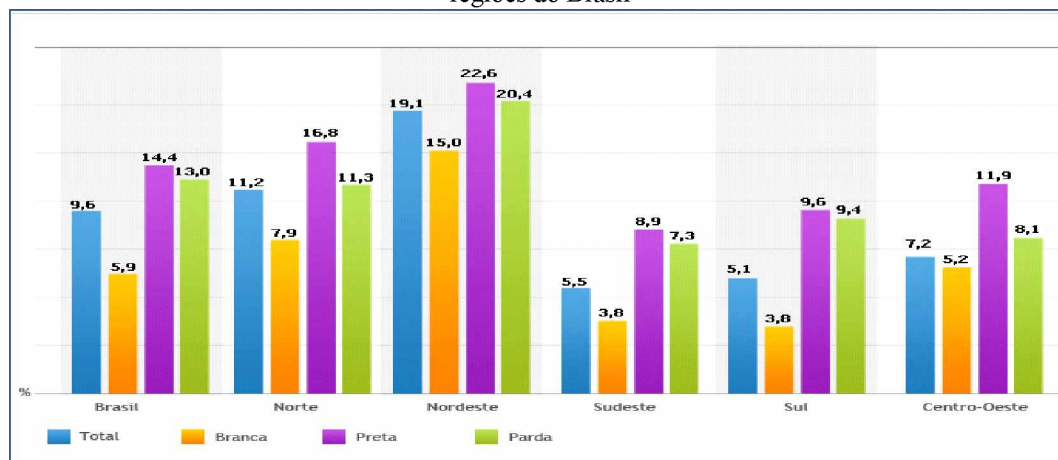
Um dos principais fatores que influencia a evasão escolar desses grupos é a necessidade de subsistência, isso obriga o sujeito a buscar trabalho antes mesmo de concluir os estudos, comprometendo as etapas seguintes da vida. A não conclusão da formação média impede seu ingresso ao nível superior, assim, terá menos chances em conseguir um trabalho com melhores salários, que poderá garantir uma vida mais digna. Num desdobramento essa realidade costuma ser replicada quando esse sujeito torna-se pai/mãe e vê a mesma condição imposta aos filhos. É necessário ter uma força hercúlea para reverter esse quadro pessoal.

Este ponto de vista é confirmado pelo IBGE, conforme dados de 2010, que demonstra a permanência das desigualdades referentes à educação e renda, mesmo que diminuídas durante a primeira década do novo milênio, o que se percebe é que os brancos permanecem por mais tempo na escola que os pretos e pardos. Nessa perspectiva, a taxa de permanência e conclusão dos cursos nas diferentes categorias educacionais, assim como no ensino superior, predomina a população de cor branca, (IBGE, 2010).

Em 1995, 15,5% da população com 15 anos ou mais de idade não sabia ler nem escrever; este percentual caiu para 9,7% em 2009. No entanto, neste mesmo ano, encontram-se, na região Nordeste, 20,5% de negros em situação de analfabetismo, contra 14,2% dos brancos. Na área rural nordestina, identifica-se que 32,6% das pessoas não tiveram acesso à educação formal. (IBGE, 2010).

Em 2010, esta situação se modifica, mas não de forma acentuada.

Figura 4 - Taxa de analfabetismo por cor ou raça. Como considerou pessoas com mais de 15 anos das principais regiões do Brasil



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Diante desses dados, o Estado, de acordo com as reivindicações da população afrodescendente, criou em 2003 a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR)⁶. Esta secretaria tem como objetivo a igualdade racial e como perspectiva garantir os direitos iguais para todos, priorizando os afrodescendentes. De acordo com a SEPPIR/PR a questão racial é um subproduto da desigualdade socioeconômica. (BRASIL, 2011).

A Constituição Federal de 1988 disponibilizou para a sociedade um conjunto de leis que foram ao encontro dos direitos e deveres dos cidadãos, porém, não são sinônimos de garantia para sua efetivação. De fato, a política educacional racial após a promulgação da “Constituição Cidadã” ampliou-se e, a partir da sua promulgação surgiram novos decretos e leis que garantiram a necessidade de diversos grupos sociais, também dos afrodescendentes. De tal modo, surgiram novas possibilidades, que permitiram buscar outras soluções.

A promulgação da Constituição de 1988 foi um marco importante na vida de todos os brasileiros, entretanto, os avanços não foram imediatos, as lutas continuam e pelas as estatísticas apresentadas, ainda falta muito para concluir esse processo, como a consolidação de direitos afiançados pela legislação.

Dentre esses processos de conquistas estão as nuances do processo de educação, que estão sendo estruturados por meio da Lei 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

⁶ Em outubro de 2015, a Presidenta Dilma Rousseff extinguiu a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a incorporou ao Ministério de Direitos Humanos. O Presidente em exercício, Michel Temer, por meio da Medida Provisória nº 726, de 12 de Maio de 2016, extinguiu o Ministério dos Direitos Humanos e o incorporou ao Ministério da Justiça.

Nacional (LDBEN), fundamental para os avanços na educação em todos os sentidos, também no contexto étnico-racial.

1.2 Lei 9.394/1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN

A dinâmica da política educacional no Brasil tem como particularidade o processo de adaptação, orientados por diretrizes e reformas curriculares, o que na retórica é bastante eficiente, pois é um discurso pautado na busca da qualidade e equidade do ensino público.

A começar pela Constituição Federal e LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira considerados individualmente, podemos interpretar, com Gramsci (1975, vol. III, p. 1547), que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige. (SAVIANI, 2014, p.72).

Antônio Gramsci (2001) é bastante crítico em relação à escola, pois entende que há uma divisão social nesse ambiente, porquanto há uma formação para a intelectualidade e outra formação para o trabalho. Porém, conforme ressalta Saviani (2014), o pensador italiano faz considerações importantes, pois o sujeito que tem acesso ao conhecimento tem a chance de dirigir sua vida e cobrar daqueles que dirigem o Estado. Assim, a importância das diretrizes educacionais, que podem, de fato, contribuir para a mudança na realidade social.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 4.024/1961 - a questão racial foi abordada de forma superficial. Seu texto destacava os preceitos de liberdade e ideais de solidariedade humana. A Lei faz referência a questão racial em uma abordagem generalista, sem pontuar qualquer tipo de Política Pública, o que reforça o descaso com a população afrodescendente.

Apesar do processo de inclusão racial fazer parte das discussões dos educadores durante a elaboração e efetivação da LDB 4.024/1961, “não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados ‘modernos’, no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores” (DIAS, 2005, p.52).

Esta é primeira LDB da história brasileira, tem indicativos importantes, mas é bastante sucinta e distingue a responsabilidade de cada seguimento social em relação à educação.

Estabelece que a família seja a maior responsável pelo cuidado com a educação e que Estado e sociedade devem criar condições para que a educação aconteça. No Art. 01, alínea b, da Lei 4.024/1961, fica determinado "o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem"; na alínea e: "o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio"; sendo que na alínea g, condena tratamentos desiguais "por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça" (BRASIL, 1961).

Entretanto, o comportamento nacional é conduzido por um eurocentrismo exacerbado, o que não favorece a condição dos afrodescendentes que vivem a realidade, literalmente na pele, conforme aponta o resistente negro Abdias do Nascimento:

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro - elementar, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinados, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está amemónia africana. parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinados nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 1978, p. 94).

Na LDB 5.540/1968, houve um arrefecimento nas reivindicações em defesa da escola pública de qualidade, assim como a das questões raciais, também ocorreu uma diminuição nas manifestações de grupos populares — este é momento mais intenso da Ditadura Militar — portanto, o sistema educacional é utilizado como um instrumento de disciplina e controle. As prioridades governistas em relação ao ensino passaram a ter outro enfoque, centralizado na expansão da educação superior em atendimento ao momento desenvolvimentista do país. Importante lembrar que essas leis são desdobramentos das Constituições Federais, de tal modo, um reflexo do que está posto ali. Tanto que no Art. 16, no parágrafo 4º, "a manutenção da ordem e disciplina, preocupação com a formação cívica e física dos estudantes (BRASIL, 1968)

Na LDB subsequente, a Lei 5.692/1971 a prioridade é a formação profissional, uma formação educacional voltada para o mercado de trabalho. Tanto que em 1978, três Escolas Industriais e Técnicas Federais transformaram-se em Centro de Educação Federal de Ensino Tecnológico (CEFET), do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais. Esse modelo de ensino tinha uma formação mais breve, mais rápida que um curso universitário, com a vantagem de formar mão de obra, não formadora de opinião.

Nesse período entre 1968 e finais da década de 1970, alguns grupos insistiram na discussão sobre a questão racial, mas sofreram perseguição, pois o modelo político daquele momento não estava aberto a discussões. Promoviam o cerceamento de toda manifestação que ia contra ao que estava estabelecido. Com tal característica, os afrodescendentes tiveram sufocados seus anseios por uma educação inclusiva, recuaram e mesmo na clandestinidade sustentaram seus ideais. “A ditadura que foi implantada a partir do golpe militar de 1964 desarticulou a luta política do movimento negro organizado. Seus militantes eram vigiados pelos órgãos de repressão. A discussão pública da questão racial foi praticamente banida” (DOMINGUES, 2008, p. 103).

Passados mais de vinte anos, em 1985, logo após a abertura política, vários movimentos pró-nova LDBEN reapareceu. Esses movimentos se fortaleceram com a IV Conferência Brasileira de Educação ocorrida em 1986, que oficializou um documento denominado “Carta de Goiânia”, elaborada pelos docentes e representantes de entidades educacionais. Este documento foi encaminhado ao Congresso Nacional Constituinte contendo propostas para a nova LDBEN. Posteriormente, em 1987, novos grupos de discussões se juntaram a outros movimentos, o que permitiu reforçar as temáticas que estavam sendo discutidas, acrescentando outras demandas, como a questão racial (DIAS, 2005).

A promulgação da Constituição de 1988 abriu novos horizontes e possibilidades para os afrodescendentes legitimarem seus discursos, que até então estavam sufocados apenas no contexto político do país. Permitindo construir propostas para desfazer os (pré) conceitos arraigados — ou (pós) conceito⁷ — pois já são conceitos formados depois de algumas mudanças e tem características próprias tão ou mais discriminatórias, pois se estrutura no conhecimento prévio.

A década de 1980 foi um momento em que a sociedade brasileira estava diante de um contexto histórico e político diferenciado em relação aos períodos anteriores, após abertura política e a intensa movimentação da sociedade civil, que buscava condições favoráveis para usufruir a cidadania e garantir a efetivação de políticas inclusivas. O lugar comum são as

⁷ Conceito é a definição apropriada de algo, aquela que se adapta ao ponto de vista lógico e coerente. O preconceito é um juízo pré-concebido, que se manifesta numa atitude discriminatória, perante pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento. É uma ideia formada antecipadamente e que não tem fundamento sério. O pós-conceito não parte da desinformação, mas da intenção, por isto não se consegue vencê-lo tão facilmente. Ao contrário, os pós-conceitos avançam sobre a sociedade criando, inclusive, leis para amordaçar os opositores e disseminar a distorção livremente. Wilson do Amaral. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2538652>>.

discussões e os debates em busca dessas condições sociais. Na educação são fundamentais as lutas pela democratização do ensino, reforçando as reivindicações por melhores condições e qualidade do ensino público, além da busca pela inserção dos grupos excluídos (DIAS, 2005).

Nesse período houve movimentos importantes no sentido de defender a valorização e o respeito aos afrodescendentes. Dentre todos, dois movimentos se destacaram e consubstanciaram documentos importantes para o país, um deles foi o Centenário da Abolição em 1988, que consolidou o processo da promulgação da Constituição Federal de 1988; o outro, os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, que em um desdobramento, contribuiu para a construção de pontos importantes da nova LDBEN 9.394/96. (DIAS, 2005).

Manifesto do Dia Nacional da Consciência Negra (1988):

Nós, negros brasileiros, orgulhosos
por descendermos de Zumbi, líder da
República Negra de Palmares,
que existiu no Estado de Alagoas,
de 1595 a 1695, desafiando o
domínio português e até holandês,
nos reunimos hoje, após 283 anos,
para declarar a todo povo brasileiro
nossa verdadeira e efetiva data:
20 de novembro, DIA NACIONAL
DA CONSCIÊNCIA NEGRA.
Dia da morte do grande líder nacional,
ZUMBI, responsável pela primeira
e única tentativa brasileira de estabelecer
uma sociedade democrática, ou seja,
livre e em que todos – negros, índios e brancos –
realizassem um grande avanço político e social.
Tentativa esta que sempre esteve
presente em todos os quilombos.”
(ALBUQUERQUE, 2006, p. 298).

Com a promulgação da LDBEN 9.394/1996 ficou estabelecida as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta foi considerada a mais completa legislação em favor da educação redigida até então. Empreendida como inovadora, pois estabelecia maneiras inusitadas de distribuir as responsabilidades educacionais entre a tríade família, escola e Estado, além de destacar em seu artigo primeiro a importância da educação e as bases de ocorrência para sua efetivação, como a interação dos sistemas e das ações. Com a ampliação dos sujeitos no processo educacional, foi possível diferenciar as manifestações sociais e culturais, imputando às diferentes categorias da sociedade a responsabilidade no processo formativo, considerando todos os aspectos da educação. (BRASIL, 2010).

Assim, a nova LDBEN foi considerada como um marco, pois apresentava diversas possibilidades de reestruturação, além de contemplar a diversidade de ideias e concepções pedagógicas, a proposta de uma gestão curricular autônoma, sua aplicabilidade visava estimular projetos educativos, propondo autonomia para as escolas. (BRASIL, 1998).

As adequações ali propostas representaram em termos de políticas educacionais um avanço no sentido de regulamentar e distribuir as tarefas para as esferas da governança do ensino brasileiro, com novos desafios para administradores e educadores. Porém, ao longo do tempo, ficou evidente que o objetivo proposto não foi cumprido na íntegra, visto que não garantiu à população o acesso a um ensino de qualidade, conforme o determinado, menos ainda a inclusão de todos os seguimentos respeitando suas particularidades.

Foi necessário um período para que a União, os Estados e Municípios se adaptassem às novas regras de ensino. Assim, gradativamente, as discussões foram se ampliando e surgindo novas perspectivas legais para a atualização do Sistema Educacional Nacional, que estava previsto e estabelecido no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, sugerindo à sociedade ampliar as discussões, a fim de construir conjuntamente os princípios educacionais do país.

Nesse viés, foram organizadas várias atividades como mesas-redondas, conferências, apresentação de trabalhos e comunicações desenvolvidas em eventos, com o objetivo de sistematizar o processo educativo, dentre eles, podem ser citados: I e II Congresso Nacional de Educação — CONED — ocorrido em Belo Horizonte entre os anos de 1996 e 1997. Desses encontros foi produzido e disponibilizado ao Poder Público um consolidado denominado “Plano Nacional de Educação — Proposta da Sociedade Brasileira”, esse documento tinha como alvitre o contexto educacional do país. Na sua apresentação, os organizadores deixaram evidente a insatisfação com o modelo de educação vigente:

Após três anos do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, a crise da educação atinge níveis intoleráveis. A política de desobrigação do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade cada vez mais vem excluindo crianças, jovens e adultos da escola e aprofundando as desigualdades sociais. (CONED, 1997, p.02).

Neste congresso foram abordados vários temas que enfatizavam a preocupação dos educadores em relação ao processo de exclusão social e educacional, apontando a marginalização vivenciada por diversos grupos de pessoas que não estavam inclusas — dentre os seguimentos socialmente aceitos e tidos como “normais” — entre eles estavam pessoas com deficiências, população negra, e outros. Foram postuladas políticas educacionais inclusivas, tão necessárias ao

sistema educacional. Dentre os diversos apontamentos, o documento menciona ainda, a importância de buscar alternativas junto aos movimentos sociais para inserção da educação racial nas escolas e na formação docente (CONED, 1997).

Para a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), houve a mobilização de diferentes entidades representativas da sociedade organizada e dos diversos segmentos da população brasileira em busca da qualidade e equidade do processo educacional e avanços a serem alcançados. Entre 1999 e 2004 houve mais três encontros, sempre com a preocupação de apontar as deficiências e necessidades prementes, como a valorização da educação e construção do patrimônio social, defendendo o planejamento e a administração educacional no sentido de ampliar as discussões, tendo como referências as questões de cunho cultural, étnico, princípios e orientações, com o objetivo de atender as determinações Constituição Federal de 1988 (BOLLMANN 2010).

O que se esperava de toda essa mobilização era que fosse efetivado no país o PNE, podendo assim sanar as várias deficiências educacionais, além de contemplar a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana que permitiria a todos, afrodescendentes ou não, novas possibilidades educacionais com base no conhecimento das diferenças socioculturais presentes na formação do país (BRASIL, 2008).

A LDBEN 9.394/1996 direcionava as questões legais, as políticas educacionais e a partir da construção e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), concebidos como referência nacional que centralizava as propostas para desenvolver os conteúdos disciplinares. Entretanto, assim que foi avaliado pelo Movimento Negro Brasileiro (MNB), esse PCN foi questionado por não contemplar discussões acerca do combate à discriminação racial e o ensino da História da África, também por não prestigiar questões referentes à diversidade.

Em 1997, quando da disponibilização do PCN, o Tema Transversal Pluralidade Cultural, foi contemplado. Mas ainda de maneira embrionária que não agradou aos representantes afrodescendentes, pois surge como uma orientação geral, dentre vários outros temas, conforme *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental*:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. (BRASIL, 1997, p. 15).

Ora, dentro desse contexto, o tema surge como algo menor, já que é tratado genericamente, sem comprometimento; nesse viés, a sugestão é que se trabalhe a questão apenas na perspectiva da pluralidade cultural, enfatizando a importância das diversas etnias na composição do povo brasileiro, em uma conjuntura plural, mas não destaca a história do povo africano, e o quanto padecem com a desigualdade, tanto que não aborda a questão da inclusão racial, isto dentro do tema da transversalidade:

Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 29).

Da maneira como são colocados os temas, fica claro que não há necessidade de abordá-los em uma disciplina específica, pois perpassam todas. De tal modo, tais temas devem ser tratados de modo integrativo, não específico, conforme sugere: “a integração, a extensão e a profundidade do trabalho podem se dar em diferentes níveis, segundo o domínio do tema e/ou a prioridade que se eleja nas diferentes realidades locais. Isso se efetiva mediante a organização didática eleita pela escola”(BRASIL, 1997, p.29).

Igualmente, cada escola, de cada região, aborda o tema ao seu modo, de acordo com as possibilidades locais. Todavia o tema não é tratado conforme o esperado pelos afrodescendentes. Claro que foi um avanço, mas menor do que o necessário. Basta observar que a história dos afrodescendentes é tratada em um conjunto que deve ser avaliado separadamente. Ora, durante a constituição do povo brasileiro, muitas etnias sofreram, uns mais outros menos, na formação desse povo. Mas é indiscutível que alguns foram mais prejudicados, dentre eles, os índios e os afrodescendentes. Mas nos Parâmetros Curriculares, nos Temas Transversais, a questão é abordada de maneira generalizada:

Para conhecer a situação dos diferentes povos que aqui vivem e valorizá-los, é necessário trabalhar aspectos ligados às suas origens continentais: a presença no continente e em território nacional anterior ao descobrimento, no caso dos indígenas; a vida culturalmente complexa presente na África, desde antes da mercantilização da escravidão; e a vida nos continentes de origem de conquistadores e imigrantes — Europa, Ásia, Oriente Médio, África — ao longo da história. (BRASIL, 1997, p.51).

E novamente é possível perceber a fragilidade das propostas relativas às questões raciais. Diante dessa realidade, o Movimento Negro Brasileiro reagiu junto aos órgãos competentes, questionando a maneira como foi disponibilizado o PCN, o caderno Pluralidade Cultural que não

estava de acordo com o projeto educativo que buscava a emancipação do cidadão afrodescendente.

O Movimento Negro Brasileiro foi de extrema importância para a consolidação e valorização da cultura afro-brasileira, contra o racismo e qualquer tipo de discriminação, valorizando o papel dos afrodescendentes na sociedade brasileira.

Praticamente em toda a sua trajetória histórica e, especialmente, em sua fase contemporânea, o movimento negro vem travando uma luta de cunho cultural e sociopolítico como forma de erradicar o racismo, a discriminação e o preconceito que o negro tem sofrido historicamente. (ADÃO, 2003, p.51).

Diante desse contexto e pela relevância das propostas elencadas, a educação étnico-racial, especificamente na valorização da identidade do afrodescendente na formação do povo brasileiro e sua inserção nos diferentes níveis educacionais, é que o Movimento Negro Brasileiro continuou sua luta e reivindicações, pois exigiam que a educação fosse instrumento de transformação social, como forma de eliminar a desigualdade social e racial.

Porém, esse processo não ocorreu com a agilidade que se esperava, e foram inúmeras dificuldades enfrentadas quanto à inserção da pluralidade cultural no universo escolar. Dentre elas a fragilidade em inserir o tema nos conteúdos ministrados, pois, conforme estabelecia os Parâmetros Curriculares Nacionais, ficava a critério do educador a abordagem dos temas pertinentes à cultura afro-brasileira, com grande chance de ser negligenciada. Os professores pesquisadores e afrodescendentes como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes, Helio Santos, Guimes Rodrigues Filho, dentre outros, conscientes de suas responsabilidades e lutas tornaram-se figuras de destaque por exigir as mudanças necessárias.

Nesse sentido, as alterações iniciadas por meio da LDB 9.394/1996 proporcionaram discussões quanto à inserção no Sistema de Ensino Nacional de uma proposta curricular para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana. Favorecendo a visibilidade da história dos povos afrodescendentes e a insistente busca pela valorização do sujeito dessa história, e nesse processo, junto com todas as buscas, o que se pretendia era desconstruir estereótipos, consolidando um novo momento da sociedade brasileira. Neste ponto, era fundamental que os afrodescendentes fossem vistos pertencentes e contribuintes da formação e do baldrame da composição étnico-racial da sociedade brasileira.

1.3 Possibilidades e Desafios Para Novos Caminhos.

O ano de 2001 torna-se um marco internacional, pois as Nações Unidas determinam que este seja um ano de diálogo entre as civilizações, o qual enfatiza a tolerância, o respeito pela diversidade e, sobretudo, a inclusão das diferentes raças. O Brasil após seu comparecimento na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa realizada, na cidade de Durban, África do Sul, em 2001, motivado por Políticas Internacionais, assumiu o compromisso de inserir políticas de ações afirmativas. Posicionou-se favorável nesse sentido, acompanhando as decisões e acordos realizados durante a Conferência, em que se propunha o reconhecimento das populações afrodescendentes e buscava a efetivação dos acordos realizados:

[...] para alcançar o entendimento de criar uma lei específica para o campo da educação, primeiro, na Conferência de Durban (2001), oficialmente o Brasil se assumiu um país racista. Na ocasião, a delegação brasileira contou com muitos brasileiros engajados em lutas sociais e abertos aos debates que propusessem novos caminhos que levassem à reversão do quadro de desigualdade racial vivido, até então por negros e brancos. Para mitigar a divisão entre negros e brancos, desde então, o governo passou a criar políticas afirmativas e programas educacionais estratégicos proativos no combate a estereótipos e a preconceitos raciais e culturais contra o negro. (MOTA, 2013, p.19)

Assim, o que estava sendo discutido e exigido aqui no Brasil, especialmente em relação às políticas educacionais passou a ser tratado com mais cuidado, de certa forma, alcançou notoriedade na perspectiva étnico-racial.

Houve algumas políticas reparadoras na perspectiva étnico-racial, como por exemplo, as cotas no ensino universitário público, e recentemente as cotas nos concursos públicos. No entanto, uma das medidas mais significativas foi a promulgação da Lei 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996, estabelecendo a inclusão da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, deixando de ser um Tema Transversal; e também do Parecer CNE/CP 03/2004, que ofereceu uma resposta à população afrodescendente, especialmente na área da educação, reconhecendo e valorizando a história, cultura e outros.

Com estas medidas, proporcionaram novas possibilidades e ampliaram os caminhos de discussão e inserção das questões étnico-raciais. Com relação à formação docente, ficou estabelecido que as instituições de ensino superior deveriam incorporar nos programas de formação inicial e continuada de professores, conteúdos e atividades curriculares, que introduzissem a Educação das Relações Étnico-Raciais. Deveriam também tratar de questões e

temáticas que abordem o assunto. Outra medida importante foi o reconhecimento dos valores das religiões de matriz africana e o mapeamento de comunidades quilombolas, descendentes de africanos escravizados que formaram comunidades a partir de fugas.

Esta ação de mapeamento das comunidades quilombolas pode ser considerada como reparadora, pois objetiva ressarcir aos descendentes de africanos, parte dos prejuízos sofridos, tanto psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, isto como forma de combater todo tipo de discriminação e racismo (BRASIL, 2004).

Outra medida digna de menção foi a implantação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que tem como objetivo proteger grupos étnico-raciais que sofrem com a discriminação, o preconceito e com a perseguição, tornando reduzido o processo de conquistas destas pessoas.

Nesta mesma perspectiva, ocorreu a criação de secretarias específicas como: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a fim propor políticas educacionais de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Outras conquistas importantes para os afrodescendentes foi o Estatuto da Igualdade Racial, documento baseado na Lei nº12.288, de 20 de julho de 2010, que garante a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos, e a criação Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR).

A lei 10.639/2003 possibilitou importantes mudanças no processo inclusivo racial, inserida no contexto de formação educacional, pois como se sabe, a educação é um importante instrumento de mudança, ao ser tratada em âmbito escolar tem a possibilidade de sensibilizar a todos sobre as contribuições e a importância da cultura afro-brasileira. Para tanto, será abordada de maneira mais específica.

1.4 A Lei 10.639/2003 e suas Contribuições

A inserção do Art. 26-A, parágrafos 1º e 2º, da LDBEN 9.394/96 favoreceu as discussões e mobilizações das políticas educacionais raciais. Entretanto, essa medida não foi suficiente para agilizar o processo de mudanças referente aos pressupostos elencados pela lei.

Após discorrer sobre as medidas que foram tomadas com o intuito de corrigir e garantir a condição de cidadão ao afrodescendente, bem como minimizar os danos causados pelo pré/pós-conceito. Diante dessa sequência de ações, o enfoque da pesquisa se concentra na perspectiva educacional da implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira como forma de direcionar o que havia sido postulado pela LDBEN 9.394/1996:

Promulgada pelo Presidente da República em nove de janeiro de 2003, a Lei 10.639/0310, de autoria da deputada Esther Grossi (PT/RS), altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada a obrigatoriedade do estudo da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O maior desafio a ser enfrentado após anos de sua aprovação ainda é o de colocar essa inclusão em prática de maneira eficaz e adequada no cotidiano escolar brasileiro. (SILVA et al, 2012 p.11).

As dificuldades para a inclusão do tema no currículo e a prática nos estabelecimentos de ensino, são inquestionáveis, pois perpassa o desconhecimento, a resistência, o preconceito. Porém, para que esse processo ocorra de forma satisfatória, é fundamental a colaboração e o envolvimento da comunidade como um todo, abarcando escolas e universidades, garantindo a comunicação entre pesquisadores e núcleos comunitários (associações de bairro, grupos folclóricos locais, movimentos sociais da comunidade) no sentido de subsidiar as discussões e estabelecer novos saberes, atitudes, valores e posturas. Porque “só há educação, no sentido pleno do termo, se ela for inclusiva e reconhecer a diversidade” (BRASIL, 2008, p. 63).

O que está intrínseco no contexto da educação das relações étnico-raciais para além do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, que deve contemplar o indivíduo com sua história. Nesse sentido eliminar o racismo presente em todos os seguimentos sociais, inclusive nas escolas, comportamento, muitas vezes, disfarçado, enrustido e subliminar. Essa resistência é ostentada não só pelos alunos, mas por muitos professores que manifestam sinais de preconceitos raciais, que é um fenômeno social, histórico e recorrente. Isto é grave, pois "a fonte do preconceito é uma personalidade autoritária ou intolerante, as pessoas temem e rejeitam todos os grupos sociais aos quais não pertencem. O preconceito é uma manifestação de sua desconfiança e suspeita" (ADORNO, 1950, p.168).

Para trabalhar com crianças e adolescentes é preciso considerar a singularidade das relações étnico-raciais, que prima pela construção a partir da realidade e a necessidade de conhecer a

origem do grupo que está sendo trabalhado, sopesar as especificidades de cada sujeito em suas dimensões familiar, cultural, social, política, econômica e ambiental.

[...] a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana mostrou-nos que, em 1988, o Brasil ainda possuía uma realidade discriminadora e racista. O que impossibilitava o acesso e/ou a permanência dos afro-brasileiros nas escolas do País. Isto evidenciava que, mesmo após um século do término da escravidão a desigualdade racial permanecia, pois embora os negros estivessem livres dos cativos, permaneciam presos a preconceitos. (OLIVEIRA; MILITÃO, 2012, p.6).

Segundo Santos (2013) inserir a cultura afro-brasileira no contexto escolar por meio da Lei Federal 10.639/2003 é também estar conscientes dos desafios para a implantação da educação para as relações étnico-raciais presentes no cotidiano das crianças afrodescendentes, especialmente ao considerar a permanência e conclusão das diferentes fases de sua escolarização como fator que evidencia a sua realidade no Brasil.

As políticas educacionais adotadas a partir da Lei 10.639/2003 promoveram o desenvolvimento de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Ademais, buscou a articulação necessária com os Estados, os municípios, as Organizações Não Governamentais (ONG) e a iniciativa privada, com o objetivo de efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinadas pelo Brasil.

As propostas foram sistematizadas e disponibilizadas para toda a sociedade brasileira, porém, a maneira como está se consolidando é bem complexa, pois é evidente a fragilidade e a defasagem no tratamento das demandas educacionais expressas na lei. Foi declarada urgência na efetivação das mudanças, que garantam a cidadania no que concerne a implementação das questões étnico-raciais. As instituições educacionais são espaços adequados para a formação dos cidadãos, portanto, ideal para se promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país plural, ampliando essa responsabilidade para toda a sociedade.

Segundo a professora Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva (2013), todos tem que participar da implementação da Lei 10.639/2003, averiguando se os objetivos estão sendo alcançados. Esta etapa, de acordo com a pesquisadora, depende muito de iniciativas dos professores, das escolas e da sociedade, são muitos os desafios para a aplicabilidade da lei. Esta dificuldade pode estar relacionada a alta rotatividade de professores nas escolas, que, muitas vezes, tem contratos temporários, deixando os alunos com o processo educativo interrompido.

Quando outro profissional assume a condução das aulas, será outra abordagem, o que pode comprometer todo o ensino antes ministrado.

A implantação da lei aconteceu de forma desigual, pois há de se considerar o tamanho do país e as particularidades de cada região, contextualizando todos os problemas sociais e as diferentes necessidades regionais, como por exemplo, os índices de violência, gestão escolar, nível de desemprego, dentre outros. De modo, que validar a diversidade das culturas é uma ação necessária, não somente no ambiente escolar, mas também na sociedade, pois o legado transmitido ao povo brasileiro pela matriz africana, como por exemplo, as manifestações culturais e religiosas são componentes de suma importância.

1.5 Currículo Escolar e as possibilidades para novas práticas nas escolas do ensino básico.

As mudanças no contexto histórico, cultural e socioeconômico do país nas últimas décadas do século XX interferiram na dinâmica comportamental dos brasileiros, alterando o processo educacional, que passou por ajustamentos. Nesse sentido, para pensar a formação do cidadão, é preciso contextualizar uma educação para a vida, questionar a quem essa educação irá servir e direcionar o processo educacional para aqueles que irão usufruí-la.

Tornou-se fecunda a inserção de temáticas relativas a etnia, diversidade, raça, mito da democracia racial, cultura afro-brasileira, entre outros, porquanto havia a necessidade de revisão dos currículos, bem como o entendimento de que os sujeitos inseridos nas escolas possuem diferentes conjunturas socioculturais e distintas concepções de mundo e lugar. Ora, o Brasil é um país de diversidades, por isso torna-se necessário articular educação e cidadania, incluindo identidade racial, ao mesmo tempo em que se estabelece o diálogo entre as diferentes culturas e nessa perspectiva, há possibilidades de conhecer, questionar e aproximar da riqueza cultural.

Segundo Santos (2008, p.16) “a escola – pública ou privada – ainda hoje não inclui adequadamente em seus currículos a luta e a história do povo negro no Brasil”. Diante desta realidade, a escola, como uma instituição educacional, possui em suas particularidades contradições e limitações. Todavia, faz parte da construção da identidade dos alunos a extensão de suas relações sociais, conflituosas ou não, o fato é que a escola é local de diversidade, portanto, é o lugar de vivências sociais.

Cada aluno tem sua autoimagem de estudante, elaborada em relações que antecederam ao seu processo de escolarização. Com a entrada na escola, essa autoimagem acaba sendo influenciada pelos professores, sendo estimulada pelo tipo de relação que vai ser concretizada ao longo do assentamento do conhecimento, estabelecendo expectativas variadas. (CARVALHO 2008, p.69).

Abordar as questões referentes à cultura afro-brasileira no contexto escolar é uma questão desafiadora para a ciência Geográfica na atualidade. Ao propor a construção do currículo, é preciso considerar as reações esboçadas pela sociedade, as manifestações que estão fora dos muros da escola e também aquelas que são trazidas para o intramuros. Negligenciar essa situação implica em delimitar as possibilidades do processo construtivo do sujeito e comprometer os movimentos sociais instalados no contexto escolar, e num desdobramento, deixar de ouvir a voz da comunidade.

O papel da escola é de fundamental importância no combate ao racismo e na implementação de medidas que permitam o mínimo de equidade no acesso aos diferentes níveis de ensino às crianças, jovens e aos adultos, que são ou foram privados da educação de qualidade. Os órgãos governamentais por meio de pesquisa tem se empenhado no fortalecimento e nas oportunidades através da oferta de educação de qualidade para todos e no combate da discriminação nas escolas, de qualquer forma de preconceito e discriminação e assegurar a igualdade de condição em todos os níveis de ensino. (PEREIRA, 2011, p. 22).

A construção do currículo está atrelado à escola e ao contexto físico e humano, assim como o aluno e a bagagem que traz de sua vivência, fator que não pode ser desconsiderado. Portanto, deixar de refletir sobre a construção dessas relações que são e estão entrelaçadas nas questões materiais e imateriais, objetivas e subjetivas, que se confrontam e se complementam continuamente, pode comprometer a construção da identidade do aluno, que poderá ficar ofuscada por dilemas normativos e executivos disponibilizados a cada momento para a escola.

Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se às avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? (GOMES, 2012, p.99).

As relações sociais e educacionais estabelecidas na escola estão carregadas de valores, culturas, atitudes, assim como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, diante desse fato, é fundamental ponderar e dimensionar o que dispor, o que trabalhar e de que maneira propiciar a mudança de atitude.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LBDEN 9.394/1996, postula no Capítulo II - Da Educação Básica - Seção I - Das Disposições Gerais do Art. 26, questões pertinentes ao currículo escolar concernente ao ensino fundamental e médio, ao se tratar da construção da base curricular. Destaca-se que o currículo deve trazer como parte diversificada o enfoque das características regionais e locais, essa determinação pode contextualizar a identidade e valorizar o conhecimento da realidade local e regional, ou seja, dar sentido ao processo sobre o que ensinar e para que ensinar. Como parte desse contexto, o parágrafo 4º, do Art. 26 determina que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2010).

Ao associar o 4º parágrafo com as determinações do Art. 26, é possível enriquecer o currículo ao conjecturar o contexto histórico regional e local, tendo como referência as determinações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse processo tem como escopo o reconhecimento dos afrodescendentes. O desafio está em manter um diálogo não através de novos conteúdos; mas sim, de novas posturas entre as pessoas. Por meio de propostas, corrigir as desigualdades incididas pela discriminação racial, como forma de reparação moral da memória das pessoas que foram escravizadas.

É necessária a divulgação e produção de conhecimentos, que se efetivará nas instituições educacionais, nos diversos níveis de ensino para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos, para serem sensibilizados e informados de seu pertencimento étnico-racial. Em especial, nas diferentes descendências: seja de africanos, indígenas, europeus, ou asiáticos. O objetivo é promover a construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Esse papel constitutivo da cultura, expresso em praticamente todos os aspectos da vida social, é reconhecido e destacado: a cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais. Assiste-se a uma verdadeira revolução cultural, à expansão de tudo que se associa à cultura. Ainda, o conceito de cultura tem seu poder analítico e explicativo, na teorização social, significativamente reforçado. Daí sua importância em discursos, práticas e políticas curriculares. (MOREIRA, 2002. p.16).

O currículo é apropriado para dialogar as divergências existentes, que são intensas. A população afrodescendente vivenciou uma longa trajetória em busca do reconhecimento social, e

tem alcançado algumas conquistas, entretanto, ainda enfrenta a dificuldade do aniquilamento do racismo. Nesse sentido, o currículo escolar pode construir oportunidades de diálogos, com chances de mobilizar a comunidade escolar. A construção e a organização do currículo escolar precisam extrapolar o princípio conteudista e memorizante, permitindo a construção de um currículo que mantenha uma articulação com as questões sociais.

Para tanto, é fundamental ir além das políticas reparatórias de reconhecimento e valorização de ações afirmativas e considerar o educando como um ser ativo crítico, reflexivo, participativo e construtor do conhecimento. “O professor que trabalha com ênfase no reconhecimento e na valorização das particularidades do outro, necessita conhecer e valorizar as culturas dos alunos, para poder compreendê-los melhor” (NOVAIS, 2010, p. 24).

Sendo assim, a escola e educadores devem favorecer a compreensão das lutas e mostrar que este processo ainda não foi superado. Estas são propostas que buscam no cotidiano o respeito ao bem comum em diferentes espaços, seja ele rural ou urbano. Para que isso ocorra com mais consistência, é importante que a Geografia esteja em sintonia com os objetivos das políticas educacionais, promovendo a inserção de todos, a partir das peculiaridades de cada região, especialmente propondo conteúdos e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos. Sob essa perspectiva, conhecer e apropriar da identidade local e trazê-la para a realidade escolar.

Gomes (2012, p.102) afirma que diante “os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede”. Esse é o reflexo de todo o processo amalgamado até aqui, que reflete na articulação de pensamentos e ações em prol do crescimento individual e coletivo. Sob esse aspecto, o papel da Geografia e de todas as outras disciplinas é pontual, pois cada professor, de acordo com a sua abordagem, promoverá a valorização do sujeito e do povo brasileiro. A educação das relações étnico-raciais no contexto do PPP das escolas deve contemplar o indivíduo com sua história.

a lei 10.639/03 representa uma resposta às reivindicações sociais historicamente iniciadas nas primeiras décadas do século XX, construídas pelos movimentos sociais negros na luta por reconhecimento social. Para mitigar a divisão entre negros e brancos, desde então, o governo passou a criar políticas afirmativas e programas educacionais estratégicos proativos no combate a estereótipos e a preconceitos raciais e culturais contra o negro. (MOTA, 2013, p.19).

É fundamental que as questões étnico-raciais constem no Projeto Político Pedagógico da escola, pois quando isso ocorre, tendem a ser trabalhadas com maior eficácia e pertinência, todos

podem assumir o compromisso de aplicar efetivamente o conteúdo, tratando-o com mais critério e rigor. Dessa maneira, é possível construir uma relação que considere a realidade da escola, do bairro, da cidade, e assim, sucessivamente, até compreender o todo e respeitá-lo. Isso faz com que a noção de sujeito seja definida, portanto terá mais condições de considerar a sua singularidade e daqueles que estão à sua volta, numa dimensão familiar, cultural, social, política, econômica e ambiental.

Diante dessa realidade, é necessário continuar empreendendo essa busca, pois muito já foi feito e conquistado, todavia, muitas conquistas ainda estão circunscritas no papel. Pois quando se prevê a igualdade, há de se considerar que as pessoas são desiguais em todos os aspectos, seja na constituição física, na origem, nas crenças, nas capacidades e tendências, enfim, cada um tem direito à igualdade, porém é primordial considerar as desigualdades. Portanto, é fundamental que haja leis específicas como a 10.639/2003 para garantir os direitos e a preservação da herança cultural originada da diversidade étnico-cultural. Nessa perspectiva, destaca-se:

[...] a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade Brasileira, requer a compreensão de suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e aponta transformações necessárias. Valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-las como expressão da diversidade. (CARVALHO, 2008, p.30).

Assim, a diversidade se associa à inclusão como um regulador da função social, a escola pode ser a grande mediadora, pois é um instrumento de força e tem a capacidade de construir e desconstruir opiniões e saberes. Pressupõe-se que este pode ser o elo de intermediação pela luta contra a opressão e a construção de novas posturas éticas e solidárias. Isto “implica a oferta de ensino em diferentes níveis e sob diferentes formas, possibilitando a universalização do acesso” (ALMEIDA et. al., 2012, p. 308).

Propor políticas educacionais inclusivas implica assumir essa responsabilidade. Diante dessa perspectiva de inclusão, a divisão do trabalho começa a estreitar-se, concentrando na realização de uma incursão nas bases educacionais de Minas Gerais a fim de verificar como incidiram as políticas educacionais raciais no território mineiro, num período mais recente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse processo é importante, pois a proposta é finalizar utilizando as Festas de Agosto em Montes Claros como objeto de mudança social e racial. Mas antes de ter uma compreensão local, é fundamental analisar como o Estado lida com

essa questão, para, finalmente, concentrar a atenção na cidade, porque as políticas de um modo geral vão se desdobrando em sua aplicabilidade.

Como Minas Gerais é um Estado, de certo modo, privilegiado — pelo menos em algumas regiões — pois está bem localizado, é forte politicamente, tem boa arrecadação de impostos; enfim, é um Estado que tem condições de cumprir bem as determinações legais. Frente a essa situação, é importante analisar como ocorrem as políticas educacionais, que são fundamentais, em especial, aquelas que tratam da questão da inclusão e da valorização das diferenças, portanto.

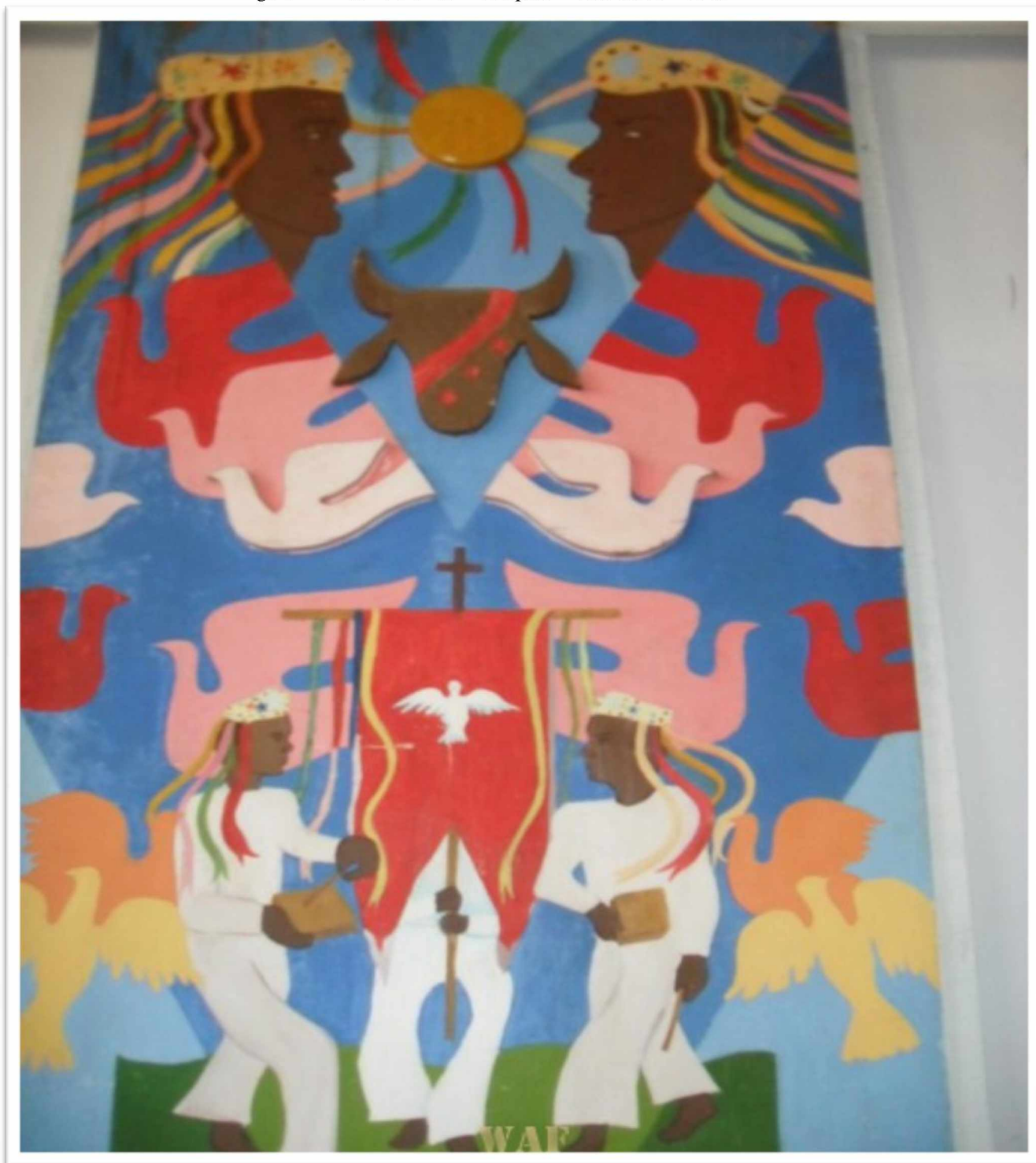
Qualquer análise das políticas educacionais no país não pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais estas se inserem. No caso da diversidade étnico-racial é importante entender que os avanços que a mesma tem vivenciado no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm uma relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos. (GOMES, 2010, p.10 e 11).

A proposta é circunscrever o arcabouço legal, no que se refere ao assunto e compreender como está o processo de inclusão da população afrodescendente no contexto escolar, observando as intervenções do Estado sobre a inserção de políticas étnico-raciais durante as últimas décadas do século XX. A articulação da população trouxe novas possibilidades para o sistema educacional, assim como rupturas com modelos educacionais que persistiam em manter uma educação excludente.

Num viés reflexivo, é possível pensar a educação para além das relações étnico-raciais, e como consequência, analisar o processo de ensino e aprendizagem, a partir de dados disponibilizados. Em seguida, houve a necessidade de verificar as bases das políticas educacionais da cidade de Montes Claros, e assim, perceber como ocorre a aplicação da Lei 10.639/2003 no contexto escolar, mais especificamente nas escolas públicas. Para tanto, utilizou-se os recursos de coleta de dados, a fim verificar o processo de formação docente, as atividades e projetos elencados.

Nesse sentido, a construção do currículo tem como princípio reverter uma realidade imposta, desconstruir a figura negativa produzida sobre a realidade, neste caso em específico, todas as condições negativas apontadas acerca do afrodescendente em seu contexto histórico. Conjunção concebida e associada a diversas formas de escravidão, somadas à exclusão social em diferentes vertentes. Após discutir estas questões, no próximo capítulo será abordada a legislação educacional de Minas Gerais e de Montes Claros, relacionando também com a pesquisa de campo realizada com as professoras de Geografia sobre a questão da Lei 1.0639/2003.

Figura 5 - Arte Folclórica – Catopês. Artista desconhecido



Fonte: <https://www.worldartfriends.com/pt/club/foto/arte-folcl%C3%B3rica-catop%C3%AAs>

Triste época! É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito.

(Albert Einstein)

CAPITULO II

MONTES CLAROS

E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

No primeiro capítulo foi abordado questões sobre as políticas educacionais, contextualizando o tema étnico-racial. Para compreender esse processo, foi necessário elencar os desdobramentos da Constituição Federal do Brasil de 1988, alcunhada de “Constituição Cidadã”, com o objetivo de verificar em qual medida a legislação atendeu as causas relacionadas aos afrodescendentes.

A partir desse ponto foi feita uma análise sobre a legislação, mais especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e a Lei 10.639/2003 e suas articulações para regulamentar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, o Currículo Escolar e as possibilidades para novas práticas nas escolas do ensino básico, ressaltando a importância as políticas inclusivas implementadas para a população afrodescendente, assim como sua contribuição para a construção histórica da sociedade brasileira.

As organizações populares e o Movimento Negro do Brasil foram fundamentais para reivindicar e consolidar direitos garantidos em relação às políticas educacionais do país voltadas para população afrodescendente. Todas essas medidas estão em processo de construção e buscam excluir a associação da figura do afrodescendente a questões negativas e opiniões pejorativas, a fim de combater estereótipos, preconceitos raciais e culturais contra o afrodescendente.

2.1 Apontamentos sobre as Políticas educacionais em Minas Gerais e em Montes Claros.

O estado de Minas Gerais, durante duas décadas entre 1990 e 2000, propôs uma nova organização da educação, as mudanças promovidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG), na década de 1990, estavam associadas à atuação de organismos internacionais, o Fundo Monetário Internacional (FMI)⁸ e o Banco Mundial (BIRD)⁹, que passaram a orientar e

⁸ O FMI (Fundo Monetário Internacional) é um organismo com sede na cidade norte-americana de Washington; criado em 1945, seu objetivo é estabelecer a cooperação econômica em escala global. Sua atuação visa garantir estabilidade financeira, favorecer as relações comerciais internacionais, implantar medidas para geração de emprego e desenvolvimento sustentável e buscar formas de reduzir a pobreza. Quando o FMI é acionado por um país em crise, agentes são enviados para analisar a situação financeira do mesmo e, a partir daí, direcionar as medidas que poderão contribuir para a resolução dos problemas. O principal objetivo desses agentes é evitar que tais problemas se

dar suporte técnico às reformas dos Estados Nacionais, nos países periféricos e semiperiféricos do capitalismo, direcionando a educação no Estado para uma perspectiva neoliberal.

É possível destacar ao final, que as reformas realizadas, estão estreitamente relacionadas aos objetivos do neoliberalismo, de promover uma educação para o trabalho e o trabalhador, diferentemente das classes privilegiadas, uma sobrecarga na função docente, não havendo momentos para a reflexão – crítica da prática, desvalorização do saber escolar, aumento da violência urbana, a desestruturação dos sindicatos e um processo de descentralização – centralização das formas de organização escolar, que deve ser muito questionado e repensado. (SOUZA, 2009, p.97).

Nesse sentido, segundo a SEE/MG, essas mudanças eram, em certa medida, sinônimo de avanço em direção às políticas educacionais, significava ir além da garantia da educação. O Estado se propunha aderir às políticas educacionais pautadas na eficiência. Assim, dispôs-se a distribuir tarefas para as esferas da governança da educação formal. A Portaria nº 04, de 03 de março de 1997 (Minas Gerais, 1997), teve como objetivo formar uma comissão para buscar subsídios e elaborar estudos para a implementação da lei 9.394/1996, no sistema estadual de ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1997).

A maneira como foi organizada a proposta de trabalho, isto é, em um modo conjunto, por meio de comissões, considerada pelo setor educacional positiva, a proposto ali, era apontada como um estudo das normas educacionais definidas e utilizadas até aquele momento e que estavam vigentes no sistema estadual de ensino de Minas Gerais, considerou-se também o texto da nova Lei, para compreender suas propostas e escopos.

Finda essa etapa, resolveu organizar e executar um plano de trabalho envolvendo toda a sociedade mineira, convocada para colaborar na reformulação das normas. Em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação e com a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, organizou debates para discussão da nova Lei e encaminhamento de subsídios, primeiramente em quase todos os municípios do Estado e nas Superintendências Regionais de Ensino; numa segunda etapa, nas cidades-polo e culminando com um ato público solene, realizado no plenário da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, com a presença das autoridades educacionais de nosso Estado, para entrega dos documentos com sugestões de normas para regulamentação da nova LDB. (MINAS GERAIS, CEE/MG Nº 1.132/97).

alastrem e tomem proporções maiores, que possam repercutir internacionalmente na economia. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/geografia/fmiebancomundial.htm>>. Consulta realizada em 12/02/2016.

⁹ O Banco Mundial (World Bank) ou BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) é uma agência das Nações Unidas criada em 1º de julho de 1944, a sede está localizada na capital dos Estados Unidos, Washington. Originalmente, foi criado com a finalidade de ajudar os países que foram destruídos na Segunda Guerra Mundial. O Banco Mundial fornece financiamentos para governos, que devem ser destinados, essencialmente, para infraestrutura de transporte, geração de energia, saneamento, além de contribuir em medidas de desenvolvimento econômico e social. Disponível em <<http://brasilescola.uol.com.br/geografia/fmiebancomundial.htm>>. Consulta realizada em 12/02/2016.

As reflexões fundamentaram-se em que no modelo da velha escola onde a palavra de ordem concentrava-se no ensino, considerado ultrapassado, mas também não havia domínio daquela nova metodologia, portanto, a palavra de ordem era aprender a aprender. Isto é, deveria haver um esforço conjunto e concentrado na produção de novos conhecimentos, no desenvolvimento de competências e habilidades, respeitando sempre os termos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A análise da Lei 9.394/1996 permitiu concluir que as questões preconizadas, proporcionavam a autonomia, a flexibilidade e a liberdade como meios necessários ao resgate do compromisso da escola e dos educadores com uma aprendizagem de qualidade. Um trabalho pedagógico dinâmico que deveria ser construído e vivenciado em todos os momentos pelos envolvidos no processo educativo da escola.

O que ocorre, hoje, no cotidiano da maioria de nossas escolas é a dispersão, a perda do sentido do todo, a ausência de sinergia e a presença de ilhas de excelência ou de mediocridade, sustentadas por uma espinha dorsal chamada currículo, que procura compartimentar disciplinas, em indiscutível prejuízo para o processo de aprendizagem. A construção coletiva da proposta pedagógica da escola, além de representar um desafio para os seus realizadores, constitui decisão política das mais relevantes que um grupo de educadores poderia tomar para assumir um compromisso de fortalecimento da cidadania, em favor das gerações emergentes. (MINAS GERAIS, CEE/MG Nº 1.132/97).

Desta forma, a nova LDBEN foi recebida com clamor, pois era a promessa de mudança. Aquele momento, considerado como se já estivesse completamente inserido na virtualidade, portanto digital, não poderia ficar preso às ideias retrogradadas e a um modelo de ensino ultrapassado e centralizado em ideias limitadoras. A elaboração da Proposta Pedagógica, construída a partir da reflexão coletiva e continuada, durante todo o período letivo, tinha um espectro de discussão, que se constituía a partir dos princípios básicos e das finalidades da escola, sua estrutura organizacional, das suas relações de trabalho, dos processos de decisão, do tempo escolar, da organização dos alunos, dos conteúdos curriculares, dos procedimentos didáticos, da linha metodológica da ação pedagógica, das estratégias de trabalho, da avaliação, da recuperação, das atividades culturais, do lazer e das atividades de convívio e outros, enfim, de todo o patrimônio da escola em todas as suas perspectivas.

Para tanto, foi instalado no ano de 2004, pelo governo do Estado Minas Gerais, um projeto denominado de Escolas Referências, com o objetivo de favorecer a autonomia das escolas públicas mineiras e propiciar o desenvolvimento profissional de seus educadores visando qualidade educacional foram selecionadas 200 escolas para participar, isso funcionaria como um

laboratório. Ali eram elaborados projetos que em seguida seriam utilizados em todas as escolas do Estado. Este projeto era composto por professoras de diferentes áreas para dar suporte no desenvolvimento deste, no sentido de elaborar uma proposta curricular comum, ou seja, Conteúdo Básico Comum – CBC, que foi concluída dois anos depois.

Por meio da Resolução SEE/MG nº 666/2005, a Secretaria de Estado da Educação estabeleceu que os CBCs da Educação Básica passariam a ser obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecessem as séries finais do ensino fundamental e médio, o que na prática veio a acontecer no ano de 2006. (MINAS GERAIS, 2005).

Para que houvesse um apoio nesse sentido, foi criado pela SEE/MG o Centro de Referência Virtual do Professor (CRVP), teve como objetivo auxiliar os professores da educação básica no sentido organizar suas atividades e minimizar as dificuldades encontradas pela implementação do Conteúdo Básico Comum (CBC).

Este instrumento tornou-se uma ferramenta de socialização entre professores, pois não se sentiam seguros com a nova metodologia adotada. Tinha como desígnio acompanhar as atividades propostas no CBC.

O Centro de Referência Virtual do Professor trazia as atividades que faziam parte da proposta preliminar, contendo diretrizes gerais para o ensino norteado pelo CBC. Esse modelo de trabalho proporcionou a ampliação do conteúdo, se ajustando ao contexto de cada localidade e aos interesses da comunidade escolar. O Centro de Referência Virtual do Professor foi considerado pelos seus idealizadores como um facilitador, justamente por sua condição, isto é, a virtualidade, portanto, capaz de alcançar um número maior de lugares e com uma inquestionável rapidez. Tornou-se assim fonte de socialização, ali eram postados diversos recursos de pesquisa, os quais ficavam à disposição do Professor. Sendo assim, era uma ferramenta basilar no preparo das atividades em sala de aula e uma facilitadora para a aplicação da nova política curricular estadual. (MINAS GERAIS, 2004).

A Política Pública educacional implantada em Minas Gerais pela Gestão do senador Aécio Neves (2003 a 2010) e mantida pelo governador posterior Antônio Augusto Junho Anastácia (2010 a 2014) recebeu várias críticas, por condicionar a rede de ensino a absorver uma proposta curricular antidemocrática, reduzindo o número de participação de professores, contando somente com aqueles que estavam lotados nas escolas referências, excluindo os professores lotados nas demais escolas da rede. Ademais, a proposta também foi considerada

como uma resposta aos órgãos internacionais de financiamento como cumprimento às exigências destes, além de sua elaboração constar somente por um grupo de três professoras pesquisadoras da educação superior do estado, encaminhada a primeira versão no ano de 2005, em seguida, houve uma segunda edição com algumas alterações no ano de 2006.

Todavia, para as idealizadoras do CBC os eixos estão em consonância entre si, é necessário reconhecer as particularidades e especificidades, para que, cada localidade construa sua base curricular, a partir do embasamento local e abordar questões do cotidiano e do contexto local. De tal modo, há a possibilidade de desenvolver interfaces entre o que é representado na cidade e no campo, ampliando para a região e para as relações de trabalho, de cultura e de lazer pensar a territorialidade na perspectiva de paisagens do cotidiano, e incentivar as questões relativas à cidadania para o país e para o mundo (MINAS GERAIS, 2014).

Seguindo essa orientação, a Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros (SME) construiu sua proposta Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Montes Claros, a proposta utilizada pela gestão atual foi elaborada no ano de 2012, tendo como referência a matriz curricular do ano de 2008. Contempla as diversas disciplinas que compõem o ensino básico, como: Geografia, História, Português, Matemática, Artes, Educação Física, assim como os Temas Transversais com os seguintes eixos temáticos: Meio Ambiente, Sexualidade, Drogas, Tecnologia, Preconceito, Violência, Cultura Regional e Trânsito.

A concepção do documento foi justificada pela imprescindibilidade em adotar um currículo próprio que atendesse as necessidades educacionais do município, segundo justificativa contida no Programa Curricular do Município (PCM). No terceiro capítulo deste trabalho é feita uma abordagem mais específica sobre esse assunto, em que são consideradas as propostas no âmbito estadual e municipal e são oferecidas sugestões de atividades para aplicar em sala de aula, na perspectiva do conteúdo da disciplina de Geografia, vinculadas à aplicação da Lei 10.639/2003.

Na proposta curricular elaborada pelo Município de Montes Claros, consta de orientações dos PCN como do CBC, apresentam os conteúdos de forma generalizada não contemplando a necessidade local, dada as particularidades do município. Assim, a proposta do município foi concebida de maneira a atender as necessidades locais, mas sempre respeitando as orientações dos documentos.

Esta perspectiva de construir um currículo que atendesse as necessidades locais, é uma prerrogativa que consta na LDBEN 9.394/96, no Art. 26, que flexibiliza essa construção de maneira a atender as necessidades e particularidades locais, desde que seja respeitado o *caput* da Lei. Isso é importante, porquanto o Brasil é um país extenso, com regiões distintas, portanto, cada região tem suas especificidades e costumes próprios, hábitos e questões climáticas que acabam influenciando o comportamento e o modo de construir o conhecimento e respeitar a diversidade. Aristóteles (385 a.C.) já aconselhava essa possibilidade, no início da democracia em Atenas, afirmava que “devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida da sua desigualdade” (ARISTÓTELES, 1998, p. 123).

O Filósofo ainda aponta que:

O Estado, ou sociedade política, é até mesmo o primeiro objeto a que se propôs a natureza'. O todo existe necessariamente antes da parte. As sociedades domésticas e os indivíduos não são senão as partes integrantes da Cidade, todas subordinadas ao corpo inteiro, todas distintas por seus poderes e suas funções, e todas inúteis quando desarticuladas, semelhantes às mãos e aos pés que, uma vez separados do corpo, só conservam o nome e a aparência, sem a realidade, como uma mão de pedra. O mesmo ocorre com os membros da Cidade: nenhum pode bastar-se a si mesmo. Aquele que não precisa dos outros homens, ou não pode resolver-se a ficar com eles, ou é um deus, ou um bruto. Assim, a inclinação natural leva os homens a este gênero de sociedade. (ARISTÓTELES, 1998, p. 121).

Ora, se vivemos em sociedade, é melhor que seja uma sociedade justa, capaz de lidar com a diversidade e suas especificidades, bem como considerar que cada seguimento necessita para viver em condições de igualdade. Sob esse aspecto a Geografia pode fazer sua parte contribuindo dentro do seu eixo, levando não só conhecimento, mas também reflexão crítica capaz de fazer o sujeito ponderar a respeito de suas necessidades. Todas as disciplinas, de acordo com sua abordagem, podem contribuir, formando um sujeito completo. Desta forma, naquele momento de construção do documento municipal, havia o anseio por uma educação voltada para novas perspectivas, com possibilidades política e participativa, em que todos pudessem contribuir, de acordo com o seu conhecimento.

O trabalho com temas sociais na escola, por tratar de conhecimentos diretamente vinculados à realidade, deve estar aberto à assimilação de mudanças apresentadas por essa realidade. As mudanças sociais e os problemas que surgem pedem uma atenção especial para se estar sempre interagindo com eles, sem ocultá-los. Assim, embora os temas tenham sido escolhidos em função das urgências que a sociedade brasileira apresenta, dadas as grandes dimensões do Brasil e as diversas realidades que o compõem, é inevitável que determinadas questões ganhem importância maior em uma região. Sob a denominação de Temas Locais, os Parâmetros Curriculares Nacionais

pretendem contemplar os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola. (BRASIL, 1997, p. 28).

Sob essa perspectiva, os Professores são orientados a trabalhar em todo currículo escolar, e em todas as disciplinas o cunho social e a formação dos estudantes, realizando integração entre a escola e a realidade vivenciada. Diante da perspectiva da pesquisa, o interesse aproxima dos temas transversais locais: Cultura Regional e Preconceito.

Socialmente, o termo preconceito é usado em caso de discriminação, exclusão, racismo, intolerância religiosa e cultural e outras formas de agressão ao ser humano. Apoiado em seus costumes e crenças, o ser humano faz interpretações sobre situações e pessoas, julgando-as corretas ou incorretas conforme acredita. Tais interpretações preconcebidas podem ser aceitas, cultivadas, reconhecidas e praticadas coletivamente como verdades incontestáveis, o que é um problema para a sociedade. (MONTES CLAROS, 2012, p. 31).

O tema Transversal “Preconceito” considera que a escola é um espaço de convivência e que todas as possibilidades de preconceito devem ser extirpadas socialmente. O termo Preconceito está associado à discriminação, exclusão, racismo, intolerância religiosa e cultura. Tem como princípio trabalhar com atitudes inclusivas, com a tolerância, ideias culturais, religiões, estilo de vida e outras formas de agressão ao ser humano. A Cultura Regional, como tema transversal é justificado porque a cidade de Montes Claros possui fortes tradições artísticas culturais, tanto na perspectiva da erudição quanto popular (MONTES CLAROS, 2012).

A necessidade em se trabalhar essa proposta como Tema Transversal é fundamentada de acordo com a preservação das tradições, considerando que é responsabilidade da sociedade local e do poder público manter viva a cultura local, valorizando suas origens. Conforme a Proposta Curricular, o contexto da cultura regional é valorizado pelo conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais, que são próprias do povo de Montes Claros e região. Outro viés importante é a música, teatro, rituais religiosos, língua falada, escrita, mitos, hábitos alimentares, danças e arquitetura, consideradas como manifestações que distinguem o povo Montesclarenses dos demais (MONTES CLAROS, 2012).

A preservação do patrimônio material e imaterial remete a identidade cultural a ser preservada pela sociedade, portanto, deve ser trabalhada nas escolas como nicho de preservação, despertando no educando a possibilidade de se reconhecer como comunidade, destarte, assumir-se como sujeito histórico e local, cumprindo seu papel de cidadão, que busca muito mais que preservar as tradições locais, manter a identidade do povo montesclarenses, prezando a história e os hábitos que permitem construir valores unidos à cidade e região. Todas essas medidas

apontadas até aqui estão numa perspectiva local, mas em consonância com as propostas estabelecidas nas leis maiores.

Para o desenvolvimento da Lei 10.639/2003, foi criada o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra (Uniafro) por meio da Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008. Esta medida foi financiada com o objetivo de promover a formação de professores na concepção das políticas afirmativas. O Ministério da Educação estabeleceu, nesse ano, critérios para designar incentivos financeiros às instituições de educação superior, viabilizando cursos para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, também com o objetivo de desenvolver materiais didáticos direcionados para estas ações afirmativas, que alcançassem população afrodescendente.

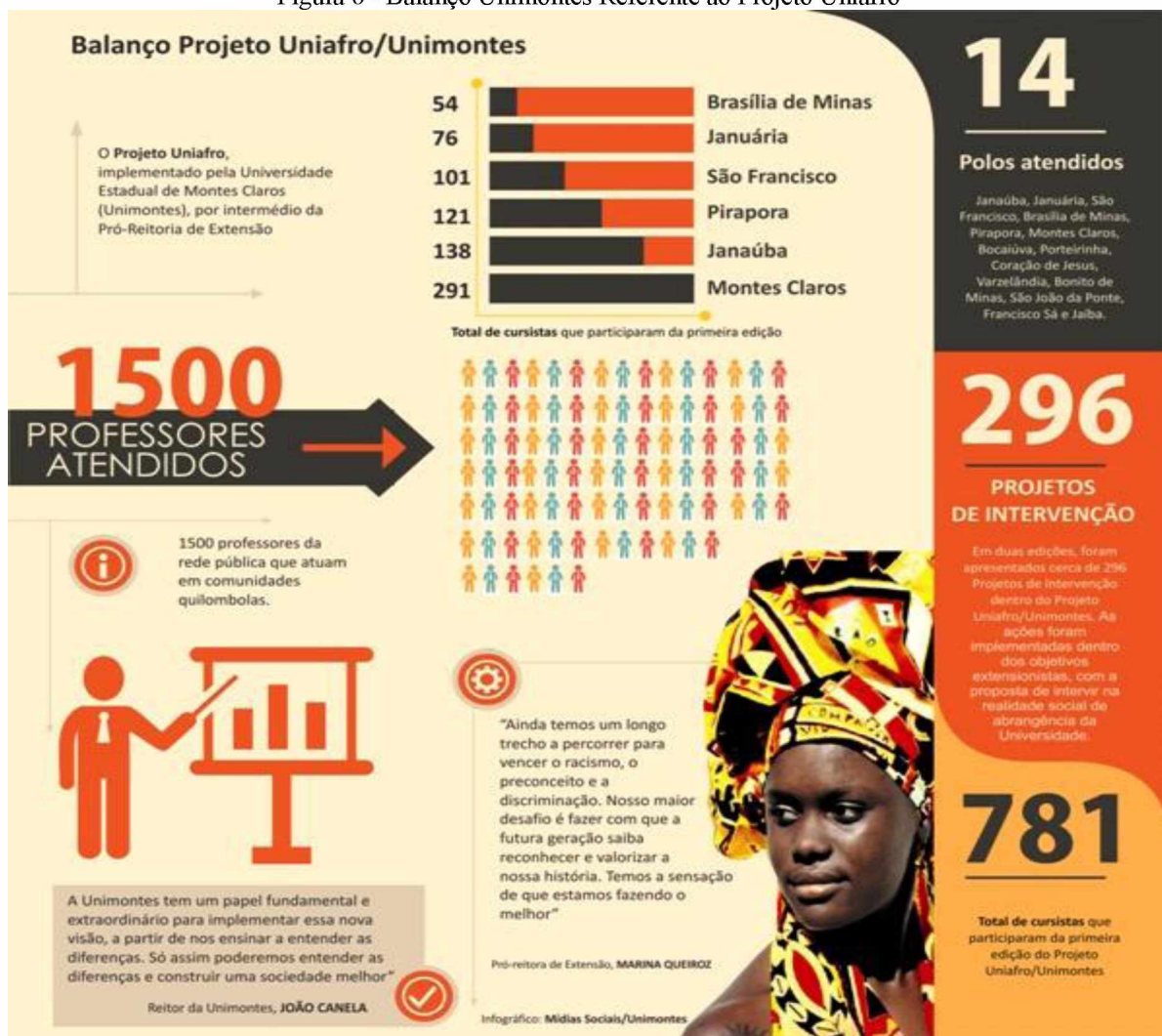
Essa legislação precisa ser entendida como fruto de um processo de lutas sociais, e não uma dádiva do Estado, já que, como uma política de ação afirmativa, ela ainda é vista com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade. Esse ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo conflitivo no qual se encontram as ações, os programas e os projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnico-racial desencadeadas pela lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 no Brasil. (GOMES, 2011, p.117).

A região do Norte de Minas se enquadra nessa realidade, a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) decidiu implantar o Curso Formação Continuada para Professores da Educação Básica sobre as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Projeto Uniafro teve como objetivo contribuir para a formação dos professores, viabilizando mecanismos para trabalhar em sala de aula, de maneira que estimulasse os alunos a valorizar a identidade, a cultura, a história e todo o legado do afrodescendente brasileiro.

A Educação das Relações Étnico-raciais demonstra que o sucesso para o reconhecimento da cultura e da história dos negros nas instituições depende da criação de condições físicas e matérias adequadas e, ainda, da qualificação de Professores para o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira. Porém, sabe-se que o combate ao racismo não é apenas tarefa escolar e Professoral, já que a discriminação se forma, principalmente fora da escola. (OLIVEIRA; MILITÃO, 2012, p.83).

Essas medidas diferenciadas e voltadas para a valorização da população brasileira afrodescendente são necessárias, devem ser progressivas, pois quanto mais se trabalhar a questão do preconceito, especialmente entre os mais jovens, haverá um tempo em que não será necessário trabalhar a questão da inclusão, pois todos compreenderão isso de maneira muito natural.

Figura 6 - Balanço Unimontes Referente ao Projeto Uniafro



Fonte: <http://www.ead.unimontes.br/>.

Conforme a figura 6, pode-se observar a abrangência do projeto do Uniafro/Unimontes para essa região de Minas Gerais, de acordo com o número de professores atendidos espera-se transformações no modo de trabalhar em sala de aula com as questões étnico-raciais. Compreende-se que medidas dessa natureza auxiliam na mudança de comportamento, com possibilidade de promover a inclusão, concorrendo para formar uma nova concepção, consequentemente, novas atitudes, posto que ao ensinar a entender as diferenças, contribui para a construção de uma sociedade melhor.

Sendo assim, o mais correto é combater esse tipo de conduta antes que ele ganhe força, especialmente entre a população mais jovem, estimulando a aceitação da igualdade, norteadas pela diversidade. Pois é fundamental olhar o outro, considerando a alteridade, seus costumes e valores,

sua forma e crenças, mas entendo-o como diverso, diferente, não como desigual. Isto vale para todos os seguimentos, hoje excluídos pelo preconceito. Num futuro próximo estas medidas poderão ser avaliadas, pois os alunos estarão reproduzindo o que aprenderam.

Com relação a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos pelos professores, no terceiro capítulo deste trabalho é feita uma abordagem mais específica sobre esse assunto, em que é considerada as propostas contidas nos programas educacionais no âmbito estadual e municipal e são oferecidas sugestões de atividades para aplicar em sala de aula, na perspectiva do conteúdo da disciplina de Geografia, vinculadas à aplicação da Lei 10.639/2003.

2.2 Perspectivas das Relações Étnico-raciais na Escola Pública de Montes Claros/MG

Para conhecer a aplicação da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos referentes a questões étnico-raciais nas escolas de Montes Claros, realizou-se uma pesquisa de campo para coleta de dados. Por sua vez, esses dados serviram como estrutura de análise para elaborar a descrição, na qual foi possível verificar o cotidiano das professoras participantes, tendo como mote as repostas ofertadas por elas.

O propósito maior da pesquisa foi compreender a Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade ao ensino de Geografia na educação básica, para tanto, foram utilizadas as informações repassadas pelas professoras, que refletem a realidade escolar. Esse ponto é importante, pois esta lei aborda a questão da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis de ensino da educação básica. A partir dessas diretrizes curriculares, a proposta foi observar como as Professoras de Geografia lidam com a questão da transversalidade do tema e, por consequência, a inclusão dos conteúdos no cotidiano da sua disciplina. Verificar ainda se utilizam os costumes locais para trabalhar o assunto, como exemplo, caso das Festas de Agosto.

Como procedimento metodológico para a realização desse trabalho, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico interdisciplinar, em que foi possível conhecer com mais acuidade as leis educacionais. Em seguida, para se ter um parâmetro da realidade escolar foi aplicado questionários¹⁰ às Professoras participantes, posteriormente, realizou-se a análise dos dados.

¹⁰ O questionário utilizado na pesquisa teve como referencia a versão do trabalho desenvolvido pela Prof^ª Dr^ª Ednéa do Nascimento Carvalho, Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). CARVALHO, Ednéa do Nascimento. Ensinar Geografia, Ensinar a Pluriculturalidade (2008). Dissertação (mestrado) – Universidade Federal

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas, uma da Rede Municipal e outra da Rede Estadual, sendo que em cada escola foram entrevistadas duas Professoras. Estas escolas estão localizadas da área urbana na região Sul de Montes Claros, e seu alunado apresenta características socioeconômicas diversas. A escolha das escolas e das Professoras ocorreu pela facilidade de acesso, pois a Professora pesquisadora desenvolve nas duas escolas um projeto ligado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O questionário foi aplicado no ano de 2015, entre os meses de novembro e dezembro, enquanto isso, também se observou a estrutura escola e as abordagens sobre o tema aqui proposto. Efetivamente, participou da pesquisa quatro Professoras de Geografia.

Por uma questão de sigilo e preservação, ficou determinado que as escolas citadas não fossem identificadas, de maneira que são apontadas no texto como Escola Estadual e Escola Municipal. Do mesmo modo, as Professoras participantes tiveram suas identidades preservadas e adotou-se uma terminologia que as identificassem como: Professora 01, Professora 02, Professora 03 e Professora 04, sendo que as duas primeiras, denominadas Professora 01 e Professora 02, atuam na Escola Estadual e as outras duas, designadas como Professora 03 e Professora 04 são efetivas na Escola Municipal.

Há de se ressaltar que algumas das Professoras entrevistadas trabalham tanto na Escola Estadual como na Escola Municipal, contudo, responderam o questionário apenas em uma perspectiva, isto é, ou como Professora da Escola Municipal ou como atuante na Escola Estadual.

O questionário foi composto por 27 (vinte sete) questões, elaborado em três blocos, de maneira que no primeiro bloco de perguntas houve o interesse em investigar a respeito da formação acadêmica das participantes, além de avaliar quais conteúdos eram pertinentes ao ensino de Geografia; no segundo bloco, discutiu-se a questão da legislação, especificamente a Lei 10.639/03; por fim, foi abordada a questão étnico-racial na perspectiva do cotidiano e houve a tentativa de compreender como a diversidade de valores, de culturas e as diferenças são conduzidas pelas Professoras e aceitas pelos alunos.

As primeiras questões abordavam, inicialmente, a identificação das Professoras, com a finalidade de conhecer o perfil das entrevistadas, como a formação, o ano de conclusão da graduação, especialização, e tempo de serviço na docência. Em seguida foram elencadas as

perguntas sobre a importância da professora de Geografia para ensino fundamental; o que era considerado como essencial para que as aulas de Geografia despertassem o interesse do aluno para a construção da cidadania; também foi questionado se a profissional se consideravam como uma colaboradora na construção da cidadania e na formação de cidadãos mais críticos.

Com relação ao currículo escolar de Geografia, foi solicitado às Professoras que opinassem, definindo a medida aproximada da valorização do aluno afrodescendente, tendo em vista a construção de uma cidadania plena no Brasil; fazer uma avaliação se o Projeto Político Pedagógico (PPP) contemplava a temática étnico-racial; e se o planejamento escolar era direcionado ao incentivo e a preservação da identidade histórica e cultural dos afrodescendentes e, se sim, que fosse explicado sua opinião.

No que se refere à legislação indagamos se conheciam a lei 10.639/2003 e como tiveram conhecimento desta. Quanto ao aluno afrodescendente, foi questionado se seria possível inseri-lo na sociedade brasileira, por meio da valorização da cultura africana; outra questão era se a professora tinha ideias de como realizar esse tipo de inserção na escola e na sala de aula sem criar problemas com os demais alunos.

Foram feitos questionamentos sobre capacitação profissional, tendo como enfoque as questões referentes às temáticas, diversidade, cultura afro-brasileira ou afrodescendente, para citar o tipo de capacitação realizada e o período de sua capacitação. Assim como, sua participação em eventos científicos que tinham como abordagem o afrodescendente a questão racial, o preconceito, o racismo, a cultura afro-brasileira e outros assuntos correlacionados.

Com relação à sua prática, quais as técnicas e metodologias que a professora utilizava para ministrar aulas de Geografia e para aprofundar nessa investida, foi perguntado se trabalhava com a interdisciplinaridade no contexto da lei 10.639/2003 e de que maneira. Em outra questão, foram pontuadas algumas palavras-chave como: Geografia, identidade, cidadania, escola, aluno e afrodescendente, solicitado às professoras para que explicassem sua prática, considerando essas questões.

Foi Indagado também se havia presenciado ou não situações e atitudes preconceituosas que desqualificaria os afrodescendentes, ou se salientava estereótipos depreciativos, e de que maneira havia ocorrido. Retornando a Lei 10.639/2003 e ao parecer 03/2004 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, e procurou-se saber qual a opinião da professora quanto à lei.

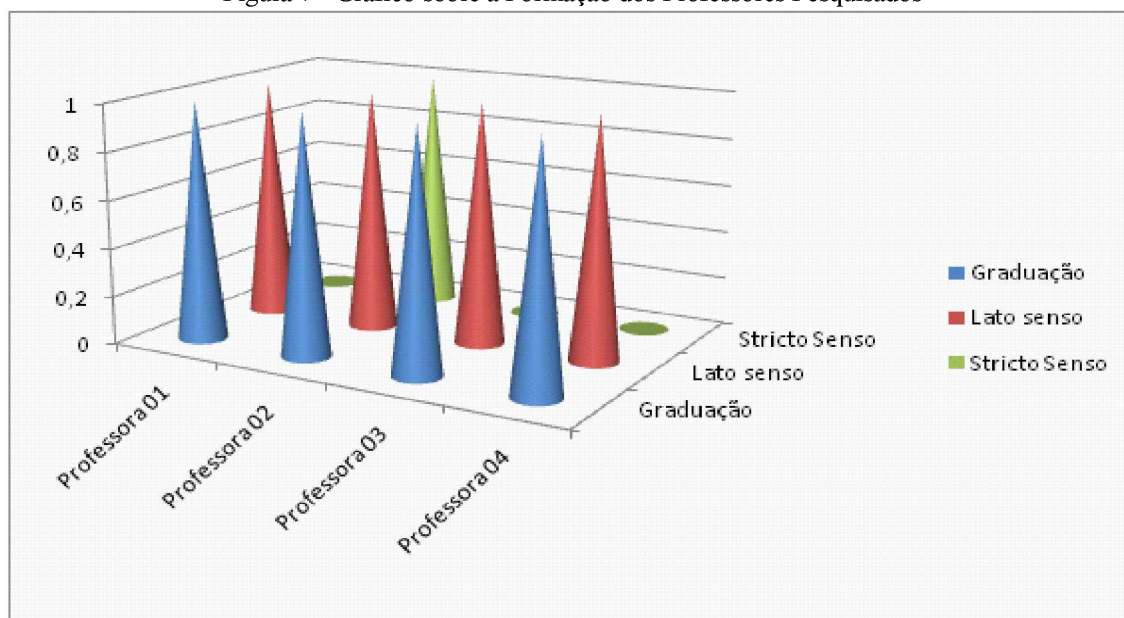
Outro ponto importante é saber se a professora ficava atenta e repudiava qualquer forma de discriminação e preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, obesidade, pois o desenvolvimento da personalidade das crianças também passa pelas atitudes tomadas na escola, e por quê. Foi perguntado se ao escolher os novos livros didáticos, consideravam a qualidade apresentada sobre a imagem do afrodescendente pelos autores, e por quê. E se as Professoras consideravam preocupante o fato dos autores de livros didáticos apresentarem imagens de afrodescendentes escravos, analfabetos, empregadas domésticas, ou meninos de rua e por quê. Em seguida foi solicitada a opinião pessoal das Professoras quanto a adoção de cotas para afrodescendentes na universidade e em concursos públicos.

Buscando dar enfoque às Festas de Agosto em Montes Claros, questionou-se às professoras se havia possibilidades de trabalhar as festas como temática para as aulas de Geografia e em que subáreas da Geografia elas poderiam ser aplicadas. Na ocasião também foi indagado se seria possível desenvolver em sala de aula os conceitos chave da Geografia, Espaço, Lugar, Paisagem, Território e Região contextualizando as Festas de Agosto associando à lei 10.639/2003. E finalizando, deixou-se uma questão opcional, se as Professoras gostariam de acrescentar alguma questão à pesquisa e se considerava importante o conteúdo de sua abordagem.

2.3 Opinião das Professoras de Geografia, uma análise sobre as questões étnico-raciais no contexto do cotidiano escolar.

Na pesquisa foi possível constatar que todas as professoras possuem graduação em Geografia e pós Graduação Lato Sensu — Geografia do Brasil, Gestão Ambiental, Geografia Regional, Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional — todos os cursos realizados na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). É importante ressaltar que as professoras tiveram o cuidado de buscar a formação continuada em sua área de origem.

Figura 7 - Gráfico sobre a Formação dos Professores Pesquisados



Fonte: FAGUNDES, 2016

Dentre as Professoras pesquisadas, duas se destacam pelas respostas, a Professora 02 e a Professora 03, a primeira possui pós Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, ambas concluídas pela Unimontes. Percebe-se pelas respostas angariadas que a Professora 02 possuía um posicionamento mais definido e que suas respostas são mais coerentes e fundamentadas, isto sugere que o aprofundamento na formação, em termos de conhecimento e leitura, aumenta o senso crítico e a capacidade de avaliação. A Professora 03 não tem a formação Stricto Sensu, mas possui maior tempo de magistério o que acumula maior experiência, busca sempre se informar, tem disponibilidade em aplicar novos conhecimentos e posturas em sala de aula, não que as demais não o façam, mas essas diferenças comportamentais no âmbito do sistema educacional é muito comum de serem percebidas.

Dar continuidade aos estudos pode ser entendido como uma busca pela qualificação, assim como uma realização pessoal. Os organismos educacionais promovem capacitações constantes e, atualmente, é muito cobrado dos profissionais, em qualquer área, também da educação, a necessidade de busca de novos conhecimentos. Dessa maneira, é necessário manter o elo com a universidade, caso contrário, há o risco de afastar-se do conhecimento acadêmico e tornar-se desatualizado e obsoleto. Essa busca pelo conhecimento é realçado pela Professora 03 que passou pelo processo seletivo de mestrado por duas vezes e, apesar, de não ter sido ainda aprovada, não desistiu dessa possibilidade. A Professora 02, que tem o título de Mestre, defende

essas conquistas como uma realização pessoal, acredita também que é uma possibilidade de ampliar os conhecimentos. Pretende dar continuidade aos estudos, contudo, por questões pessoais, neste momento não se dedicará a esse objetivo. As Professoras 01 e 04 estão se preparando para ingressar no Mestrado em Geografia, esta possibilidade ficou mais acessível aos interessados em continuar aprimorando o conhecimento, pois agora está sendo ofertada a Pós-Graduação em Geografia pela Unimontes, em Montes Claros.

Quando perguntadas sobre “*Qual é a importância do Professor de Geografia para o Ensino Fundamental?*”.

A Professora 01 definiu que:

Serve para ajudar o aluno a entender a realidade do mundo em que se vive, interpretar as relações entre a sociedade e o meio físico, demonstrar como uma cidade, estado, região ou país chegaram a ter aquela paisagem e realidade, para assim, compreender melhor a sua volta e atualidade.

Na opinião da Professora 02:

O Professor de Geografia contribui para que o aluno possa criar uma visão mais crítica da realidade que o cerca. Entender as transformações que ocorrem e ocorreram no espaço geográfico ao longo do tempo. Enfim, o Professor de Geografia contribui para a formação do aluno como ator social capaz de compreender e atuar como agente transformador da sociedade.

Já a Professora 03 se posicionou da seguinte forma:

As aulas de Geografia são essenciais para abrir os horizontes do aluno, em espaços diversos. Levanta discussões relevantes sobre a consciência ambiental, social e econômica, buscando formar um cidadão crítico e participativo.

E por fim, a Professora 04, sobre essa questão, entende que:

É de extrema importância, já que logo nos anos finais do ensino fundamental temos noção de localização, espaço, meio ambiente, espaço urbano e rural, sendo imprescindível a sua localização no seu espaço.

A importância da Geografia como disciplina que contribui na formação e na proposta de uma educação cidadã, deve estar consolidada em sua fundamentação e na concepção entendimento prático das realidades cotidianas. Igualmente, não pode ser um conteúdo distante, ter o discurso de que a Geografia como disciplina contribui para a formação e o entendimento do meio físico, social, econômico, ambiental e cultural, se esse aluno não se enxerga como parte dessa realidade, não se identificando como sujeito do processo, contribuirá para a permanência de

atitudes discriminatórias e preconceituosas. Ainda mais, se essas atitudes fazem parte do seu cotidiano.

A importância da Geografia como suporte ao processo educativo e formativo no ambiente educacional é indiscutível; ademais, pode concorrer para a consolidação de preceitos éticos na formação do sujeito, podendo contribuir para além dos temas circunscritos à disciplina. De acordo com o posicionamento da pesquisadas, é possível perceber que têm uma noção da importância e responsabilidade do professor de Geografia. Entretanto, fica evidente o discurso linear que a Geografia é uma ciência de formação cidadã e as relações estabelecidas no seu entorno.

Em relação à pergunta: *“Para você, o que é essencial para que as aulas de Geografia despertem o interesse do aluno para a construção da cidadania?”*.

A Professora 01 disse que: — "A construção de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade dos alunos a compreenderem o mundo em que vivem para assim lutar por melhorias".

Enquanto que a Professora 02 entende que:

É necessário que o Professor trabalhe a realidade do aluno e saiba ouvi-lo. Que o atente para o global, mas, com foco local. Instigue-o com o objetivo, do mesmo modo, expor quais são os seus interesses, quais são as suas opiniões, para que o mesmo se torne cada vez mais crítico na sociedade.

Ao que a Professora 03 respondeu que é preciso “Planejamento sistematizado, clareza nos objetivos, material básico disponível”.

A Professora 04 adiantou que é necessário ter "Bons textos e bons documentários, para sensibilizar os alunos sobre o assunto, além de discussão e debate em sala, para mostrar ao aluno seu dever e seus direitos como cidadão".

O que se percebe é que para as professoras existe a necessidade de planejar sistematicamente seu trabalho, buscar a realidade vivida e consolidar essa leitura do particular para global. Existe uma preocupação em estreitar os laços entre professores e alunos, haja vista, que todos são cidadãos. O planejamento das atividades por si só, não garante a eficácia da formação cidadã, por isso, é preciso materiais específicos, que façam indagações para provocar a reflexão sobre direitos e deveres do cidadão. A discriminação racial é uma ação, portanto, compete ao professor, estimular o aluno a pensar qual a sua responsabilidade nos atos discriminatórios, especialmente considerando a perspectiva da Proposta Curricular para anos

finais do ensino fundamental de Montes Claros, que prevê, dentre outros, que se trabalhe a questão do Preconceito dentro dos Temas Transversais.

A terceira pergunta teve como objetivo perceber como a Professora se via na formação do aluno, por isso questionou-se: *“Você se considera um colaborador (a) na construção da cidadania e na formação de cidadãos críticos?”*.

A Professora 01 respondeu: — “Sim, pois a Geografia é uma disciplina completa para a construção da cidadania, e eu, como Professora, me sinto uma colaboradora.”

A Professora 02 considerou: — “Sim, acredito que ao ministrar as aulas, com todas as temáticas necessárias para a formação e transformação de sujeitos críticos, é uma grande contribuição”.

Segundo o ponto de vista da Professora 03:

As aulas de Geografia são essenciais para abrir os horizontes do aluno em espaços diversos. Levanta discussões relevantes sobre a consciência ambiental, social e econômica, buscando formar um cidadão crítico e participativo.

Ao que a Professora 04 considerou que:

Sim, a Geografia desperta o senso crítico do aluno, quando discutimos políticas públicas, conflitos, eleições, etc., alguns estudantes conseguem ser críticos e não só assimilar informações sem questionar.

Pode-se perceber que conceber o trabalho como educador está associado à importância da construção de uma identidade cidadã, capacidade de desenvolver o senso crítico é consolidar discurso e o posicionamento do professor quanto às temáticas que tenha como centralidade assuntos interligados com a realidade, isso contribuirá para que o aluno perceba a importância da Geografia na sua formação e na construção da cidadania, despertando para questões que abrangem a todos. A escola tem responsabilidade com a formação holística do sujeito, mas, sobretudo, que desperte nesse sujeito a capacidade de compreender a sociedade de forma verdadeira, portanto, que a compreenda livre de preconceitos e com responsabilidade.

Foi questionado às participantes se *“Em relação ao currículo escolar de Geografia, como você o definiria do ponto de vista da valorização do aluno afrodescendente, tendo em vista a construção de uma cidadania plena no Brasil?”*.

A Professora 01 o define: — “Nos direitos adquiridos pela lei.”. A Professora 02 argumenta que:

O currículo escolar de Geografia aborda a valorização do afrodescendente, uma vez que trabalhamos temas relacionados à importância da contribuição dos africanos na construção da sociedade brasileira. Acredito que poderia ser trabalhado melhor essa questão se houvesse uma integração maior entre a escola e algumas instituições na sociedade oferecendo palestras, minicursos, bolsas de estudo, e outros.

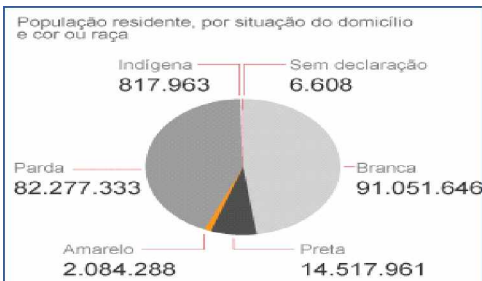
A Professora 03 declara: — "Se somos todos iguais, não seria necessário uma lei para fazer valer a igualdade de direitos, apenas conhecimento das nossas raízes e a valorização dessa cultura construiria cidadãos de fato".

Enquanto que a Professora 04 observa que:

No geral estuda-se esta valorização apenas no dia 20 de novembro. Quando se fala sobre o assunto. Nos demais, vejo isto apenas nos 9º anos, quando no currículo temos que abordar sobre a África, aproveitamos o ensino e discutimos sobre o afrodescendente no Brasil e mundo.

O processo de formação do cidadão é uma tarefa complexa, que tem um papel na transformação social, porém não é possível provocar mudanças no perfil do aluno em sua condição de “ser cidadão” e “formar o cidadão”, quando se circunscreve a proposta do currículo associada a uma data. A valorização do aluno afrodescendente passa por propostas de conteúdos que se traduz na possibilidade de contribuir com a construção da identidade do indivíduo. Sob esse aspecto, a responsabilidade do professor é maior e está para além da sala de aula, pois sempre é possível abordar essa temática nos diferentes anos do ensino fundamental, não se pode restringir às questões da história da cultura afro-brasileira e História da África somente durante um ano determinado, haja vista, que o Brasil é um país com a média de 51% de sua população (IBGE, censo 2010), que se autodeclara pretos ou pardos, ou seja, afrodescendentes. Para haver mudanças concretas é necessário que os temas racismo, preconceito, exclusão, entre outros estejam presentes cotidianamente na formação do aluno, só assim haverá um reflexo futuro, com possibilidades de mudanças no comportamento global.

Figura 8 - Resultados Preliminares do Universo do Censo Demográfico 2010



Fonte: IBGE, 2010

Quando questionadas se “*O Projeto Político Pedagógico de sua escola contempla o tema racial e étnico?*” Foi direcionada a respostas, de maneira objetiva para “Sim” ou “Não”, e solicitadas para que desse um “*exemplo de como isso ocorre*”.

As Professoras foram unânimes, concordaram que o PPP contemplava o tema racial e étnico, os exemplos, a saber, foram variados:

A Professora 01 — “quando estudamos a história do afrodescendente, antes e hoje, e os diversos trabalhos para o dia da consciência negra”.

A Professora 02 que isto ocorre quando trabalha:

Projetos e trabalhos interdisciplinares realizados anualmente por diversos Professores envolvendo desfiles e concursos da beleza negra; valorização da cultura negra com exposição de danças, comidas típicas, trabalhos (máscaras) e outros.

A Professora 03 argumentou que esse período fica limitado e que:

Aparece no decorrer do mês de Novembro com destaque para a valorização e respeito às heranças africanas, dia vinte (20) de novembro, dia da Consciência Negra, em que são trabalhados vídeos, filmes, músicas e outros.

A Professora 04 ressaltou: — “Mas no dia 20 de Novembro com a Mostra da Cultura Africana”.

Todas concordaram que Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola contempla, no texto, a questão étnico- racial, porém, há uma forte tendência em relegar às datas comemorativas temas e conceitos que poderiam ser trabalhados cotidianamente. É evidente que assumir essa responsabilidade é muito mais trabalhoso, afinal, vai exigir mais dedicação do professor, mais pesquisa, mais envolvimento em projetos. Entretanto, esse é o papel do educador. Nessa manifestação não há uma intenção demagógica, sabe-se da dificuldade e da pouca valorização do professor, que o Estado deixa de cumprir sua parte, quando remunera mal seus servidores da educação, logo, esses profissionais são obrigados a ter uma carga de trabalho excessiva para conseguir cumprir suas responsabilidades com a família e outros. Porém, essa questão é mais complexa do que parece.

Sem uma formação completa, em que o sujeito tenha a noção do seu poder e da sua força, fica impossível reverter esse quadro. Ora, se todos tiverem uma formação que desperte a consciência de que o povo unido num propósito é capaz de exigir mudanças, mudará muito coisa em médio prazo. Assim, a dedicação dos professores formaria cidadãos mais críticos e conscientes de seus direitos e deveres, num futuro próximo, estariam exigindo mais dos

dirigentes. Um professor valorizado é um dos pontos principais na mudança da educação brasileira, pode-se observar o exemplo da Finlândia:

Muito dessa atitude favorável à educação provém de uma cultura desconhecida em terras brasileiras. Na Finlândia, o professor é visto com respeito - profissionalismo e responsabilidade envolvem a profissão. Há um componente histórico nessa valorização: há cem anos, quando o país ainda se configurava como nação, a pobreza reinava, principalmente no interior. Ali, quem tinha um diploma de professor era tratado como se fosse rei. [...] O fato de o professor ter autonomia para trabalhar em sua sala de aula também colabora com a visão social tão positiva. Há um currículo nacional básico, que dita as linhas gerais do que deve ser ensinado, mas o docente pode escolher os métodos, os livros, o tipo de didática e inclusive optar ou não pelo uso da tecnologia. [...] os professores são altamente qualificados. Para começar, a concorrência nas universidades de pedagogia é enorme. Dados do Ministério da Educação dão conta de que, na última primavera, havia 6 mil candidatos para 800 vagas. Após ser aceito, o aluno deve completar o mestrado para poder lecionar em qualquer nível educacional. (REY, 2011, p. 01).

Quando perguntadas se *“O Planejamento escolar é direcionado a incentivar e preservar a Identidade Cultural e histórica dos afrodescendentes?”*. Novamente foi sugerido que as respostas se configurassem objetividade, no caso, “Sim” ou “Não”, em seguida, perguntou-se *“Por quê?”*. E na sequência, pergunta-se para as professoras *“Como?”*.

As respostas variaram, não foram todas afirmativas, houve posicionamentos distintos.

A Professora 01 respondeu sim, porque “O próprio governo impõe para trabalharmos esse tema”. Redarguiu que o modo como trabalha é: “Expondo sua cultura, mostrando como os afrodescendentes se destacam no mundo hoje”.

A Professora 02 também respondeu que sim e descreveu:

Porque no planejamento escolar já está incluso no calendário ‘o dia 20 de Novembro’ como data a ser trabalhada atividades diferenciadas voltadas para a valorização da cultura afrodescendente. Além disso, os professores trabalham com esse tema no decorrer do ano, principalmente os Professores de Geografia e História.

Quando questionada *“Como?”*; Ela esclareceu que:

Cada Professor trabalha com o tema voltado para a sua disciplina. (exposição de trabalhos, desfiles, danças, mural, confecção de objetos e outros), ou através de um projeto que envolva todas as disciplinas.

A Professora 03 esclareceu que isso não é uma constante, portanto sua resposta ficou da seguinte maneira: “Às vezes, nem todos se envolvem de fato”, E quando inquirida *“Como?”*; relatou que ocorre por meio da “realização de Projetos, auditórios, danças.”. A Professora 04 foi taxativa ao responder que: — “Não”.

O Brasil é um país de população afrodescendente, entretanto, está impregnado em toda a sociedade, a começar pelo ambiente escolar que a boa cultura é a europeia, num sentido positivista, é como se o Brasil, de modo inconsciente, ainda buscasse ‘ser tão bom’ quanto a Europa. August Comte (1798 – 1857) defendeu esse eurocentrismo, que a tendência de todos os países menos desenvolvidos seria um dia chegar à condição perfeita dos países europeus. No Brasil essa coisa está tão arraigada que a bandeira defende o *slogan* “Ordem e Progresso”:

Por que a raça branca possui, de modo tão pronunciado, o privilégio efetivo do principal desenvolvimento social e porque a Europa tem sido o lugar essencial dessa civilização preponderante? *Ele mesmo responde: Sem dúvida já se percebe, quanto ao primeiro aspecto, na organização característica da raça branca, e, sobretudo quanto ao aparelho cerebral, alguns germes positivos de sua superioridade.*¹¹ (COMTE, apud ARON, 1982: pág. 121-122).

A valorização da cultura europeia está tão entranhada, que não precisa sequer constar em currículo, é algo que acontece naturalmente. Agora, a Cultura Africana, quando presente, ou é negativa ou é imposta, difícil de ser agregada. As mudanças ainda são tímidas, e para que isso ocorra de modo efetivo, será preciso que os professores intensifiquem seu planejamento nesse sentido. Claro que não há desconhecimento quanto às temáticas raciais, porém, para alguns professores, são temas difíceis de serem abordados. Entretanto, o planejamento não pode ser visto somente como uma obrigatoriedade, precisa ser concebido como uma preparação, a fim de construir possibilidades de trabalho, não pode ser um procedimento enrijecido. Se for trabalhar a questão da inclusão em dias pontuais, ainda demorará muito, entretanto, é necessária a sensibilização sobre as diferentes realidades étnico-raciais constantes no país, com um trabalho intenso, diário e multidisciplinar, o que poderá trazer mudanças comportamentais nessa direção.

As questões referentes aos temas transversais propõem abertura para que o professor tenha autonomia para administrar as propostas curriculares, dispondo inúmeras possibilidades. Quanto à efetivação das propostas, os projetos são oportunidades encontradas na escola de ensino fundamental, como uma forma de desenvolver na comunidade escolar atividades interdisciplinares. De acordo com a LDB 9.394/1996, as escolas tem autonomia para construir seus projetos. Sendo assim, há brechas para trabalhar mais efetivamente assuntos como a questão da inclusão racial.

Nessa parte do questionário, a atenção se voltou, de fato, para a legislação específica e foi perguntado às Professoras: “*Quanto à Legislação, você ouviu falar ou conhece a Lei*

¹¹ Grifo nosso.

10.639/2003?”, as respostas sugeridas foram “*Sim*” ou “*Não*”. Em seguida foi perguntado: “*Como?*”.

Todas as professoras responderam afirmativamente, sendo que a Professora 01 esclareceu que por meio das “Reuniões pedagógicas nas escolas, TV, jornais”. A Professora 02 informou que: “Durante os planejamentos que ocorrem na escola e durante algumas capacitações”. A Professora 03 disse que: “Através da mídia e da parceria entre a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e Prefeitura Municipal de Montes Claros que promoveu um curso aos Professores da educação básica”. A Professora 04 respondeu que já conhecia e que ficou sabendo por meio da —“internet”.

O conhecimento da lei não assegura sua aplicação, a proposta não está implícita no seio da sociedade, tampouco nas instituições educacionais. Quando os professores fazem referencia à obrigatoriedade de se trabalhar a lei, demonstram a fragilidade embutida entre o que está escrito no documento do currículo e o que se aplica na prática, torna-se preocupante. Há de se pensar que o trabalho docente passa pela conformidade da lei, porém, somente o conhecimento das raízes afrodescendentes não é suficiente. A valorização da cultura africana e da cultura afro-brasileira deve ocorrer de forma plena no âmbito escolar, a negligência desse fato, promove a permanência de um modelo social que trata o aluno afrodescendente de maneira pejorativa.

Mais uma vez vale dizer, que preciso tomar posse dessa vontade e internalizá-la verdade, do mesmo modo como foi ensinada a importância da cultura europeia. Ora, o Brasil é miscigenado. Já se tentou um branqueamento que não funcionou, não há como negar o que está posto. Então, é fundamental que haja verdade nesse momento da história, o povo brasileiro é formado tanto pela raça indígena, que é a primeira da terra; pelos europeus que chegaram desbravando os mares, portanto, chegaram aqui por opção; e, por fim, pelos africanos, não optaram vir para o Brasil, compor essa raça, mas foram trazidos, escravizados e hoje são reconhecidos pela sua contribuição nas diversas áreas da sociedade, dentre elas a cultura afro-brasileira.

Foi questionado se “*Quanto ao aluno afrodescendente é possível incluí-lo na sociedade brasileira, por meio da valorização da cultura africana?*”, novamente foi pedido objetividade: “*Sim*” ou “*Não*” e a pergunta foi complementada com a seguinte questão: “*Como é possível realizar isso na escola e na sala de aula?*”.

Novamente todas as professoras responderam afirmativamente. A Professora 01 percebe que isto ocorre, — “mostrando a todos a lei, enfatizando o “não” ao racismo e a discriminação”. Trabalhando “a cultura e mostrando que a maioria dos brasileiros é descendente de africanos”. A Professora 02 compreende que esse processo pode ocorrer com a ajuda do Professor: — “Coibindo na sala de aula ou na escola atitudes que desrespeitam ou denigra a cultura afrodescendente e trabalhando com temas, projetos que valorizam a mesma cultura”. A Professora 03 salienta que a inclusão ocorrerá: — “Cobrando o respeito entre os colegas, evitando apelidos pejorativos, denunciando o preconceito, trabalhando temas importantes para a valorização dessa cultura”. Do mesmo modo, a Professora 04 acredita que esse processo acontecerá, à medida que os Professores forem:

Mostrando ao aluno que apesar das adversidades, ele pode sim, escolher a profissão que ele quer, pode estudar e conseguir almejar algo e que sua cor não é diferencial para sua inteligência. Mostrando como vários homens Afrodescendentes no mundo se sobressaíram independente da cor.

Ficou evidente, pelas respostas das professoras, que todas entendem que as diferenças devem ser respeitadas, pois se a sociedade continuar mantendo a ideia de que o afrodescendente está em condição de inferioridade, não haverá uma mudança de comportamento. O problema em relação a essas respostas, é que tem um caráter evasivo, isso pode comprometer a ação do professor; o que é problemático, pois apesar das dificuldades enfrentadas por esses profissionais, como por exemplo, baixos salários, ambiente de trabalho sem estrutura, dentre outros, sabe-se que o professor é um dos sujeitos sociais com mais possibilidades para mudar o pensamento de maneira positiva. Conforme sugere Antônio Gramsci¹², seria o sujeito em condições de assumir a posição de Intelectual Orgânico¹³, sendo assim, é responsável por modificar o seu entorno. Logo, ao professor cabe essa tarefa.

¹² O filósofo italiano Antonio Gramsci é tido como um dos mais importantes formuladores comunistas. Não está fora de questão que seja o mais importante. Esse sardo franzino, casado com uma russa, nasceu em 1891, chegou a trabalhar com Mussolini na redação do jornal socialista italiano “Avanti!”, em 1915. Foi preso por ação do mesmo Mussolini em 1926, e condenado a vinte anos de prisão. Recebeu liberdade condicional por motivo de saúde e morreu em uma clínica romana em 1937. Na prisão escreveu suas reflexões, publicadas no Brasil pela editora Civilização Brasileira, na década de 1970, com o título de “Cadernos do Cárcere” (quatro volumes). Não são fáceis de ler. Gramsci escrevia quase que em código, para que os censores não confiscassem suas “lições”, que saíam da prisão por uma sua cunhada, funcionária da embaixada soviética em Roma.

¹³ O Intelectual Orgânico estaria vinculado às classes subalternas, que fizeram Gramsci formular um novo tipo de escola, a escola unitária, uma escola que visa a superar as de tipo clássico e profissional. Entre os propósitos mais importantes da escola unitária estava o de formar o “[...] novo homem da classe subalterna, tendo como fim a reforma intelectual e moral do coletivo social” (Martins, 2000, p. 26), ou seja, intelectuais: indivíduos, grupos e

O mundo está cada vez mais plural, portanto, as diferenças socioeconômicas das quais a população afrodescendente está, em sua maioria, inserida, devem ser mostradas como possibilidade de compreensão da realidade, em uma perspectiva histórica e geográfica, possa balizar não só o passado, mas também as questões atuais. O aluno precisa conhecer sua origem e em diferentes aspectos, mas isso não é suficiente; assim como o conhecimento das leis sem as atitudes éticas, por si só, não muda o contexto escolar. Mais do que atitudes éticas é preciso um comportamento ético, um modo de vida nessa direção. Novamente, o professor é peça fundamental nessa transformação, pois tem condição de formar opinião e despertar interesses infinitos. É claro que o contexto escolar está muito complicado, mas não há outro caminho.

Em seguida foi perguntado às docentes, se *“O Professor de Geografia e a escola podem valorizar o aluno afrodescendente em sala de aula sem criar problemas com os demais alunos?”*; *“Sim”* ou *“Não”*, se a resposta fosse positiva, então deveria dizer *“Como”*.

Todas foram unânimes ao considerar que sim. Contudo, a Professora 01 foi bastante simplista em sua resposta, pois acredita que faz isso ao realizar — “Trabalhos em grupo”. A Professora 02 disse que: — “Trabalhando textos reflexivos, filmes, trabalhos e projetos que retomam a contribuição da cultura africana na construção da sociedade brasileira”. A Professora 03 defende que essa valorização ocorre e depende muito do Professor — “o respeito entre os colegas, evitando apelidos pejorativos, denunciando o preconceito, trabalhando temas importantes para a valorização dessa cultura”. A Professora 04 acredita que a melhor alternativa para o docente é — “Valorizar o aluno não pela sua cor”.

A resposta da Professora 04 é muito interessante, pois esse deve ser o processo mais natural. Essa construção é delicada, especialmente se há legislações exigindo e cobrando isso. É preciso mudar essa perspectiva, ora, existe a lei para garantir o direito e o respeito, mas se for tratado como obrigação, não acontece naturalmente. Existe a necessidade de conceber a prática docente de Geografia mediada por processos reflexivos. Essas práticas isoladas, por si só, não vão mudar o contexto escolar, tão pouco a cobrança por atitudes não discriminatórias. No Brasil, a discriminação não está associada somente ao fato de ser afrodescendente, mas, também ao fato de ser pobre, de ser desprovido de melhores condições socioeconômicas, como moradia e outros.

organizações sociais que pudessem promover as condições de transformação da realidade vigente, por meio do exercício de três funções básicas: científico-filosóficas, educativo-culturais e políticas, articulando “[...] novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social” (Gramsci, 2004, p. 40). Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000300010>

Ampliar o processo de apreensão do mundo vivido e propor conhecer sua realidade de forma reflexiva, uma vez que a sociedade brasileira é composta por sujeitos sociais diferentes, igualmente, o comportamento discriminatório pode e deve ser mudado. A cidadania como um conceito não pode ser estabelecida apenas por meio do discurso, mas também pelas atitudes práticas, a não associação do discurso à prática pode comprometer essa busca e ficar em vão todo o empenho de mudança. A escola é capaz de contribuir durante o processo de formação do aluno, e isso se faz necessário, para a condição reflexiva individual, também para ampliar o nível de compreensão e consequências de suas escolhas.

Foi questionado a essas Professoras se *“Nos últimos 10 anos você participa (ou) de alguma Capacitação profissional que te auxilia (ou) com a temática diversidade e/ou questões da cultura afro-brasileira ou dos afrodescendentes?”*. Apresentaram-se como opções de respostas *“Sim”* ou *“Não”*, se a resposta fosse positiva, foi pedido para especificar *“Qual”*:

Todas responderam afirmativamente. A Professora 01 respondeu que — *“Já faz tempo, logo quando a lei foi criada em 2003, em reuniões pedagógicas”*. A Professora 02 respondeu — *“Apenas nas capacitações da escola”*. As Professoras 03 e 04 disseram que participaram do — *“Uniafro”*. É possível perceber que propostas abordando o tema de modo específico não são garantias de que o trabalho nas escolas seja desenvolvido com mais pertinência ou comprometimento, ainda mais que essa medida fica muito restrita ao professor que participa da capacitação. Normalmente, alguns professores participam e depois se torna um multiplicador ou facilitador do conhecimento para os demais. Ou seja, são suas percepções e compreensão que é repassada. Para haver mudanças profundas, é preciso envolver a todos, pois se ficar restrito ao educador será mais difícil haver um desencadeamento dessas práticas.

Quando perguntados se *“Você participou de eventos científicos que tinham algumas dessas temáticas como: o afrodescendente, a questão racial, o preconceito, o racismo, e outros assuntos correlacionados?”*; novamente *“Sim”* ou *“Não”*, se anuísse positivamente, pedia-se para especificar *“Qual”*.

As Professoras 01 e 02 disseram que *“não”*, sendo que a Professora 02 completou dizendo que — *“Eventos científicos, não, apenas capacitação na escola”*. A Professora 03 respondeu afirmativamente e mencionou o — *“1º SIDE Seminário Internacional de Diferenças e Educação, 01 a 06 de Setembro de 2013, em Juiz de Fora”*. A Professora 04 também disse que sim e fez

referência ao —“Encontro de Geógrafos da América Latina - EGAL, o meu artigo falava sobre as Festas de Agosto em Montes Claros”.

É fator importante que os professores participem de eventos fora da região e país, a fim de ampliar seus conhecimentos. Entretanto, é preciso ressaltar que a região do Norte de Minas Gerais possui comunidades de quilombolas e grupos de afrodescendentes pesquisados e discutidos no âmbito da universidade. Porém, é necessário haver uma maior aproximação das universidades regionais com a escola básica. Sendo assim, é fundamental que existam esses diálogos entre ambos, para que as professoras possam estar em condições de trabalhar na prática com realidade regional.

Tratando da questão do método, foi perguntado *“Que técnicas ou metodologias você utiliza ao ministrar as aulas de Geografia?”*.

A Professora 01 respondeu que — “Como já havia mencionado, é valorizando a nossa descendência”. A Professora 02 disse que utilizava —“O livro didático, mapas e globos, cópias de textos, filmes, documentários, (Data show, DVDs), trabalho de campo”. Enquanto que a Professora 03 mencionou que — Tento realizar o trabalho de maneira interdisciplinar com outros conteúdos, realizo oficinas, uso o laboratório de informática, trabalhos em grupo, confecção de mapas, música, filmes entre outras. A Professora 04 disse que utiliza —“Livro didático, data show com alguns documentários, mapas e aula expositiva”.

O professor pode optar por vários modos de abordar os temas propostos, além de trabalhar os conteúdos étnico-raciais numa perspectiva interdisciplinar, optar por metodologias diversificadas. Entretanto, ao analisar as respostas das participantes ficam evidentes certos equívocos, verifica-se uma imprecisão entre os conceitos técnicas e metodologias, portanto, se faz necessário revê-los. Diante dessa perspectiva, a partir da ótica do pesquisador e educador José Carlos Libâneo (2008), que “método são as ações dos professores pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico”. (LIBÂNEO, 2008, pp.149- 150).

Libâneo (1994) ainda esclarece que há vários tipos de métodos de ensino, por isso o educador deve-se atentar para as devidas distinções e adotar a melhor abordagem para o propósito do que deseja ensinar no momento. Mostra o Método verbal, que passa pela exposição verbalizada, demonstração, etc., tem como objetivo aulas expositivas e explicações em sala; o método de trabalho independente, estudo dirigido, investigação, e solução de problemas etc., o

professor espera que o aluno seja capaz de desenvolver um raciocínio próprio, portanto, reflexivo; o método de elaboração conjunta, conversação didática, em que é feita perguntas para os alunos, permitindo que desenvolvam a capacidade de buscar em si as respostas; por fim, o método de Trabalho em Grupo, que são debates, tempestade mental, GV-GO (Grupo de Verbalização X Grupo de Observação) seminários, etc.. Os meios de ensino são recursos didáticos — todos os meios de recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para organização e condução metódica no processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1994, p. 162).

O uso das tecnologias apoiada por pesquisas na internet auxilia e facilita a compreensão de muitos conceitos históricos e geográficos, porém, é pertinente explorar as experiências dos alunos, estabelecer parâmetros entre as diferentes opiniões apresentadas. As imagens causam impactos imediatos, esse é um recurso muito utilizado para demonstrar e iniciar uma análise em diferentes propostas, o professor pode buscar as que facilitem a participação e a oralidade para conhecer as concepções de seu alunado.

Ainda nesse viés, foi questionado se *“Você trabalha com a interdisciplinaridade no contexto da lei 10.639/2003?”*, tinham as opções: *“Sim”* ou *“Não”*, se dissesse que sim, pedia-se para explicar *“De que maneira”*.

Todas as participantes da pesquisa responderam afirmativamente. Sendo que a Professora 01 disse que trabalhava — *“Com o Professor de História, Língua Portuguesa, desenvolvendo projetos, principalmente para o dia da consciência negra”*. A Professora 02 afirmou que desenvolvia a questão da interdisciplinaridade *“Participando de alguns projetos e trabalhos desenvolvidos na escola”*. De acordo com a Professora 03, seu trabalho era realizado,

Juntamente com os Professores de História e Português, na análise e interpretação de filmes, charges, documentários, realização de oficinas, confecção de murais e apresentação de números em auditórios. Aproveitando reportagens sobre o preconceito que os alunos veem na mídia.

A Professora 04 disse que: — *“Geralmente abordamos o assunto quando se estuda o continente Africano”*.

Diante do exposto, é perceptível que as escolas utilizam dos projetos para incentivar a interdisciplinaridade. Ainda é pertinente ressaltar a importância de se ampliar as discussões nas diferentes áreas do conhecimento por meio da interdisciplinaridade, que pode auxiliar e enriquecer as possibilidades de compreensão e reforça as expectativas de mudanças

comportamentais e de hábitos. O ambiente escolar apresenta um universo para se trabalhar essa questão. Nesse contexto o aluno também pode ser envolvido no processo, participar de diferentes tarefas, na perspectiva da heterogeneidade, considerando as propostas pode enriquecer a compreensão do alunado, contribuindo para a aceitação da igualdade. Deste modo, o trabalho flui e pode envolver toda a comunidade escolar e ampliar os horizontes do conhecimento.

Foi sugerida uma reflexão acerca de conceitos, tais como: *“Geografia, Identidade, Cidadania, Escola, Aluno e afrodescendente”*. Em seguida: *“Explique sua prática considerando essas questões”*. A Professora 01 afirmou que abordava todas essas questões: — “Quando trabalho e mostro que somos a grande maioria, descendentes de afrodescendentes; a sua cultura, o sistema de cotas, os debates em sala de aula”. A Professora 02 disse que:

Acredito que a grande contribuição da geografia para a valorização da cultura africana é realizar na escola um trabalho voltado para o resgate da identidade do aluno afrodescendente, de forma que o mesmo possa sentir-se valorizado como sujeito integrante da sociedade brasileira, capaz de exercer sua cidadania na construção de uma sociedade melhor.

A Professora 03 observou que — “É importante conhecer as nossas raízes para valorizar a história, e especialmente a nossa cultura”. A Professora 04 disse que aborda todas essas questões em — “Textos e documentários relativos ao assunto, debate e discussões”.

Os conceitos perpassam a compreensão da realidade vivenciada pelos alunos. Portanto, conhecer as raízes que formam um povo é fundamental. Valorizar a história, utilizando materiais que estimulem apreender esses conceitos com mais propriedade, possibilita e facilita o diálogo, favorece no resgate da cidadania, isso permite trabalhar a autoestima.

Foi perguntado às Professoras se *“já presenciou atitudes preconceituosas que desqualificavam os Afrodescendentes ou salientassem estereótipos depreciativos?”*. Se “sim”, *“De que maneira?”*.

A Professora 01 disse que sim e que, normalmente: — “Entre crianças e adolescentes é comum vivenciarmos estas situações de preconceitos e *bullying*”. A Professora 02 afirmou que isso ocorre: — “Através de agressões verbais entre alunos em sala de aula”. Enquanto a Professora 03 salientou que:

O cabelo era uma constante maneira de criticar os afrodescendentes, na nossa escola as meninas resolveram assumir seus crespos e eu, a exemplo delas, fiz a mesma coisa, somos um grupo grande de cabelos com cachos. Isso foi muito interessante.

A Professora 04 destacou que percebeu essa prática: — “Em algumas brincadeiras entre os alunos”.

O preconceito nas escolas é recorrente, faz parte de uma formação anterior, pautada em mensagens sutis. Muitas vezes, a imaturidade reforça essa situação, deve ser combatido. Sendo assim, é importante, que se assumam as suas características e atribua a ela qualidades reais. Assumir a identidade como um todo, seja ela qual for, é importante. Do mesmo modo, se posicionar e não aceitar comportamentos que desvalorizem a condição de cidadão, de sujeito uno, mas que pertence a um povo, portanto, detentor de direitos tanto quanto os outros integrantes desse grupo.

A pergunta seguinte *“Em relação à lei 10.639/2003 e o parecer 03/2004 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, qual era sua opinião?”*.

A Professora 01 se posicionou, assegurando que — “No Brasil, acho que é necessário, devido toda a nossa história”. Enquanto que a Professora 02 afirmou que:

Acredito que é uma lei necessária e que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica já deveria ter sido trabalhado há mais tempo, talvez, assim, não teríamos tanto desrespeito e desvalorização do afrodescendente como ocorre na sociedade atualmente.

A Professora 03 salientou que:

Acho que os afrodescendentes foram tão importantes para a nossa cultura e ainda o são, que não seria necessária uma lei para isso, mas já que ela existe, o preconceito deve ser tratado como um crime de fato, especialmente em situações como em entrevistas de emprego, ambientes a serem frequentados, pois não adianta estar no papel e não se fazer valer.

A Professora 04 disse que considera a intervenção legislativa “De suma importância, para valorizar e principalmente conhecer a história africana”.

A importância da Lei é indiscutível, isso fica claro também para as professoras. Mas, além do fato de se reconhecer a sua importância, é necessário ter essa consciência em cada ato, cada alocução, de maneira, que as ações tornem-se coerentes com o discurso. É preciso que as ações sejam constantes a ponto de tornarem-se hábitos. Se for tratado como algo diferente, com um dia para comemorar o espetáculo da condição, nunca será aceito como é o correto e esperado.

Quando questionadas: *“Você concorda que o Professor tem que estar atento para repudiar qualquer forma de discriminação e preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade,*

obesidade, pois o desenvolvimento da personalidade das crianças também passa pelas atitudes tomadas na escola?”. Se a resposta fosse positiva, “*Por quê?*”.

A Professora 01 respondeu que sim e reforçou — “Pois é, principalmente, na infância e depois na adolescência, que devemos ajudar no bom desenvolvimento das personalidades deles”. A Professora 02 afirmou que — “Porque o Professor é um educador, é também um responsável pela formação e educação do aluno, é visto em sala de aula como exemplo a ser seguido por muitos”. A Professora 03 se posicionou da seguinte maneira — “Com certeza, pois o preconceito é expresso de diversas maneiras e situações, a escola tem um papel importante para que o cidadão respeite essas diferenças”. Enquanto a Professora 04 entende que é — “Porque formamos cidadãos, e na escola também se aprende a valorizar e respeitar o ‘diferente’”.

Pensar o multiculturalismo é, certamente, um dos caminhos para combater os preconceitos e discriminações ligados à raça, ao gênero, às deficiências, à idade e à cultura, constituindo assim uma nova sociedade. De tal modo, cabe à escola, ao educador despertar a reflexão do alunado, para construir uma geração mais consciente em relação às diferenças e com capacidade de mudar verdadeiramente.

Foi perguntado às docentes se “*Ao escolher os novos livros didáticos, consideravam a qualidade apresentada sobre a imagem do afrodescendente por cada autor*”. Novamente foi sugerido as alternativas “*Sim*” ou “*Não*” e foi pedido que explicasse “*Por quê?*”.

A Professora 01 disse que “*não*” e que — “Sabe, nunca parei para observar isso, dessa forma. já acho isso tão comum no nosso cotidiano didático”. A Professora 02 respondeu afirmativamente e salientou — “Porque em muitos livros pode ocorrer uma interpretação ambígua de algumas imagens de afrodescendente ou até mesmo preconceituosa”. A Professora 03 disse que não e declarou que — “Nem todo livro didático trás o assunto como deveria ou imagens adequadas ao tema a ser trabalhado”. A Professora 04 também foi categórica, afirmou que não, pois — “Geralmente escolho o que é melhor ou que se adapta ao Plano de Curso”.

As respostas das professoras retratam bem como o discurso e a prática pode estar distante. Se há realmente o cuidado em trabalhar a questão do preconceito, a inclusão e a cidadania na escola, o primeiro ponto a ser observado, é o material que será utilizado com os estudantes. O livro didático é o representante do discurso, se o discurso e material didático são contraditórios, será muito mais difícil alcançar o objetivo.

Quando perguntadas: *“Para você é preocupante o fato de autores de livros didáticos, apresentarem imagens de afrodescendente como escravos, analfabetos, empregadas domésticas, desempregados, meninos de rua?”*. Foram dadas as opções: “Sim” ou “Não” e a justificativa: *“Por quê?”*.

A Professora 01 entende que isso não representa um problema, pois — “Eles mostram a história, o passado deles. E alguns já mostram fatos atuais com afrodescendente”. A Professora 02 acredita que isso é um problema, afirmando:

Porque mesmo que essas imagens retratam alguma realidade, temos que tentar mudar isso. Pois se queremos uma sociedade que valoriza a cultura negra, devemos mostrar imagens de afrodescendente ocupando altos cargos na sociedade como atualmente já ocorre.

A opinião da Professora 03 também foi negativa, pois acreditava que — “Na maioria das vezes, isso apenas reforça a cultura do preconceito”. A Professora 04 respondeu que sim e afirmou que — “Nos livros utilizados não vejo este tipo de imagens”.

É importante que o educador se posicione contra esse tipo de material, pois mesmo que essas imagens sejam utilizadas e justificadas, devem ser bem contextualizadas e discutidas. Pois se for só a título de ilustração, não devem ser aceitas. E os autores só vão compreender que precisam se ajustar a essa nova realidade, quando houver uma resistência ao consumo. Sendo assim, é preciso escolher com cuidado e reclamar quando não atenderem a demanda. Os livros têm uma carga simbólica representativa, é uma relação com a realidade e com o cotidiano, além de conter valor de verdade para o aluno.

Quando perguntadas *“Qual é a sua opinião sobre a adoção de cotas para afrodescendentes na Universidade e nos concursos públicos?”*.

A Professora 01 afirmou que:

Aqui no Brasil, acho justo, os afrodescendentes sempre sofreram e a grande maioria deles não iriam conseguir fazer um curso superior aqui no nosso País. O sistema de cotas foi importante para que haja igualdade de educação entre as raças e cor no Brasil.

Ao que a Professora 02 afirmou — “Sou a favor da adoção das cotas, uma vez que já obtivemos muitos resultados positivos na sociedade”. Enquanto a Professora 03 se posicionou negativamente e disse — “Não concordo, acho que são tão capazes como os outros acreditam que seja apenas uma maneira de camuflar os prejuízos que a história causou a eles”. Por fim, a

Professora 04 colocou seu ponto de vista — “Não sou a favor, apesar de todo respeito que tenho pela cultura afrodescendente”.

Realmente, eles são capazes como os outros, mas a questão é saber se eles têm o mesmo acesso que os outros. O Sociólogo Tragtenberg (1990) faz alguns apontamentos interessantes sobre o assunto:

O vestibular escolhe os escolhidos. Quem é escolhido econômica e socialmente tem potencialidades em termos de habilidade intelectual, de verbalização, de raciocínio abstrato, de passar pelo chamado filtro aparentemente educacional ou cultural que é o vestibular. Eu acho qualquer seleção, em tese, execrável, especialmente educacional, porque ela mascara uma seleção social preexistente. Eu não posso falar em igualdade de oportunidades, sociedade aberta e que a educação é um dever do Estado, quando percebo que a educação apenas confere um poder simbólico a quem já tem poder real. (TRAGTENBERG, 1990, p. 130).

Ora, como é possível concorrer com alguém que tem mais condições, que é melhor preparado, portanto, fatalmente conseguirá melhores notas. Isso não passa pela capacidade, mas sim, pela oportunidade.

Foi questionado: “*Para você, existe a possibilidade de trabalhar as Festas de Agosto de Montes Claros como uma temática para as aulas de Geografia?*”. Se o Professora entendesse que sim, que seria possível trabalhar; então solicitou que ele especificasse “*Em que subáreas da Geografia você trabalharia?*” e “*Como?*”.

Nesta questão todas as participantes disseram que “sim”. A Professora 01 disse que — “Ao certo em várias áreas, a cultura, que pode ser local e regional, a histórica, etc.”. Quando perguntado “*Como?*”, respondeu que “De diversas maneiras, pesquisas, trabalhos de campo, participação na festa de agosto, etc.”. A Professora 02 disse que trabalharia — “em Geografia humana, acredito”.

Quando indagado “*como?*”, explicou que — “Através de exposição de trabalhos, desenhos, danças, enfim valorizando como remanescente da cultura negra em nossa região”. A Professora 03 afirmou que trabalharia no viés da — “Demografia/Cultura e Miscigenação/Origem do povo brasileiro”. A Professora 04 respondeu que trabalharia esse tema no viés: — “Cultura Africana ou quando falaríamos de formação de cidades ou cultura étnicas”. As duas últimas participantes não explicaram como trabalhariam.

Não houve resistência por parte das professoras em trabalhar as Festas de Agosto, porém, não se mostraram dispostas a se envolverem na questão. De novo, seria apenas uma abordagem mais superficial. As Festas de Agosto assumem no contexto educacional uma característica de

festividade, de espetacularização dos participantes, sem o aprofundamento das questões sociais e culturais, sem buscar a compreensão da festa para além do espetáculo. Nesse aspecto, sugerimos algumas atividades no capítulo III.

Na reta final do questionário foi indagado: *“Como desenvolver em sala de aula os conceitos chaves da Geografia ‘Lugar – Paisagem – Território – Espaço – Região’ no contexto das Festividades de Agosto, associado à lei 10.639/2003, existe essa possibilidade?”*. Se a resposta fosse positiva, então pedia-se exemplos.

Todas as professoras responderam afirmativamente, a Professora 01 disse que seria — *“Mostrando toda a história, mostrando como a cidade foi mudando a cada festa, os grupos participantes, etc.”*. A Professora 02 também considera isso possível e sugeriu que:

Ao trabalharmos em sala de aula as Festas de Agosto, como as heranças da cultura africana estão nos remetendo à lei 10.639/2003. E ao mesmo tempo em que se podem desenvolver os conceitos de Lugar, uma vez que você está se referindo a África como o local de origem desta festa e integrando-a a Montes Claros onde você criou os seus laços afetivos, criou a sua identidade e estabeleceu como o seu território. Um espaço transformado e construído, constituído com belas paisagens que principalmente durante a realização das festas de agosto nos levam a relembrar e valorizar as mesmas características em que se configuram as paisagens da região africana.

A Professora 03 disse que — *“Exploraria o local das festas, os espaços envolvidos, as danças, a influência étnica da festa, a origem religiosa”*. A Professora 04 afirma que a melhor forma seria: *“Abordagem do assunto, visita e pesquisas sobre as Festas de Agosto”*.

Essa pergunta é a aglutinação do que foi discutido no trabalho, é importante que os educadores tenham em mente, que existe a legislação que garante a cidadania para todos, com todas as diferenças inerentes a cada um. Quando se fala em diferenças, ao abordar o conteúdo na perspectiva da Geografia, a disciplina naturalmente trabalha a diferença. Isso aproxima muito o sujeito da sua realidade. Portanto, cabe ao professor lançar mão do que tem no seu meio para trabalhar o conteúdo, do espaço vivido. No caso, em Montes Claros, pode-se contar com as Festas de Agosto, é uma condição intrínseca sociocultural do montesclarenses, que faz parte do contexto do lugar, da paisagem e do território.

Por fim, foi questionado: *“Você gostaria de acrescentar alguma questão à pesquisa que você considera importante abordar?”*.

A essa pergunta a Professora 01 respondeu que — *“A geografia é uma arma de aprendizagem e ensinamentos”*. Ao que a Professora 02 fez as seguintes considerações:

Acredito que para uma maior valorização da cultura negra seria necessário também uma maior integração entre escola, sociedade e instituições na Educação Básica, através de palestras, minicursos, bolsas, e outros.

As Professoras 03 e 04 não fizeram considerações a respeito.

Esse questionário foi importante, pois foi uma possibilidade de aproximação da realidade da escola pública e do cotidiano dos professores. Sabe-se que o ser professor nunca foi uma tarefa fácil, são baixos salários, desvalorização social e más condições de trabalho. Esse contexto desmotiva o profissional que deseja uma carreira melhor. Entretanto, apesar desta realidade complicada, este é o sujeito com mais possibilidades de exercer mudanças no meio, é um formador de opinião. Valoriza-se algum fato, consegue estimular seus alunos, pelo menos parte deles a pensar no assunto com cuidado.

Diante disso, e quando se faz uma análise do contexto histórico e geográfico, percebe-se as infindáveis lutas para a integração do afrodescendente na sua condição real, isto é, de sujeito e cidadão. Esta condição deveria ser garantida pelo bom senso, como não ocorreu, foi preciso leis voltadas para garantir esta situação. Mas o que se percebe é que nem mesmo a legislação poderá dar garantias se o comportamento não for condizente com a realidade. O fato é: todo sujeito é cidadão, independente de sua condição social, cultural, física, psicológica e etc., assim, aparência física não é fator preponderante na constituição de uma sociedade. Então o mais correto é que os sujeitos que têm condições de formar opinião devem tratar o assunto nesta perspectiva.

O afrodescendente tem sua história e cultura — o que não o torna desigual — que contribui com a diversidade da história brasileira. Para acatar a força desta história tanto afrodescendente quanto brasileira é preciso que os sujeitos envolvidos assumam, cada um, sua responsabilidade. Aos professores cabe tratar o assunto de modo que haja uma inserção natural do tema e aos afrodescendentes fica a parte mais difícil que é se apropriar de fato de sua condição e história. Sua história está vinculada à sua raça, seus costumes e cultura, a cor da sua pele, as danças e tudo mais — que já está entranhada na história do Brasil. E a sua condição que é de cidadão.

Se o sujeito se conduzir deste modo, orgulhando-se desta situação, o fortalecimento será muito maior, pois uma causa só é ganha, quando há uma apropriação e uma condução verdadeira. Isso torna-se resistência. Se todos os afrodescendentes assumirem sua condição e erguer a bandeira da sua cor e cultura será uma possibilidade de transubstanciar uma situação em resistência. As Festas de Agosto pode ser um bom exemplo de apropriação da cultura e nesta

perspectiva a escola e professores estão amparados pela Lei 10.639/2003, podendo incorporar tal realidade no cotidiano da escola. A festa é considerada, como identidade cultural de Montes Claros, valorizar a raiz desta cultura que retrata a condição cultural da cidade, portanto, e assumir o patrimônio cultural é criar condições para a permanência de sua identidade, assim como, afastar outras culturas impostas, que muitas vezes, está distante da realidade local.

Figura 9 – Igrejinha do Rosário. Quadro de Godofredo Guedes



Fonte: Acervo Rádio Montes Claros 98 FM
Disponível em: www.google.com.br/imgens

*VIVA Nossa Senhora do Rosário!
VIVA São Benedito!
VIVA o Divino Espírito Santo!
VIVA os Catopês, Marujos e Caboclinhos! ...
VIVA!!!...
Viva o povo que tem fé!
VIVA!!!...*

CAPITULO III

A TRANSDISCIPLINARIDADE E ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ENSINAR GEOGRAFIA A PARTIR DA LEI 10.639/2003

No capítulo II, *Montes Claros em Minas Gerais e a Educação para as relações Étnico-Raciais*, foi possível compreender as Políticas Educacionais em Minas Gerais e em Montes Claros, quanto a aplicação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas, nos últimos anos do ensino fundamental. Para compreender como ocorria o desenvolvimento e utilização da lei pelas professoras, observou-se o processo de formação docente, as atividades de formação complementar quanto à aplicação desta lei e as concepções das professoras em relação à Lei 10.639/2003 e a sua aplicabilidade.

Para alcançar o objetivo, foi aplicado um questionário às professoras participantes da pesquisa, buscando contextualizar as diferentes possibilidades contidas na realidade local. Ficou evidente que no que se refere às questões étnico-raciais, fica evidente que o assunto é estudado de maneira generalista. O que manifesta a necessidade de aproximar, de forma efetiva, os alunos da cultura africana e afrodescendente.

Notou-se que até então, não houve uma apropriação desse recurso para trabalhar a questão. Talvez, por terem que cumprir os currículos estabelecidos, a abordagem do assunto circunscreve-se em datas específicas e não há uso factual das Festas de Agosto para sensibilizar os estudantes nesse sentido. O que poderia contribuir para a compreensão da importância dos Catopês para além da cultura local, porquanto as Festas de Agosto poderiam ser utilizadas como recurso para trabalhar os principais conceitos da Geografia, como por exemplo, os conceitos de lugar, as diferentes paisagens e territórios criados a partir das Festas de Agosto.

Baseado nessas evidências, no capítulo III, a proposta é pensar possibilidades e ações a partir do ensino de Geografia em consonância com os pressupostos da Lei 10.639/2003. Para construção dessa proposta, foram apresentadas sugestões de atividades práticas, com o intuito de propiciar reflexões acerca das questões étnico-raciais, em que foi sugerido o estudo e utilização das Festas de Agosto em Montes Claros/MG, a partir da realidade da festa, dos lugares significam vivência, a paisagem que transforma em detrimento dos dias festivos e dos territórios que distintos apresentam uma única realidade dos dançantes Catopês. Afinal, são essas pessoas que

preservam a cultura e, sobretudo, que mantêm viva a tradição da festa que, indiscutivelmente, têm sua origem na ancestralidade africana.

Por isso a importância de contextualizar a cultura afro-brasileira à realidade local, às manifestações culturais religiosas, acima de tudo, entendendo o afrodescendente como figura determinante para a localidade e paisagens estudadas, mas também para o Brasil. É importante que todo esse desenvolvimento seja na perspectiva do cotidiano escolar, tendo esse tema como viés para o ensino da Geografia, embasado em uma postura de respeito, considerando a tolerância religiosa e repudiando preconceito e o racismo em qualquer tipo de abordagem.

3.1 As Festas e manifestações religiosas culturais traços da ancestralidade africana

A cultura afro-brasileira pode ser considerada como sinônimo da resistência do escravizado perante as situações e limitações sofridas durante séculos. Sua história foi marcada por condições adversas e dificuldades oriundas do sistema escravagista, a qual foi submetida e, posteriormente, pelo contexto social e econômico brasileiro do país, após extinção da escravatura, essas pessoas se mantiveram desenhando e consolidando lugares, paisagens e territórios. Esse fator deixou heranças históricas, tanto positiva quanto negativamente. Nesse sentido, o afrodescendente buscou ocupar, no tempo e no espaço, seu território na sociedade em que estava inserido, portanto a preservação de hábitos e costumes foi uma forma de garantir a permanência de sua identidade cultural.

O afrodescendente, por meio de suas atividades cotidianas, consolidou seu modo de vida com seus cantos, religiosidades, vestimentas, festas, comidas típicas, conhecimentos, técnicas de arquitetura, manejo com o solo, água e outras formas de sobrevivência. Nessa perspectiva é possível afirmar que “a cultura mesmo quando resultante de expropriações e imposições no passado, resiste como modo de pensar, sentir e fazer do povo” (BRANDÃO, 1988, p.62).

Nesse sentido, os fazeres e saberes da ancestralidade escravizada marcou a identidade cultural dos afrodescendentes, o que favoreceu a sua expansão e a sua autoafirmação no transcorrer dos séculos. Nesse caso, podem-se citar as festas e manifestações culturais religiosas consideradas como expressões genuínas dos seus antepassados, que, por diversas vezes, resistiram aos embates entre as outras culturas que estavam sendo agregadas à suas.

Ora, se por um lado estavam os brancos com sua influência católica e do outro os índios com seus costumes e culto à natureza, a despeito dessa diversidade cultural, se firmavam os negros com seus batuques, com seus instrumentos e sons nem sempre permitidos; ao contrário, era muito comum serem combatidos. Mas, apesar de todas as forças contrárias, nunca foram silenciados, exterminados. Evidentemente que isso ocorreu por causa de sua natureza resistente e por meio da experimentação e da improvisação. O fato é que enfrentaram os reveses e atualmente tem-se uma ampla divulgação e a busca constante pela valorização da cultura afrodescendente no país.

Reforçando o que foi dito anteriormente, a permanência da identidade africana/afrodescendente sempre foi marcada pelo confronto com seu opressor, por não aceitar a imposição, o domínio e não abdicar de suas verdades e crenças, na insistência em preservar seus símbolos e tudo que era valioso para eles, toda essa resistência mais a cor da pele e sua origem contribuiu para que fossem estigmatizados como diferentes. Ora, essa postura favoreceu a exclusão, que já era provocada pela diferença social, expressada e contextualizada tanto no período da escravidão, como na contemporaneidade.

Apesar do amparo legal oriundo dos movimentos que ocorreram, especialmente durante o século XX, ainda continuam subjugados à condição de diferentes. Assim, a cultura afrodescendente tem em suas manifestações culturais e religiosas o elo mediador da valorização à diversidade e da diferença. Com tal característica, pode-se observar que as “identidades é o próprio reconhecimento social da diferença” (BRANDÃO, 1988, p.34).

Essa diferença apontada por Brandão (1988) fica evidente nos símbolos de fé, dos ritos, dos modos particulares de ser, de agir e sentir, de cultivar esses ritos, o que tem grande representatividade. Esta preservação ancestral mantém o passado e ressignifica a história, reforçando a postura de resistência. Por isso, a importância de conhecer o passado histórico, as lutas enfrentadas pelos antepassados, como uma forma de consolidar a permanência da sua identidade.

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, como nós temos sido “representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2000, pp.108-109).

Esta perspectiva reafirmada pelas atividades culturais são instrumentos de permanência e imponência, de perpetuação. Com esse recurso o afrodescendente se fez presente, assumiu a condição de sujeito atuante, exigindo seu espaço, isso ocorreu de muitas maneiras, uma delas são as festas religiosas. Pode-se afirmar com segurança que as manifestações culturais e religiosas são parte dessa herança cultural, que contribuiu para a constituição da identidade afrodescendente.

As Festas de Agosto em Montes Claros derivam do Congo, que segundo o folclore brasileiro, é uma manifestação cultural e religiosa, originária nos costumes afro-brasileiros, muito difundidos em algumas regiões do Brasil, como por exemplo, São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Goiás, Santa Catarina, especialmente no estado de Minas Gerais. São manifestações culturais construídas a partir das matrizes africanas. Estes costumes se expandiram e foram polarizados em diferentes regiões do território brasileiro. O congado é exemplo dessa ancestralidade, que se submeteu ao sincretismo religioso para se estabelecer frente à diversidade. “a transmigração dos africanos não extinguiu totalmente seus universos simbólicos. O congado é o legado do universo cultural africano que pela música, pela dança, pelo conjunto dos seus rituais, comunica a contemporaneidade de seus signos e significados” (MARQUES, 2007, pp.67/68).

Diante dessa realidade, é possível conjecturar que a expressividade do congado nas diversas regiões do Brasil está intimamente associada ao excessivo número de africanos que deslocavam para estas regiões na condição de escravos, reinventaram sua cultura com características peculiares em grande parte do país, mesmo com as dimensões continentais do Brasil. De acordo com Câmara Cascudo (1972), congos, congadas e congados são:

Autos populares, de motivação africana, representado no norte, centro e sul do país. Os elementos de formação foram: A) coroação dos reis de Congo; B) préstimos e embaixadas; C) reminiscências de bailados guerreiros, documentativos de lutas e a reminiscência da rainha Njinga Nbandi, rainha de Angola, falecida a 17 de dezembro de 1663, a famosa rainha Ginga, defensora de seu reinado contra os portugueses. (CÂMARA CASCUDO, s/d, p. 298).

Câmara Cascudo (s/d) destaca que em terras africanas nunca houve autos dessa natureza, são nativos do Brasil e que tal situação se instalou por conta das condições aqui encontradas pelos africanos/afrodescendentes. Ainda pelas informações desse autor, fica evidente que o povo africano, que veio para o Brasil contra sua vontade, sempre teve atitudes combativas, resistentes,

definindo a partir daí a sua identidade. Isso pode ser percebido na forte influência cultural de remanescentes de origem africana em Minas Gerais, que permitiu ao Congado se constituir como chancela das vivências e trocas de experiências entre as etnias africanas que aqui chegavam e as diferentes origens existentes que aqui já estavam construindo as novas concepções identitárias:

Articular a diversidade dos modos de vida africanos às novas situações de convivência nas Américas resultou na constituição de outras identidades, tal qual o reinado do Congo. O reinado do Congo é uma manifestação cultural brasileira, mais especificamente de Minas Gerais de influências africanas, baseada num passado inventado, figurativamente, no navio negreiro diante da certeza do futuro como escravos. [...] A identidade dos africanos e afrodescendentes no Novo Mundo é uma re-invenção da África. No caso do reinado do Congo, a África reinventada é aquela dançada, cantada, homenageada e vivida nessa manifestação popular. Conceber esta identidade a partir das diferenças construídas por esses povos após a diáspora é entender que as reconfigurações culturais na nova terra fazem das experiências do tráfico e do contexto de escravidão uma ponte de ligação entre as várias gerações e as distintas etnias. (GABARRA, 2012, pp. 86/87)

Assim, é possível considerar que o Congado, enquanto manifestação cultural religiosa concebida no Brasil, é uma cultura manifesta e genuinamente brasileira, se constituiu em função dessas construções das novas configurações culturais, que foram se consolidando na base territorial brasileira com fortes elementos culturais advindas de experiências da realidade dos escravizados que aqui se aportaram. A construção do congado se efetivou quando os povos das Américas associaram as novas identidades africanas que aqui chegaram tendo como pano de fundo a resistência e a saudade da terra nativa. Pode-se afirmar que o Congado foi concebido como uma reinvenção do passado dos escravizados e o encontro com o futuro, com a nova terra, uma maneira de manter viva sua identidade e ancestralidade (GABARRA, 2012).

De tal modo, é possível conjecturar que os africanos escravizados consolidaram parte de suas relações sociais trazidas do continente africano nas expressões e nas manifestações culturais religiosas. O encontro cultural entre africanos e os novos povos das Américas contribuiu para a construção de uma nova forma de expressão, por isso, uma terceira cultura, ou seja, uma nova identidade cultural brasileira, a cultura afro-brasileira, notadamente uma manifestação cultural híbrida. Igualmente, pode-se pressupor que as manifestações culturais religiosas de origem Afro-brasileira significam e ressignificam a identidade étnico-racial desses povos que aqui chegaram.

Portanto, uma forma de consolidar e perpetuar a herança cultural e suas tradições, utilizando um instrumento comum de resistência, pautado na religiosidade. É possível verificar que esse processo de construção da cultura afro-brasileira foi concebido em novas adaptações e

releituras, que se caracterizam nas diversas manifestações assumidas entre as duas vertentes, africanas e brasileiras. De maneira, que são novas possibilidades de "inventar códigos de comportamentos e de recriarem práticas de sociabilidade e culturais" (PAIVA, 2001, p.23).

Os resultados dessa sociabilização étnico-racial são percebidos e justificados quando há a valorização da cultura e quando, por meio da persistência, garantem a permanência entre velhos e novos comportamentos, manifestos por meio da etnia. Todo esse encadeamento é o pressuposto que configura e distingue as identidades dos distintos grupos, justificando assim, a singularidade entre pessoas e lugares, que se caracterizam e se perpetuam por meio das festas e manifestações culturais religiosas.

Não obstante, entende-se que a cultura afro-brasileira se constituiu por meio das diversas práticas e relações sociais expressas de distintas maneiras. Dentre elas, uma importante manifestação cultural são as danças, normalmente associadas às festas religiosas. Esta que é uma característica dos africanos, que tanto é manifestação de dor quanto de alegria, fê e luta; em suma, é, provavelmente, uma das maneiras mais utilizadas para se expressarem. Nesse sentido, as festas e manifestações culturais religiosas de origem africana influenciaram e consolidaram a formação identitária cultural dos brasileiros, expandiam de tal modo, que passaram a fazer parte das festas populares do país, de forma marcante na cultura mineira.

O Congado mineiro é composto por sete grupos distintos, sendo eles: Congos, Moçambiques, Marujos, Catopês, Vilões, Caboclos e Cavalhadas.

[...] foram registrados diferentes estilos de ternos de congado, como o moçambique, o catopê, o vilão, o congado, os caboclinhos e a marujada, denominações que variam segundo as características das indumentárias, dos instrumentos, dos toques musicais, das cantigas, das danças realizadas e demais movimentos rituais. Mediante estes sinais diacríticos, os ternos de congado sublinham suas relações com outros grupos, e assumem a sua diante dos santos católicos e não católicos, dos ancestrais mortos e dos seus próprios reis. No entanto, subsistem diferenças nas etapas rituais executadas pelos grupos e nas versões do mito de "aparição de Nossa Senhora do Rosário (ALBERGARIA, p.02, 2014)

É válido ressaltar que diante dessa realidade, as manifestações culturais religiosas são a reafirmação do povo afrodescendente que, de maneira subjetiva, assevera que estão aqui, aceitam/acatam e constroem/reconstroem a todo o tempo os lugares, paisagens e territórios a cultura brasileira. Entretanto, não desprezam suas origens, sua história e sua memória, é um modo sutil de se autoafirmar de modo constante e cantante, dançando, consolidam sua história, além de expressar sua religiosidade por meio das tradições, enquanto se constituem como sujeitos

sociais, uma característica natural de manter a identidade marcada pela ancestralidade africana, porém, uma nova cultura, híbrida e genuinamente brasileira.

3.2 As Festas de Agosto em Montes Claros/MG, uma aproximação com a lei 10.639/2003

De acordo com Martins (1988), antropólogo, folclorista e estudioso da cultura norte mineira, que tem como propósito compreender os sujeitos que compõe a estrutura das Festas de Agosto e montesclarenses, os Catopês se estabeleceram a partir das questões folclóricas e costumes da região, como um índio africano. Assim, toma ares de uma figura comunicativa, com enfeites de penas de cocar, vestindo um manto colorido enrolado ao pescoço, cobrindo suas costas e quase tocava seus pés, esta figura do índio africano está associada ao indivíduo nativo africano, portanto, Catopês significa os primeiros nativos africanos que aqui chegaram.

Esse apontamento é importante, pois há muita similaridade entre o Congado e o Catopês, entretanto, apesar da proximidade e de ter uma construção histórica muito parecida, existe alguns aspectos que os diferenciam, conforme as considerações a seguir, às quais convém registrar:

Nos Congados, o rei e a rainha são sempre negros e adultos. Pessoas ligadas diretamente aos ternos. Em Montes Claros, são sempre crianças, independente da raça [...] uma explicação a respeito de tal diferença, ou seja, porque crianças - a maior parte brancas - e não adultos negros. A justificativa é a seguinte: essa festa era exclusiva das senzalas. Apenas os escravos participavam. Acontece que era costume, não só aqui como em todas as partes, a mãe-preta, uma escrava que amamentava os filhos do senhor. Para essa função era sempre escolhida uma mulher de boa saúde e de boa índole, em quem os patrões pudessem confiar suas crianças. E sempre acontecia que essa escrava, pelo fato de alimentá-las com seu leite, acabava por se sentir meio mãe, apaixonada e dedicada ao "sinhozinho" ou à "sinhazinha". (PAULA, 2011, s/p).

Malveira (2011) explica que as Festas de Agosto tomam ares de quilombo, uma resistência posta à agressão histórica, mas que passa despercebida, pelo encanto, pelas cores abundantes e, sobretudo, pela beleza inerente da festa em si. Sob esse aspecto, o período da festa, inclusive o antes e o depois, em que há os preparativos e o recolhimento dos enfeites e instrumentos, etc., é um recorte temporal e espacial, que tem, manifestadamente, o caráter de resistência cultural, se expressam e extravasam por meio de práticas espetaculares descontextualizadas do seu cotidiano. Sendo assim, é um momento único, possível observar a permanência da cultura afro-brasileira, sob essa ótica, fica evidente que os Catopês extrapolam a questão folclórica.

As Festas de Agosto ou Festas dos Catopês, denominações comumente usadas pela população de Montes Claros/MG, são as manifestações culturais religiosas da cidade de maior visibilidade na comunidade. Apesar de não haver documentos comprobatórios do seu início, apenas relatos; consta que no dia 23 de maio de 1838, o senhor Marcelino Alves solicitou à Câmara Municipal daquela época permissão para tirar esmolas para as Festas que pretendia realizar na freguesia de Nossa Senhora do Rosário e do Divino Espírito Santo. A partir desse ano, a festa foi incorporada às manifestações culturais religiosas da cidade. (PAULA, 2011).

Os congados, dos quais os Catopês são participantes, tem como base a raiz africana, todavia, a sua matriz religiosa está assentada no catolicismo popular, compostos por três reinados concebidos por cores distintas. Assim, "as cores rosa e azul e mostram a sua singularidade representando os negros africanos e seus descendentes brasileiros no Congado. São os Catopês, Catupes, Catopés denominações diferentes para o mesmo representante negro no Congado" (MALVEIRA, 2011, p.18).

Em Montes Claros são seis grupos dançantes, compostos pelos catopês, marujos e caboclinhos, sendo três de catopês; destes, dois são de Nossa Senhora do Rosário e o outro de São Benedito, dois de marujos e o outro de caboclinhos. Têm a preocupação em representar as três principais etnias. Por esse motivo, os catopês, que usam vestes brancas, estão vinculados aos grupos de congados, matriz africana. Os marujos, com suas indumentárias azuis e vermelhas, representam Portugal, enquanto que os caboclinhos, que são representantes dos indígenas, desfilam com roupas vermelhas. Além dos dançantes, cada cortejo tem como componentes reis, rainhas, imperadores, imperatrizes e princesas, festejando e representando pelas ruas centrais da cidade os seus santos de devoção.

Figura 10 - As três Etnias



Fonte: FAGUNDES, Arquivo Pessoal. Festas de Agosto 2014- Montes Claros/MG

Os participantes dos grupos variam pouco, em sua maioria, são pessoas modestas e guerreiras, compostos predominantemente por homens — as mulheres começaram a participar dos grupos mais recentemente. As Festas de Agosto têm por característica a alegria e as cores, como pode ser conferido na figura 11, que representa o Reinado de Nossa Senhora do Rosário, destacado pela bandeira de cor azul. Os encantos da mistura de cores, a alegria do canto contagiante mostram bem como esse povo que, comumente, sofrido mantém viva a tradição cultural dos seus ancestrais.

Figura 11 - Bandeira do Reinado de Nossa Senhora do Rosário



Fonte: FAGUNDES, Arquivo Pessoal. Festas de Agosto, 2014 - Montes Claros/MG

O Reinado de São Benedito é representado com a bandeira na cor rosa, conforme figura 12. O que pode ser percebido é que os ternos demonstram muita vibração na defesa e na representatividade do seu reinado:

Figura 12- Bandeira Reinado de São Benedito



Fonte: FAGUNDES, Arquivo Pessoal. Festas de Agosto 2014- Montes Claros/MG

O Império do Divino Espírito Santo é representado pela cor vermelha, de acordo com a figura 12. Conforme dito anteriormente, as roupas brancas dos ternos de Catopês são brancas, os cocares que utilizam são enfeitados com fitas coloridas e penas de ema ou pavão. No Império do Divino Espírito Santo todos usam roupas na cor vermelha, a mesma cor da bandeira, ressaltando que esse grupo não pertence à confraria do Congado, pois são considerados o Imperador e Imperatriz da Festa.

Figura 13 - Bandeira Império do Divino Espírito Santo

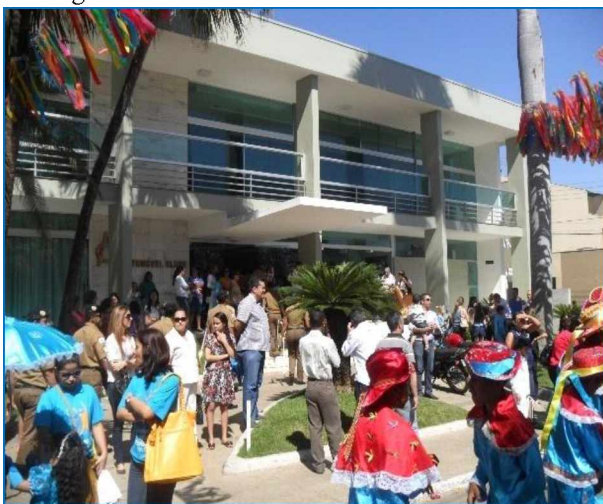


Fonte: FAGUNDES, Arquivo Pessoal. Festas de Agosto 2014- Montes Claros/MG

Nos dias dos festejos, os Ternos de Catopês, o Cortejo do Divino e os demais grupos de Caboclinhos e Marujos têm dois pontos de referência importantes na cidade, conforme figuras 14 e 15. O ponto de partida fica na Praça Doutor João Alves, em frente ao Automóvel Clube de Montes Claros. O clube é o ponto de suporte dos participantes dos desfiles, neste local, os dançantes têm apoio logístico, guardam as indumentárias, as bandeiras, podem se trocar e maquiar. Após a preparação, os grupos seguem em direção à Capela de Nossa Senhora do Rosário¹⁴, popularmente conhecida como a Igrejinha do Rosário, que fica na Praça Portugal, na Avenida Coronel Prates. Tanto os pontos de partida quanto de chegada dos cortejos dos ternos de catopês estão localizados na região central da cidade.

¹⁴ A figura 14 mostra uma foto da Igreja do Rosário, entretanto, esta não é a capela original, apesar de estar situada na mesma Avenida, a Coronel Prates, a primeira Igreja do Rosário foi derrubada na década de 1950, representava para a cidade a cultura religiosa manifestada pelas principais famílias que estabeleceram laços de religiosidade ao celebrar os casamentos das primeiras famílias que aqui se estabeleceram. Porém, a igrejinha era reverenciada por ter se transformado no local escolhido pelos catopês, marujos e caboclinhos para celebrar as "festas de agosto". Num exemplo raro de cultura, estes homens simples - carroceiros, pedreiros, trabalhadores braçais - ensinaram a todos que não se mutila a tradição e, mesmo sem o templo, derrubado, fincaram o pé e mantiveram no local os ritos devocionais herdados dos pais, avós e bisavós. A festa resistiu a mais de uma tentativa de sufocá-la por inércia e ressurgindo com raro vigor, lutando pela sobrevivência, foi decisiva a intervenção do médico e historiador Hermes de Paula, que - ao contrário do que hoje se vê - transferiu recursos familiares próprios, privados, para erguer no local a igrejinha em forma de barco que recolheu a tradição e a confirma, anos após ano. Transcrito e Adaptado de informações: <http://www.montesclaros.com/mural> publicado em 14/08/2007. Acesso em 10/06/2016

Figura 14 - Automóvel Clube de Montes Claros



Fonte: FAGUNDES, Arquivo. Pessoal. Agosto, 2014

Figura 15 - Figura Igrejinha do Rosário



Fonte: FAGUNDES, Arquivo Pessoal. Agosto, 2014

Malveira (2011) descreve a rotina dos cortejos dos ternos de catopês no dia das Festas da seguinte maneira:

Os Catopês desfilam pelas ruas sob o sol, com suas fitas coloridas e se fazem visíveis num brincar pleno de beleza, significados e simbologias. Por isto tornam-se o assunto das manchetes dos jornais e noticiários de TV. Nestes dias de Festa os Catopês vestem seus capacetes enfeitados de fitas coloridas, suas roupas brancas. Saem entoando seus cantos, com os sons dos tamborins, caixas (tambores) e pandeiros. Assim caracterizados são tomados por uma energia que envolve seus corpos com uma força que vence o cansaço das longas caminhadas. Nas filas, os brincantes cumprem o ofício de alegrar, fazer a corte ao Reinado, aos imperadores, receber dos mordomos e festeiros, as bandeiras dos santos, levantar os Mastros, orar nas Missas e festejar. (MALVEIRA, 2011, p.23)

A composição dos ternos é variável, o número de participantes não é exato, os componentes são diversificados entre adultos e crianças. Essa possibilidade da participação de crianças no grupo é um incentivo à permanência da tradição, o que é uma decisão positiva do presidente da Associação dos Participantes dos Catopês, o Mestre Zanza. A participação de crianças é incentivada, como forma de garantir a tradição.

[...] a religião é, pois, um dispositivo ideológico, prático, simbólico, pelo qual se constitui, se alimenta e se desenvolve o sentido individual e coletivo que pertença a uma linha particular de crença. Por meio da tradição de crenças, estabelece-se a identificação que opera internamente no grupo e externamente o distingue dos outros. Cria-se uma cadeia de crenças, que se organiza, se preserva e se reproduz. (LIBANEO, 2002, p. 91).

Nesse sentido, os participantes dos Ternos dos Catopês são pessoas que herdaram de suas famílias a tradição de seus antepassados, confirmando a herança cultural religiosa que se perpetua entre os participantes. Outro ponto peculiar, observado durante a pesquisa sobre as Festas de Agosto, é que antes havia restrições acerca da participação de mulheres. Desde a criação só era permitida a participação de homens. Todavia, recentemente, em 2009, as mulheres também passaram a compor os ternos nos festejos. Apesar da permissão, o número de mulheres participantes ainda é pequeno.

A participação feminina nas festas tem um aspecto positivo, pois é mais um espaço conquistado, mas também denota um aspecto preocupante, pois o motivo mais consistente para a aceitação da participação de mulheres é pelo fato de ter reduzido consideravelmente o número de participantes masculinos. Não são todos os grupos que comungam dessa flexibilidade e, para permanecer a tradição, somente dois grupos aceitam a contribuição das mulheres. Esta mudança pode ser constatada na figura 16.

Figura 16 - Participação de Mulheres nos Ternos de Catopês



Fonte: FAGUNDES, Arquivo Pessoal. Festa de Agosto / Montes Claros-MG (2014)

É pertinente, que ao se analisar o contexto das manifestações culturais populares, refletir sobre as ambiguidades existentes entre tradição e transformação, visto como integradas entre si e não excludentes. A tradição não está condicionada à ideia de rejeitar qualquer possibilidade de transformação. De modo igual, a modernização não determina a extinção das tradições, logo, os grupos tradicionais não têm como destino ficar de fora da modernidade (CANCLINI, 1989).

Pode se pensar, por exemplo, que as Festas Juninas, muito comuns no Brasil, no contexto atual não representam o caipira, figura emblemática dessas festas. Ora, é evidente que o camponês da contemporaneidade tem pouco em comum com o caipira das quadrilhas das Festas Juninas, pois não encontra uma identidade com as roupas esfarrapadas, remendos e chapéu de palha, figurino típico do caipira para as danças juninas. O homem do campo da atualidade tem seu celular, usa jeans, muitos têm sua caminhonete, mas o que a festa propõe não ofende esse grupo de pessoas, ainda lembra aos demais que esse era o protótipo do antigo camponês, portanto, está enraizado na história e na formação de muitas pessoas, uma vez que para muitos o urbano é mais recente. Igualmente, tradição e transformação não são excludentes entre si, podem perfeitamente se complementarem.

Nessa mesma perspectiva, os Ternos de Catopês acompanham as alterações socioculturais contidas nesta realidade, se modificam e se adaptam às mudanças sociais, absorvendo o que a modernidade propõe — como a inclusão da figura feminina nos Ternos. Entretanto, sem perder as características originárias, pautadas na fé e na adoração aos santos, ou seja, a tradição vai se ajustando aos novos paradigmas do momento social, a tradição da festa vai incorporando novos comportamentos; contudo, sem perder o fio condutor e a sua essência. Mais uma vez, é a junção da tradição e da transformação.

A Festa de Agosto possui uma dinâmica marcada pela dualidade entre crença e a fé, destacadas pelo envolvimento religioso dos devotos que participam das festividades com o objetivo de pagar promessas e confirmar sua crença cumprindo os diversos rituais. Porém, têm-se posições opostas entre o sagrado e profano manifesto no contexto da Festa de Agosto, tanto pelos seus expectadores como pelos que estão participando da festa, seja na condição de dançante ou não. O que fica evidente é que há uma mistura, uma ambiguidade entre o que se pode denominar de profano e de sagrado no contexto humano.

As manifestações culturais destacadas pelos ritos religiosos trazem elementos da religião. A crença e o ritual são duas características essenciais presentes durante a permanência dos devotos e dançantes no período da festa, de maneira que:

A crença consiste em um sentimento de respeito, reverência e até mesmo temor em relação ao sobrenatural. A fé não exige compreensão, aceita o mistério sem prova tangível. A crença pressupõe a submissão a algo sobrenatural, superior ao entendimento humano. Já o ritual é a exteriorização da crença por meio de ações, em que todos seguem um padrão de comportamento para cultuar um ou vários deuses, espíritos ou forças sobrenaturais. (MENDONÇA, 2009, p. 34)

Do mesmo modo que deve ser utilizada como mote de raciocínio a questão do pagão e do cristão. Portanto, a sua construção em relação ao sagrado é diferente do que é comumente aceito pelos brasileiros, que foram cristianizados pelos europeus com uma formação marcadamente católica. Novamente essa determinação é cultural, não pode ser analisada sem considerar todos os meandros da construção cultural. Com tal característica, fica mais fácil compreender a associação da fé ao espetáculo.

O sagrado e o profano se encontram na Festa de Agosto, sendo uma importante data para a cidade como um todo. O congado aqui não se constitui como um ritual restrito aos devotos e interessados no evento. Ele ocorre no coração da cidade, no centro, em dias úteis e vai, à medida que passa, interpelando a todos que por ali se encontram, obriga pessoas desavisadas a tomarem conhecimento, a se posicionarem diante do sagrado que passa, diante da tradição que se repete, diante da história da cidade que vai sendo recontada e refeita num novo cenário que não se abre para o sagrado como se abria no passado. Os empecilhos agora são muitos: carros, sinais, motos, curiosos que ultrapassam e interferem no ato solene e deixam o cortejo mais longo. Mas ele sempre chega e se repete a cada ano com uma carga simbólica cada vez maior de representação da “identidade montesclarenses”. (COLARES, 2006, p.62)

Apesar dos inconvenientes apontados por Colares (2006), o fato é que os dançantes vão contornando as dificuldades e perpetuando sua cultura religiosa, como guerreiros combatentes e resistentes que sempre foram. Da mesma maneira, as Festas de Agosto promovem uma sociabilidade intensa, com momentos únicos e distintos, em que é possível perceber o reencontro de amigos e companheiros. Encontram-se parentes embevecidos pelo ambiente de devoção e diversão. E para garantir a participação de todo

s, a cidade se prepara, as ruas são enfeitadas com fitas coloridas e estandartes nos dias próximos à festa e disponibilizados à população a programação das Festas religiosas e do Festival Folclórico, conforme figura 17:

Figura 17 - Programação Religiosa e Cultura das Festas de Agosto e do Festival Folclórico de Montes Claros /MG no ano de 2014

PROGRAMAÇÃO RELIGIOSA / CULTURAL					
Programação Dia: 12/08 - Centro Cultural Hermes de Paula 20h00 - Abertura Oficial das "175 ^{as} Festas de Agosto / 2014" e "36 ^o Festival Folclórico de Montes Claros" com apresentação da Banda de Música Municipal de Montes Claros 20h00 - Lançamento do livro "Raimundo Colares e o Fogo Alterado da Criação" de Felicidade Patrocínio Exposição Individual da Artista Plástica Lia Murta, "Magia do Meta" na Galeria de Artes Godofredo Guedes Show Musical "A Viola e a Cantoria" com Maia e Herberth Lincoln Presença do Prefeito de Montes Claros, Ruy Muniz; Secretário de Cultura Carlos Muniz; Mestre Zanica, Coordenador das Festas de Agosto; Presidente da Associação dos Grupos de Catopês, Marujos e Caboclinhos de Montes Claros e Chefe do 1 ^o Grupo de Catopês de Nossa Senhora do Rosário; Mestre João Faria, Chefe do 2 ^o Grupo de Catopês de Nossa Senhora do Rosário; Mestre Tone Cachoeira, Chefe do 2 ^o Grupo de Marujos ou Marujada; Caciconia Socorro, Chefe do Grupo de Caboclinhos ou Cabocliada e o Presidente da AAPMG: Afonso Teixeira.	13/08 - QUARTA-FEIRA Mastro de Nossa Senhora do Rosário Mordoma: Maria das Dores Oliveira Saída - 19hs - Rua Santa Cristina, nº 22, Vila Ipiranga (Fundo do Vilefort) 20h00 - Mostra do resultado do 2 ^o Concurso de Estandartes - na Casa de Cultura Márcia Prates  Levantamento do mastro: 21h00	14/08 - QUINTA-FEIRA Reinado de Nossa Senhora do Rosário Horário: 9h00 - Reinado de São Benedito Cortejo: Saída do Automóvel Clube - Praça Dr. João Alves - Até a Igreja do Rosário. Festeiro: Maria Cecília Maia Perido Siqueira Rei: Davi Perido Lafetá Rebello Família: Fábio Lafetá Rebello Filho e Maria Tereza Maia Perido Rebello Rainha: Maria Perido Siqueira Família: Murilo Edgard Siqueira Rocha e Maria Cecília Maia Perido Siqueira Mastro de São Benedito - Mordoma: Terezinha de Jesus Lima Saída - 19:00 hs - Rua Professora Joaquina Prates, nº 69, Alícia Maia - Centro até Igreja do Rosário. Levantamento do mastro: 21h00.	15/08 - SEXTA-FEIRA Reinado de São Benedito Horário: 9h00 - Reinado de São Benedito Cortejo: Saída do Automóvel Clube - Praça Dr. João Alves até a Igreja do Rosário Festeiros: Nivea Karine Correia Rei: Pedro Igor Ferreira Soares Família: Adail Ferreira e Nivea Karine Correia Rainha: Julia Alves Gonçalves Família: Diovane Santos Gonçalves e Renata Alves Santo Mastro do Divino Espírito Santo Mordoma: Maria de Fátima Pereira Santos Saída: 19h00 - Mastro do Divino Espírito Santo Rua Caçarema, nº 23, Cidade Cristo Rei (Antigo Feijão Semeado) até a Igreja do Rosário. Levantamento do mastro: 21h00.	16/08 - SÁBADO Império do Divino Espírito Santo Horário: 9h00 - Império do Divino Espírito Santo Cortejo: Saída do Automóvel Clube - Praça Dr. João Alves - Até a Igreja do Rosário. Festeira: Fátima Colares Imperador: Kauã Pereira Lopes Família: Fátima Pereira Soares Carla Cristina Lopes Silva Imperatriz: Sarah Emanuelly Miranda Rues de Aquino Família: Claudemir José de Aquino Aposentados de Fátima Rues de Aquino 	17/08 - DOMINGO Encontro de Ternos de Congado Horário: 10h00 - ENCONTRO DE TERNO DE CONGADO Associação dos Grupos de Catopês, Marujos e Caboclinhos de Montes Claros. Rua Humaitá, 126 - Bairro Morinho. 12h00 - Almoço de Congraçamento 15h00 - Procissão de encerramento Participação da Banda de Música do 10 ^o BPMMG Saída: Centro Cultural Hermes de Paula - Praça Dr. Chaves, 32 - Núcleo Histórico. Roteiro da procissão: Centro Cultural Hermes de Paula, Avenida Filomeno Ribeiro, Rua Dr. Santos, Rua Dom Pedro II, Rua Camilo Prates, Rua Governador Valadares, até a Igreja do Rosário.
	PALCO "HÉLIO GUEDES" IGREJA DO ROSÁRIO 19h00 - RAY EDSON E BANDA PALCO PRAÇA DA MATRIZ 20h00 - ORQUESTRA SINFÔNICA DE MONTES CLAROS 21h00 - HILTON NUNES 23h00 - CHICO LOBO	PALCO "HÉLIO GUEDES" IGREJA DO ROSÁRIO 19h00 - ABERTURA DO 4 ^o FESTIVAL DE CAPOEIRA "NA VOZ DO CANTADOR", GRUPO DE CAPOEIRA CORDÃO DE OURO DE MONTES CLAROS 19h30 - ORQUESTRA DE RABECA 20h00 - ZÉ PAIVA E LEOVANIR PALCO PRAÇA DA MATRIZ 21h00 - GRUPO FLOR DA PELE 23h00 - RAQUEL ANTONINE	PALCO "HÉLIO GUEDES" IGREJA DO ROSÁRIO 19h00 - MACHADO DA VIOLA 19h40 - NOÊNIO DA VIOLA 20h30 - BANDA DO 10 ^o BPMMG/MAESTRO MAJOR JORGE PALCO PRAÇA DA MATRIZ 21h00 - MARCELO GODOY 23h00 - YURI POPOF	PALCO PRAÇA DA MATRIZ 16h00 - TARDE DO ROCK - MAGICAL MYSTERY BAND - BEATLES COVER - BOB SILVA - ELTOMAR SANTORO 20h00 - ANDRÉ AGUIA E CONVIDADOS 21h00 - PREGO DE LINHA E SALDANHA ROLIM 23h00 - ALAN E ALEX - Oferecimento: SEST-SENAT 20 ANOS	PALCO PRAÇA DA MATRIZ 19h00 - RICARDO ADALBERTO 20h00 - MAMBEMBRINCANTES Oferecimento: PETROBRAS 21h00 - HERBERT LINCOLN E CONVIDADOS 23h00 - MARIANO E BANDA

Fonte: Assessoria de Comunicação Prefeitura Municipal de Montes Claros - ASCON 2014

Concomitante às Festas de Agosto acontece o Festival Folclórico de Montes Claros, criado pela professora Clarice Maciel, a primeira diretora do Centro Cultural Hermes de Paula, na segunda gestão do ex-prefeito Antônio Lafetá Rebello (1977 a 1982). Consideraram esse momento propício, em função da mobilização da população local para as Festas de Agosto. O Festival Folclórico de Montes Claros passa a ser outra proposta de atividades culturais com shows musicais e grupos parafolclóricos que estudam as diferentes manifestações culturais, como os Catopês e outros fenômenos culturais locais. Esta oportunidade é oferecida para aqueles que estudam ou representam a cultura local e também as culturas das mais diversas regiões e países.

A ampliação das Festas de Agosto, com a inserção do Festival Folclórico de Montes Claros deve-se ao Conservatório de Música da cidade, fundado em 14 de março de 1961, denominado de Conservatório Municipal de Música, que no ano seguinte foi estadualizado, passando a ser denominado de Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez. Este centro contribuiu para expansão das artes (Cênicas, plásticas e música) para a sociedade montesclarenses.

Entende-se que a implantação do Conservatório ampliou consideravelmente o gosto pelas artes e pela cultura local, fato que pode ser evidenciado pela quantidade de grupos folclóricos e

parafolclóricos em Montes Claros, que estudam e divulgam a cultura local e do país, grande parte tiveram influência do Conservatório, pode-se citar os grupos de estudos parafolclóricos reconhecidos na cidade: o Grupo Folclórico Banzé, Grupo de Tradições Folclóricas Fitás, Companhia de Danças Folclóricas Saruê, Grupo Folclórico Zabelê, dentre outros.

Figura 18 - Grupo Folclórico Banzé



Fonte: FAGUNDES, arquivo pessoal. Festa de Agosto de 2014

Mas, de acordo com o principal organizador e mais antigo coordenador das Festas de Agosto de Montes Claros, Mestre Zanza, “o Festival Folclórico acontecendo ao mesmo tempo em que as Festas de Agosto, atrapalham principalmente o Levantamento dos Mastros, que acontece à noite, e o povo, que podia estar lá, vai ver shows, comer e beber, nos palcos e barraquinhas das praças” [sic] (MENDONÇA 2012, s/p.).

Essa possibilidade de ampliar a festa pode contribuir no sentido de aumentar e diversificar o público presente, mas tem o lado negativo, apontado pelo Mestre Zanza, que segundo Mendonça (2012) insiste: “por que eles não fazem o Festival antes ou depois das Festas de Agosto, que são religiosas, em homenagem aos santos de nossa devoção”[sic] (MENDONÇA 2012, s/p.).

Diante dessa dualidade, Rosendahl assevera que:

A diferenciação entre um bem simbólico e um bem não simbólico está na própria natureza de seu significado. A natureza do bem simbólico reflete duas naturezas: a mercadoria e o significado, isto é, o valor cultural e o valor mercantil do bem.

Poderíamos dizer que os bens simbólicos são mercadorias que possuem valor de uso que, em determinado contexto cultural, passam a ter associado o valor simbólico. [...] O bem religioso está profundamente comprometido com o sagrado e, como tal, é marcado por signos e significados; mas deve ser reconhecido também como fornecedor de regras e sentidos aos grupos religiosos. É o bem simbólico que dá sentido às práticas religiosas de diferentes grupos. (ROSENDAHL, 2003, pp. 189-190).

A indignação de Mestre Zanza pode ser compreendida pelos laços religiosos e o sentimento pelo sagrado mantido por longos anos e que é o que promove as Festas de Agosto. Esse sentimento está intimamente envolvido com o cumprimento às regras e o significado da festa. Porém, entende-se que para ambos os segmentos a Festa de Agosto possui contextos e práticas distintas, assim como os interesses para com as festividades.

O que para o Festival Folclórico de Montes Claros é, de certo modo, cômodo, pois já aproveita uma situação posta, em que a cidade está mobilizada para as Festas de Agosto, que amplia as possibilidades de conceber e expandir a cultura, para os Catopês é o comprometimento do público, pois os expectadores se dividem nas programações, que às vezes são muito distintas. Para Mestre Zanza essas possibilidades comprometem o desenvolvimento e o sentido da festa.

Diante desse posicionamento, a percepção e a sugestão são coerentes na perspectiva dos que ocupam a centralidade da festa, uma vez que não sugere que se extinga o Festival Folclórico, apenas que o coloque em dias separados das apresentações dos Catopês, até para manter o costume das Festas de Agosto. Faria todo sentido colocar o Festival contíguo às Festas de Agosto. Estariam coligados, mas sem ocupar o espaço conquistado pelos grupos representantes da festa. Mesmo não ocupando o mesmo espaço das apresentações dos Catopês, o fato é que parte do público migra para outras atrações, comprometendo a participação dos expectadores das Festas de Agosto. Dado que o público fica dividido entre as duas atrações.

[...] esta é a dialética da luta cultural. “Na atualidade, essa luta é contínua e ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas. (HALL, 2003, p 255).

Nesse contexto, atualmente o que se percebe é que, durante as Festas de Agosto, há uma inserção de diferentes grupos que agregaram a cultura dos afrodescendentes e aos grupos que reproduzem a festa. Entretanto, esses grupos hodiernos não fazem parte da história e da construção que está intrinsecamente ligada à vida das pessoas participantes dos Catopês. Esse aspecto é diferente do que foi dito anteriormente, em que Canclini (1989) faz apontamentos a

respeito da tradição e das transformações, haver a transformação dentro dos Grupos de Catopês é positivo, agora, corromper o sentido da festa, pode comprometer a sua identidade e permanência.

Consideradas como uma forma de interagir com a comunidade local, as festas populares e as manifestações culturais religiosas extrapolam sua origem cultural. Ao contextualizar os diferentes elementos que compõem tais festas, pode-se perceber que há uma mobilização no entorno, é nítida a transformação, os fenômenos ambientais, sociais e econômicos que ocorrem em função desse contexto festivo. Há uma interação, não raro inconsciente, que envolve o dançante e expectador, numa dialética movida pela dança, pelo som dos instrumentos, pela magia do cortejo em si. Os participantes inter-relacionam nas diversas vertentes, não somente entre si, mas, com o meio.

Quando se fala em mobilização, é possível pensar num exemplo expressivo que ocorreu no ano de 2011. Nesse ano, a Universidade Estadual de Montes Claros e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, por meio da Resolução nº 180 — CEPEX/2011, institucionalizou o evento alcunhado de *A Gosto da Unimontes*, cuja primeira edição estava associada à restauração e abertura do Casarão da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas (Fafil).

Esse é um prédio antigo, inaugurado em 19 de janeiro de 1889, que foi construído pelo coronel José Antônio Versiani, sua residência e comércio, mas com o passar do tempo, tornou-se propriedade do Estado, sendo utilizado para diversas atividades voltadas para a educação. Em 1963, a Fafil passou a funcionar no casarão. A faculdade oferecia cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia. A Fafil permaneceu nesse prédio até 1992, quando foi transferida para o atual campus. Com a iniciativa da Unimontes, atualmente o prédio abriga um museu, que conta um pouco da história da cidade. No ano seguinte em 2012, na mesma época, houve a seguinte programação:

Abertura do Evento A Gosto da Unimontes, no Casarão da Fafil, com apresentações da Seresta Vozes de Prata, Camerata de Violões e Grupo de Teatro do Curso de Artes, além da solista Christiane Faria Franco; Montes Claros Solenidade de premiação do Concurso “Unimontes Cinquentenária em Prosa e Verso”; Montes Claros Desfile do Cortejo do Reinado de Nossa Senhora do Rosário na Festa de Agosto; Praça da Matriz/ Montes Claros Projeto Unimontes, apresentação do grupo “Acadêmicos do Samba”. (UNIMONTES, 2012, p. 44).

Essa iniciativa simbolizava o início das comemorações de 50 anos da Unimontes, que seriam completos em 2012. Assim, dada importância das Festas de Agosto, foi escolhido esse período como marco para o jubileu de ouro da Universidade. Nesse ano a Unimontes participou

como festeira¹⁵ do Reinado de Nossa Senhora do Rosário, a proposta teve como objetivo a integração entre a comunidade acadêmica e todos os participantes das Festas de Agosto de Montes Claros, com o propósito de valorizar os festejos e as tradições regionais.

Figura 19 - Abertura das comemorações 50 anos da Unimontes/2012

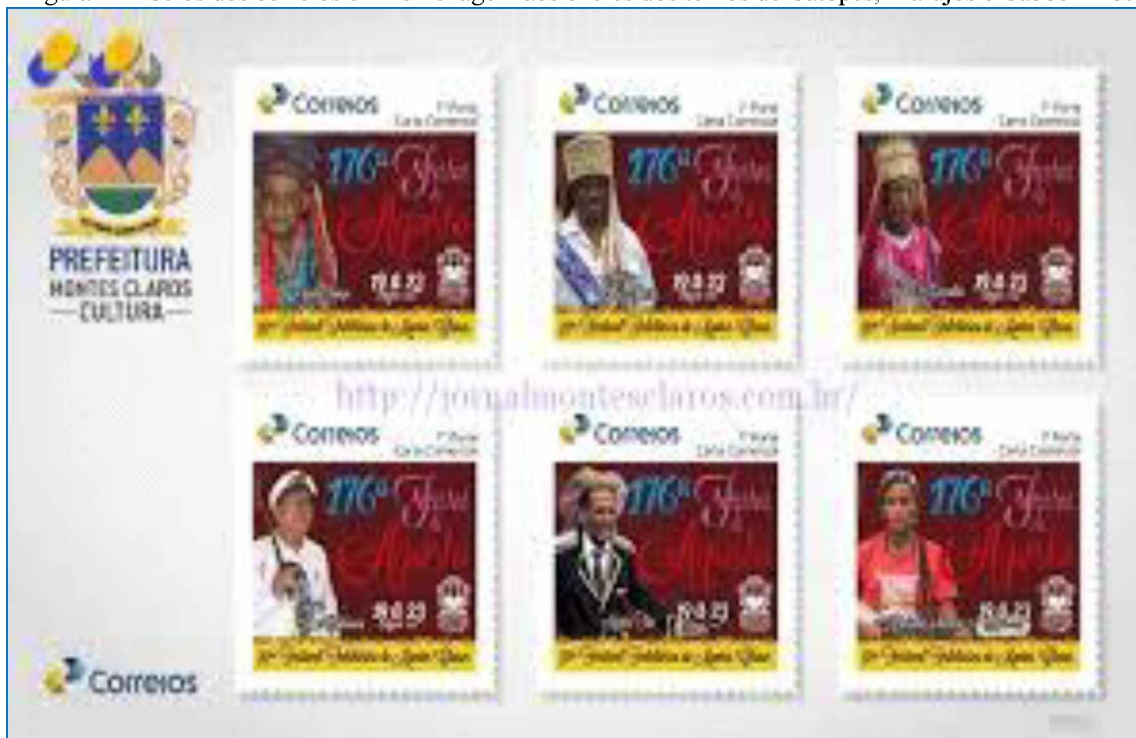


Fonte: www.unimontes.br

A participação da Unimontes contribuiu para a divulgação da festa num sentido colaborativo, pois ao contrário do Festival Folclórico de Montes Claros, que concorre pelo público da festa, retirando a exclusividade das apresentações dos Catopês. Esta iniciativa apontou os holofotes para as Festas de Agosto, valorizando sua importância. Tal deferência também foi demonstrada em 2015, quando os chefes dos ternos dos Catopês, Marujos e Caboclinhos receberam pela importância cultural e representatividade em Montes Claros, o Selo Dos Correios do Brasil. Foram agraciados com tal homenagem, sendo que os selos foram produzidos de maneira a enaltecer as Festas de Agosto e seus representantes: os mestres Zanza, João Farias e Zé Expedito (catopês), os mestres Tone Cachoeira e Tim (marujos) e a Caciconá Socorro (caboclinhos), conforme pode ser visto na figura 20:

¹⁵ Os festeiros são as pessoas de maior evidência da festa. Devem coletar as “esmolos”, coordenar as ações para levantar fundos, como bingos e bailes durante o ano, administrar e organizar as atividades como a vinda dos ternos de congo, tratar da divulgação da festa e, principalmente, do oferecimento das refeições, ou seja, garantir o banquete àqueles que participam da festa. (DOMINGUES, 2011, s/p). Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao49/materia01/>>. Acesso em 29/01/2016.

Figura 20 - Selos dos correios em homenagem aos chefes dos ternos de Catopês, Marujos e Caboclinhos



Fonte: <http://www.montesclaros.mg.gov.br/> Publicação 19/08/2015 / ASCOM

A importância das Festas de Agosto ocorre em virtude de ser a principal manifestação cultural e religiosa local. Há de se reconhecer que existem muitas pessoas fora do contexto da festa que se dispõe a contribuir e valorizar o momento. Todavia, o que se percebe é uma exposição midiática intensa, que repassa aos visitantes a impressão de que todas condições socioeconômicas funcionam de maneira a favorecer o evento e seus participantes, contribuindo para que aconteça da melhor maneira possível, entretanto, essa condição não é recorrente.

Mas, atenção: festa não é sinônimo tão somente de música, dança, celebração, alegria. Na sua tessitura entram múltiplas tensões; dela emergem muitas disputas. São, sempre, e caracteristicamente, uma arena de conflitos. É fato que potentes transformações contemporâneas agregaram novas disputas ao universo de festas e celebrações. Referimo-nos, aqui, ao deslocamento das festas do âmbito da comunidade, lugar privilegiado de sua organização, para o campo da cultura de massa por conta da apropriação das práticas festivas pela indústria do entretenimento e pela indústria do turismo, sua espetacularização, sua transformação em fenômeno midiático, sua captura pela lógica de mercado. (MIGUEZ, 2013, p. 06).

Para a valorização real dessa tessitura, é fundamental que desenvolva a capacidade de visualizar as festas populares a partir do lugar de quem as concebem, as idealizam, as culturalizam. Diante do contexto montesclarenses, essas figuras são os Catopês. São eles, os

dançantes, os principais sujeitos, de tal modo, são os detentores desse conhecimento; logo, não podem ser relegados à condição de coadjuvantes. Por isso a importância da Geografia buscar conhecer a diversidade cultural espacial de quem faz a festa, são esses sujeitos que possuem uma identidade com o território, fruto das relações sociais que transforma a paisagem da cidade durante o período festivo, pois, vivenciam e consolidam os lugares da festa e suas diversas possibilidades. Assim, a "cultura ultrapassa as fronteiras das classes sociais e se constrói na totalidade das ações humanas, mesmo que ao final funcione como instrumento para manutenção das diferenças entre as camadas sociais" (COLARES, 2006, p. 93).

Diante dessa premissa, a Geografia, enquanto ciência tem em seu campo de pesquisa as interpretações das práticas sociais no espaço geográfico, portanto, tem a possibilidade de reconhecer os participantes dos festejos populares para além do âmbito cultural, ou seja, resguardar a tradição e a cultura, podendo também ampliar o termo de discussão e favorecer um olhar panorâmico em que se considere o todo, respeitando os fragmentos. Ora, é perfeitamente possível observar o contexto cultural e ampliar numa perspectiva geográfica e social (MARQUES; BRANDÃO, 2015).

Nessa perspectiva, a Lei 10.639/2003 pode ser um elo capaz de promover a junção desses aspectos. Entretanto, é importante registrar que sua promulgação não garantiu a aplicação do que é proposto. Conforme discutido anteriormente, existem no contexto escolar diversos posicionamentos quanto à sua aplicabilidade. Esta situação foi percebida pela realidade vivenciada pelas professoras que participaram da pesquisa, ou seja, há uma distância considerável entre esses dois pontos, isto é, entre a promulgação da lei e sua aplicabilidade.

Com tal característica, é possível afirmar que os desafios são muitos. Todavia, o que é postulado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, com relação às práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/2003, é que estas "são ações por meio das quais todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores (as) precisam sentir-se valorizados e apoiados. Dependem também de maneira decisiva da reeducação das relações entre negros e brancos" (GOMES, 2012, p.29).

Igualmente pode-se inferir que as questões étnico-raciais devem extrapolar o contexto conteudista, alcançando posturas éticas e comportamentais. A vista disso é importante desenvolver um trabalho na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo como mote a concepção da Lei 10.639/2003. Essa medida é relevante, posto que se não houver uma

apropriação do que está disposto na lei, há uma tendência em relegá-la ao esquecimento e ao desuso. Para tanto, é necessário construir planos pedagógicos que abranjam o que está determinado na legislação.

Diante dessa constatação, é fundamental que tanto a sociedade e, em específico, a escola se desvencilhe daquelas concepções arraigadas sobre a história africana, seu povo e seus descendentes. Ao longo do tempo houve uma construção, talvez imperceptível, mas que contribuiu para que as escolas reproduzissem os efeitos da dominação escravagista e enfatizassem um continente desconhecido pela maioria dos alunos. É indiscutível que a escola tem poder de formar opinião, podendo contribuir de diversas maneiras, tanto positiva quanto negativamente.

É, por assim dizer, uma instituição com micropoderes, em condições de assumir representatividade sobre a educação, a cultura, conhecimento de técnicas e outros, podendo inclusive subjugar grupos inteiros à dominação e castração da liberdade. Conforme aponta Michel Foucault (2004).

Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação e poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 2004b, p. 241).

As possibilidades para dinamizar as atividades são vastas, o Brasil é uma sociedade multirracial e multiétnica, se constituiu e se consolidou a partir da diversidade racial e cultural, isso lhe é inerente. Porém, apesar dessa riqueza e misturas de culturas, é um país que mantém resquícios das desigualdades e contradições, que pode ser observado no comportamento das pessoas e nos desdobramentos sociais. Sob esse aspecto, é possível compreender o alcance da escola na concepção Foucaultiana: "Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo". (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Considerando o pensamento de Foucault, há de se cogitar que as escolas, com o seu poder, têm condições de formar tanto numa perspectiva quanto noutra. Ora, se for oferecida aulas

dinâmicas e reflexivas, por exemplo, poderá despertar nos alunos o interesse para o que está próximo e que tem possibilidades de contribuir para compreensão do entorno, formando os estudantes na perspectiva do empoderamento social. Esse modo de colocar o saber pode abranger as implicações, causas e efeitos do processo de escravidão, com propostas que promovam relações entre as diferentes realidades. Há determinações na lei para que isso aconteça, por isso a urgência de se utilizar esse recurso. Observa-se que a Lei 10.639/2003 estabelece que:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

O que pressupõe a necessidade de refletir sobre quem faz parte da realidade escolar, conhecer os pontos mais críticos que necessitam ser abordados, além de romper com estereótipos e atitudes preconceituosas, agregando as diversas temáticas, promovendo a discussão sobre a realidade escravagista vivenciada pelos antepassados, enquanto aborda a origem do afrodescendente escravizado. As consequências desse processo e o incitamento à continuidade das lutas por condições dignas de cidadania têm na educação um fator essencial de mudança.

A Geografia é uma ciência que estuda o conjunto de fenômenos naturais e humanos, os quais são aspectos da superfície da Terra, considerada na sua distribuição e relações recíprocas. Sob esse aspecto, pode-se afirmar que, entre outras inclinações, tem como centralidade a formação da cidadania. Oferece possibilidades que permitem abordar várias temáticas, interpretando-as e favorecendo a compreensão de diferentes realidades sociais, econômicas, ambientais, religiosas e culturais.

Nessa perspectiva, é pertinente observar as divergências, a fim de conhecer e apropriar de sua condição, para isso é fundamental discutir criticamente as disparidades existentes. Considerando que a “Geografia Escolar exige, sobretudo, a valorização das vivências cotidianas do educando, desvelando suas práticas espaciais e as perspectivas de leituras do espaço geográfico, a partir da interpretação das paisagens e da apreensão das noções de lugar e território” (MINAS GERAIS, s/d, p.11).

Nessa linha de raciocínio, o professor é um sujeito fundamental, capaz de promover severas mudanças. Esses sujeitos, que é sabido estão exercendo a profissão de maneira limitada, dadas as condições em que são obrigados a trabalhar, mas, apesar dessa realidade, são aqueles com maiores possibilidades de mudanças. Sendo assim, são eles que podem propor aos

estudantes conhecer as diferentes espacialidades, associando-a as vivências cotidianas, considerando o aspecto lugar. E nesse viés possibilita interpretar as Paisagens, conceber o Território e a sua Cultura.

Portanto, no contexto geográfico, a abordagem em relação ao critério cultural, é corroborada no CBC de Minas Gerais, de 2014, que faz algumas considerações a respeito dessa proposta. “O critério cultural se refere, pois, à produção simbólica do mundo vivido em seus diferentes gêneros ou estilos de vida que, por sua vez, conformam paisagens culturais histórica e geograficamente específicas, responsáveis pela diversidade espacial”. (MINAS GERAIS, 2014, p.9).

Analisando a discussão nesse prisma, torna-se evidente a importância de se realizar uma aproximação entre a escola, o ensino de Geografia e cultura local. Sendo a cultura local de Montes Claros o fio condutor dessa discussão, há de se tomar as Festas de Agosto como eixo norteador, considerando a temática para além da festividade, envolvendo os diferentes contextos que compõem a festa, especialmente, a movimentação anterior e posterior aos festejos.

De tal modo, propor estudos aproximativos da história afrodescendente, patenteando a sua proximidade com a realidade local, promovendo uma contextualização histórico-geográfica, algo que sobrepuja o conteúdo dos livros didáticos. Nesse ínterim, utilizar a cultura afro-brasileira como suporte das atividades aqui indicadas, que foram embasadas e construídas a partir das Propostas Curriculares do Estado de Minas Gerais — Currículo Básico Comum — CBC (2014) e da Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros — Anos Finais (2012). Sendo assim, podem ser utilizadas de igual modo pelas escolas estaduais e municipais.

3.3. As categorias geográficas Lugar, Paisagem e Território: sugestões de atividades para o ensino de Geografia a partir da Lei 10.639/2003

Um dos objetivos da pesquisa foi sugerir atividades para serem desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental da Educação Básica, com o propósito de atingir o que preconiza a Lei Federal nº 10.639/2003. Tomou-se a iniciativa de incluir as Festas de Agosto como instrumento de sensibilização, a fim de conscientizar os alunos sobre a importância das Festas de Agosto para o contexto local, sobretudo, como uma maneira de valorização e preservação das influências da cultura africana na formação cultural do país, que por meio de associações e

junções gerou uma cultura híbrida, tendo como exemplo, as Festas de Agosto em Montes Claros/MG.

Para desenvolver as sugestões de atividades pautadas na Lei 10.639/2003, na perspectiva do ensino de Geografia, utilizaram-se os conceitos de Paisagem, Lugar, Território. Definidos por diversos estudiosos como, Santos (1988), Almeida et al (2011), Tuan (2011), Saquet (2008,2009). Todavia, nessa etapa do trabalho não houve o aprofundamento dos conceitos, pois não é esse o teor da pesquisa. De maneira que os conceitos são elencados como instrumentos de estudos e sugestões de abordagens.

Contudo, importa dizer que há uma discussão acerca de categoria e conceito, entre o que perpassa o viés científico e filosófico. De modo que os conceitos, normalmente, remetem o pensamento às categorias.

Indicar uma definição do que é categoria e, por conseguinte, conceito é antes de tudo colocar em discussão dois instrumentos intelectuais imprescindíveis a qualquer teoria. É questionar as bases de certa ciência por sua episteme em diálogo com a Filosofia. Todavia, tanto a categoria com o conceito, assim como outros tantos termos, quando utilizados trivialmente possuem significações distintas daqueles das discussões filosóficas e científicas. Nesse caso, podemos indicar que a categoria é comumente utilizada para designar diferentes espécies do mesmo gênero e/ou distinguir certos fenômenos que apresentam uma mesma característica geral e o conceito indica algum objeto real pela determinação de alguns dos seus aspectos. (BERNARDES, 2011, pp.165/166).

Conforme esse fragmento, percebe-se a existência de uma tênue, porém, substancial diferença entre ambos, sendo que o conceito está relacionado ao ser, em outras palavras, o que a coisa é. A categoria define o tipo ou o modo de ser da coisa, seria a classificação ou predicação. Ainda segundo o autor, "o entendimento das categorias como formas fundamentais do pensamento para o conhecimento de certa realidade." (BERNARDES, 2011, p.166).

Assim, optou-se por utilizar o termo categoria para referir aos conceitos elencados. Por exemplo, pode-se trabalhar com a categoria Espaço Geográfico e categorizá-lo com a forma, com a função, estrutura e outros. Diante dessa premissa e partindo do princípio de que a Geografia é uma ciência inserida no campo das humanidades, que tem como objeto de estudo o Espaço constituído mediante as interfaces das relações Homem — Natureza, em que essas relações só de efetivaram por meio do acúmulo de tempos desiguais. (SANTOS, 1978).

Milton Santos (1978) destaca a importância da categoria geográfica Espaço, pois é nele que a história se concretiza e assevera que o espaço geográfico está em constante modificação, essa dinâmica é o resultado da ação humana sobre a natureza e sua condição de interdependência

que tem como consequência as transformações nos espaços geográficos, diante disso, entende-se que o contexto geográfico é constituído a partir de uma combinação de objetos naturais e sociais.

[...] O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, (...) o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 1978, p. 171).

Nesse sentido, pode-se entender que o espaço para além do que está posto socialmente, está subordinado ao conjunto de variáveis, obedecendo a certa hierarquia, de maneira que o espaço social se interliga ao espaço humano e seus desdobramentos naturais, tais como moradia, trabalho e outros; e o espaço geográfico torna-se subordinado ao homem, às suas necessidades e reproduções. Tanto que Milton Santos (1978) afirma que “o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada/subordinante. É como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia”. (SANTOS, 1978, p. 145).

O autor ainda entende que todos os conceitos são distintos, mas estão interligados, tanto que defende que a partir da utilização do Território que se estabelece o Espaço. De maneira que a territorialidade é um fenômeno social que envolve os indivíduos que fazem parte do mesmo grupo social, mas que se distinguem em seus seguimentos. Ao tratar das territorialidades, percebe-se que há um processo ambíguo, pois se observa a continuidade amparada pela descontinuidade no Tempo e no Espaço; as territorialidades estão intimamente ligadas a cada Lugar, posto que são elas que estabelecem a identidade, concomitantemente são influenciadas pelas condições históricas e geográficas de cada lugar. Raffestin (1993) entende o mesmo tema em uma perspectiva distinta, para ele:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator “territorializa” o espaço. (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Observando o pensamento de Raffestin (1993), percebe-se que para ele a constituição do Território está intrinsecamente relacionada ao poder. De tal modo, Poder e Território se entremeiam nas relações sociais. De maneira que os conceitos são vistos de formas diferentes por autores distintos, mas o fato é que Espaço e Território se interligam e se complementam. Mas, grosso modo, Território significa qualquer espaço delimitado por fronteiras visíveis ou não e,

normalmente, envolve relações de poder. Diferentes pensadores o conceituam de maneiras diversas, como por exemplo, Milton Santos (1926-2001), Alexander Von Humboldt (1779-1859), e Karl Ritter (1779-1859), dentre outros.

Ao se conceituar Espaço atrelado à Geografia, a definição mais elementar é o ambiente que foi modificado pelo homem, que ao longo da história o adaptou às suas demandas e necessidades, por isso sofreu influências tanto histórica quanto geográfica, mas, sobretudo, social, cultural, econômica e assim sucessivamente. Para Humboldt, por exemplo, um dos pioneiros da Geografia moderna, também contemporâneo e apreciador da filosofia de Immanuel Kant (1724-1804), defende que o espaço estudado pela Geografia é aquele atrelado entre os elementos naturais e humanos. Ora, o espaço sem a presença e ação humana é indiferente. (RICOTTA, 2003):

O conceito de espaço é um dos pontos centrais na compreensão sistemática de Humboldt e, com ele, da gênese da geografia moderna. O empírico deve ser o universo de toda a ciência da natureza - este é o preceito fundamentado por Kant e incorporado por Humboldt, assim como por todas as ciências dessa ordem. Essa adoção indispensável liga-se à concepção de espaço na filosofia de Kant, que define o campo objetivo como aquele compreendido na possibilidade intuitiva a priori do sujeito. Em termos simples, é o espaço absoluto, anterior e condição do campo dos fenômenos. Não podemos, contudo, dizer que esse seja o fundamento de um espaço geográfico em Humboldt, exceto quando consideramos sua adoção como categoria, ou seja, quando o espaço, tomado como absoluto, perpassa a experiência possível na compreensão categorial das distribuições, variações e apresentações do universo empírico, enfim, quando serve de categoria analítica para o estudo do empírico. (VITTE, SILVEIRA, 2010, s/p).

De acordo com Suertegaray (2000) os conceitos geográficos perpassam constantemente a abstração, o que causa, às vezes, algumas particularidades nas diversas interpretações. De acordo com seus apontamentos, “o Espaço Geográfico pode ser lido através do conceito de paisagem e/ou território, e/ou lugar, e/ou ambiente, sem desconhecer que cada uma dessas dimensões está contida em todas as demais. Paisagens contêm territórios que contêm lugares que contêm ambientes”. (SUERTEGARAY, 2000, p. 31).

Grosso modo, pode-se definir Paisagem como algo em movimento, que tanto pode ser aquela observada no cotidiano, nos lugares frequentados, como materialidade, formada por componentes objetivos e subjetivos. Acima de tudo, a Paisagem está intrinsecamente ligada às relações sociais, e estas não são possíveis sem a materialidade, a qual fixa relações sociais do passado. “Logo, a materialidade construída vai ser fonte de relações sociais, que também se dão

por intermédio dos objetos. Estes podem ser sujeitos de diferentes relações sociais - uma mesma rua pode servir a funções diferentes em distintos momentos”. (SANTOS 1988, p. 21).

Do mesmo modo, conforme Holzer (1999), a expressão Lugar é polissêmica, ou seja, possui uma variedade de significados. De maneira que, inúmeros geógrafos vão definir o conceito de acordo com sua compreensão. O que está muito acautelado com sua abordagem. Contudo, numa perspectiva simplória, pode-se afirmar que Lugar é um fragmento do Espaço, em que é possível viver e interatuar com a Paisagem. Sendo assim, os conceitos Lugar e Paisagem se expandem ganhando novas possibilidades, alcançando a questão cultural e social.

Importa dizer que esse processo formativo de abstração das categorias geográficas não é algo de fácil execução, é preciso trabalhar os conceitos a partir da teoria e da prática. A construção conceitual perpassa pela apropriação do conhecimento, o aluno deve conhecer os significados das palavras, posto que sem essa compreensão, terá dificuldades no processo de aprendizagem. Ora "aquisição do conhecimento, devem-se evidenciar as capacidades de raciocínio por meio da interligação entre esses conceitos, possibilitando a organização de uma rede de conceitos que estruturam o conceito-chave que está sendo o principal”. (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p.99).

Nessa perspectiva, há de se pensar o processo de ensino e aprendizagem como sendo algo permanente, extenso e contínuo. Entretanto, durante o desenvolvimento e construção do raciocínio abstrato desses conceitos geográficos deve-se ressaltar a valorização da prática pedagógica interdisciplinar, fundamental para a efetivação da formação e postura cidadã. “A Geografia pode ser um instrumento valioso para elevarmos a criticidade de nossos alunos. Por tratar de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, [...], quebrando-se assim a tendência secular de nossa escola como algo tedioso e desligado do cotidiano”. (KAERCHER, 1999, p. 65).

Considerando esse prisma, só existe aprendizagem conceitual se houver uma apropriação do abstrato por meio do objeto ou do fenômeno. Com tal característica, a Geografia escolar apresenta possibilidades para alfabetização, deixando o estudo dos fenômenos mais interessante para os alunos. Nessa perspectiva, há de se pensar o processo de ensino e aprendizagem como sendo algo permanente, extenso e contínuo. De tal modo, há de se considerar que há uma variedade de recursos para introduzir as categorias geográficas. Contudo, independente do recurso, não se pode excluir o que é fundamental, ou seja, não se pode desconsiderar que o aluno

é um sujeito que tem internalizado e incorporado suas vivências e categorias adquiridas, portanto, essa construção intelectual ocorre como um processo acumulativo.

São interpretações em diferentes vertentes, o que se espera é que ao sistematizar tais as categorias geográficas, eles possam instigar dúvidas nos alunos que buscarão respostas para seus questionamentos. Nesse processo de busca interna e/ou externa, é que se instala a função da escola, em que poderá contribuir para que essa busca possa se consolidar, favorecendo o contato com o conhecimento e com novos questionamentos. Durante essa construção conceitual é interessante "o professor organizar os conhecimentos ensinados e o aluno a organizar suas ideias e conceitos aprendidos". (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p.103).

Para tanto, a geografia, pela sua característica nata tende a ser uma ciência de natureza multidisciplinar e, portanto, busca aproximar-se da realidade em diferentes espacialidades. Desse modo, há de se considerar que:

O ensino da Geografia, assim como de outros componentes curriculares, contribui para o desenvolvimento da autonomia, a compreensão dos direitos, dos limites e potencialidades da ciência e da tecnologia e os desdobramentos que tal desenvolvimento trouxe na construção das espacialidades. (MINAS GERAIS, 2014, p.9)

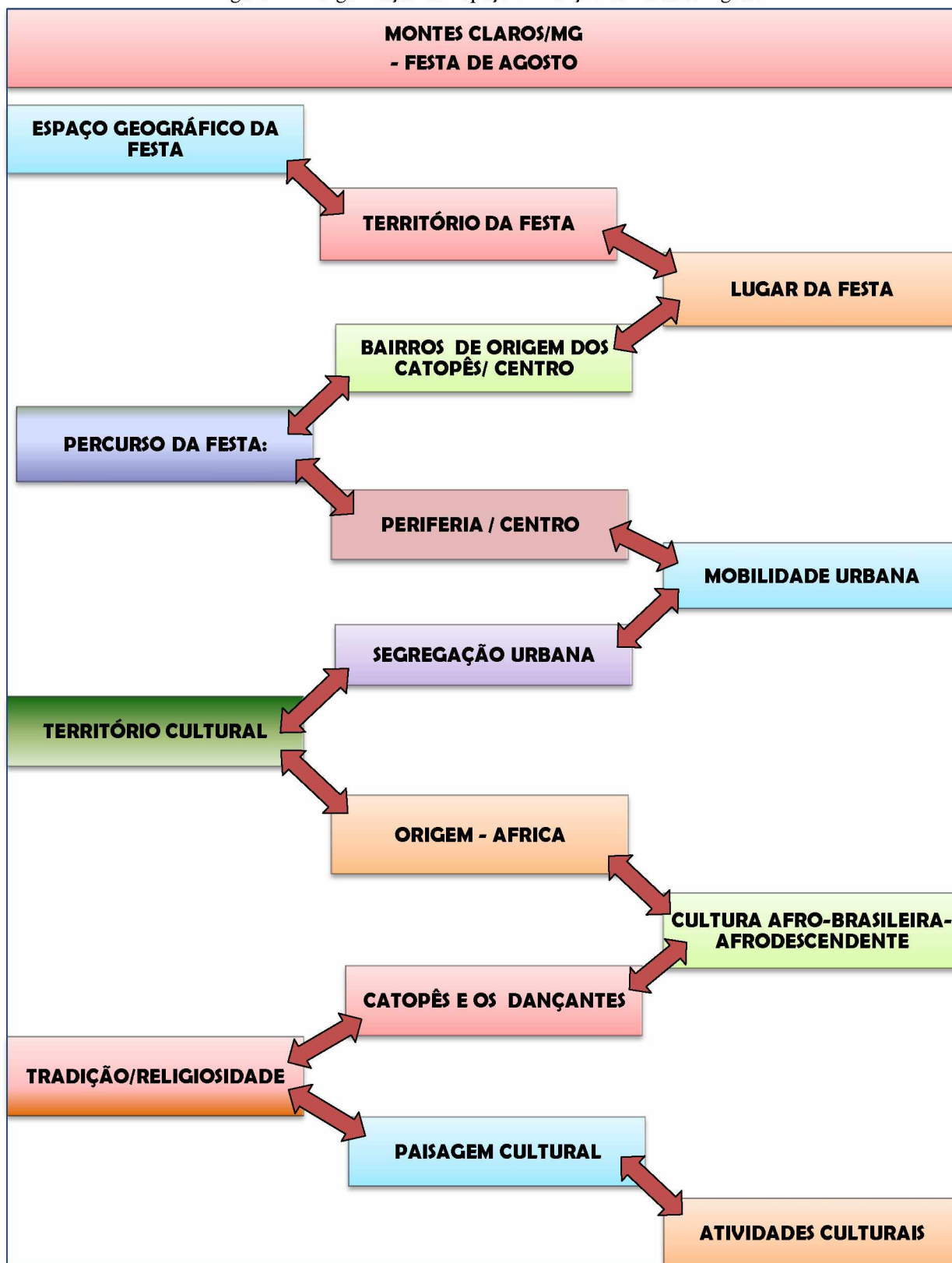
Por exemplo, a partir da alfabetização cartográfica, desenhos, mapas, leitura de símbolos em mapas e outros, o professor pode associá-los aos fenômenos que estão à sua volta. Esta iniciativa permite analisar o processo de formação simbólica, propiciando ao aluno a compreensão holística dos fatos. Para que isso ocorra, é preciso que se trabalhem os conceitos de forma consistente, reforçando e utilizando a realidade dos alunos, isto está para além da lousa e do giz, ou seja, deve extrapolar a sala de aula.

Para além de exemplificar sua utilização em atividades que contemple as propostas da lei 10.639/2003 e o ensino da Geografia, a proposta é que se busquem diferentes perspectivas para se trabalhar as Festas de Agosto associada à Lei 10.639/2003. De maneira que seja oferecido aos alunos, a possibilidade observar por si mesmo e que raciocine sobre qual o território os dançantes mais se identificam? Onde está arraigada sua identidade cultural? Qual a importância para os dançantes e para os expectadores todo aquele movimento na cidade? Na estruturação da festa ocorre algo maior, para além da cultura, acontece a inclusão? É possível fazer um apanhado geral das atividades cotidianas de quem está diretamente envolvido no contexto das Festas de Agosto e que, portanto, possui uma representatividade material e simbólica?

Essas são questões que podem ser trabalhadas, mas existem muitas outras capazes de serem suscitadas de acordo com a discussão e direcionamento do professor e questionamentos dos alunos. São pontos primordiais para que se estude a festa em uma amplitude que permita ir para além dos festejos, mas considerar toda a história e possibilidades da Festa de Agosto, seus integrantes e toda a movimentação que ocorre em torno da festa, mas, sobretudo, para se pensar os elementos naturais e os elementos culturais do entorno da festa, suas origens, aspectos positivos e/ou negativos.

De maneira que o professor utilize os fatos do cotidiano, contextualizando-os. Ora, é possível trabalhar essa questão, por exemplo, pelo Lugar da Festa dos Catopês, numa construção dos elementos estruturais e conceituais, é preciso ir buscar as experiências vividas ou observadas, pode-se chegar ao lugar de origem daquele elemento cultural, onde e porquê começou, nessa desconstrução, é possível guiar o aluno à conclusão que aquele movimento folclórico, tem origem no Continente Africano. Ademais o professor poderá apresentar as similaridades entre ambas as realidades culturais. Com maestria, o docente pode discutir conceitos a partir destas palavras-chave, trabalhando na vertente da criação de um processo que vai desencadear a oralidade e buscar o conhecimento a partir das vivências dos alunos. Nessa perspectiva é possível organizar a ideia de produção do espaço Conforme figura 21.

Figura 21 – Organização do Espaço em função da Festa de Agosto



Fonte: FAGUNDES, 2015

É válido ressaltar que o professor ao contextualizar as temáticas estudadas historicamente e socialmente, cria subsídios para consolidar seu trabalho entre o que é ensinando e o que é apreendido e vivenciado pelo aluno. Por isso, é importante estabelecer uma conexão com o cotidiano desse sujeito, no sentido de possibilitar construir significados ou ressignificar símbolos e conceitos para que se possa associar com a sua vivência e o cotidiano do seu grupo. Assim, “Refletir sobre a escola, o cotidiano e o lugar nos reporta a pensar no mundo, na vida e na criança inserida nele e a escola passa a fornecer as ferramentas para que ela o interprete. [...] Nesse sentido, cotidiano e lugar passam a ser conceitos importantes na aprendizagem escolar. (CALLAI, 2013, p. 26).

É possível pensar esse aspecto, considerando a sala de aula como um espaço de vivência, nesse sentido, é pertinente construir essas ligações, possibilitando novos comportamentos, além de estimular uma leitura crítica do cotidiano, o que poderá favorecer ao aluno chegar à condição desenvolver um raciocínio crítico, capaz de relacionar o que ele aprende em sala de aula, se está ou não em consonância com suas vivências e observações diárias.

Quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia-a-dia de estudos é invadido e atravessado pela vida, quando ele pode sair da sala de aula com as mãos cheias de dados, com contribuições significativas para os problemas que são vividos “lá fora”, este espaço se torna espaço de vida, a sala de aula assume um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência. (MASETTO, 1997, p.35).

Nesse momento, é correto afirmar que as atividades elaboradas pelo professor atingiram o processo cognitivo dos diferentes aspectos geográficos, essa condição estabelece que o aluno seja capaz de apreender além das questões físicas, as realidades sociais, econômicas, culturais, ambientais, entre outros, contidas no interior e no entorno da escola e para além dela. O professor ao articular juntamente com a escola esses diversos contextos, aproxima o cotidiano do aluno, que pode ser sua rua, seu bairro, sua cidade, questões reais que foram absorvidas gradativamente, despertando uma maturidade que será desenvolvida a partir das vivências dos adolescentes.

[...] o cotidiano como categoria de análise das relações espaciais está intimamente ligado à construção da percepção, pela consideração da experiência como um dos seus elementos fundamentais. O lugar é apropriado à medida que é vivido e nestas formas de apropriação a percepção é um dado fundamental, pois representa a maneira como as pessoas enxergam seu lugar e o valorizam. (RIEPEP, 2011, s/p).

Essas compreensões estabelecem relações entre o cotidiano e a vivência, além de descortinar os lugares em uma perspectiva que transpõe a disciplina apenas no contexto físico, posto que considere que os lugares estão impregnados de subjetividade por quem faz parte e está intrinsecamente vinculado a esse lugar, com todas as suas construções físicas, morais e culturais, nesse sentido, pode se afirmar que o sentimento de se pertencer contribui para a construção da “memória coletiva perpassam pela percepção da paisagem. A interpretação desses espaços permite a compreensão dos códigos que constituem as bases locais da cultura e possibilita analisar as formas como criam, recriam e vivem suas vidas cotidianas”. (CUNHA et al, 2007, p.101).

Pode-se afirmar que os Catopês concebidos como parte da cultura local, se constituem integrantes desse lugar, se consolidam nessa Paisagem uma mistura de afetividades para além de sua perspectiva física, assim, a Paisagem extrapola a concepção da Geografia tradicional, isto é, a análise de que a paisagem é tudo que está ao meu alcance e pode ser apreendida com os nossos sentidos, se considerada as minúcias e as diversas nuances que compõem o todo, há de se pensar que existe uma paisagem que perpassa o que é perceptível pelos sentidos, que algo que está entranhado nos sentimentos e nas ações. Isso só acontece quando o sujeito, num processo de acuidade maior, considera “a experiência, que irá influenciar nas opções pelo que se enxergam quando se olha e vive um espaço, e a esfera afetiva, processando e decodificando psicologicamente as possibilidades de apreensão da sensação e da experiência”. (RIEPPER, 2011, s/p).

Pensando nessas possibilidades e no que tange à pesquisa, a partir de análises dos documentos oficiais cabe fazer uma reflexão e interpretar as realidades postas pelo Currículo Oficial. Os eixos temáticos contemplados nas propostas do Estado de Minas Gerais apresentam, de forma generalista, todas as linhas; por conseguinte, a distribuição e a efetivação como proposta de trabalho devem ser adequadas pelos docentes de acordo as realidades dos municípios. E a partir desse viés, analisar a relevância do contexto local e sua inter-relação com o regional e o global, colocar a cidadania como estandarte que, até então, tem sido o pano de fundo de todas as discussões.

A partir dessa compreensão, a luta por espaços sociais justos deve ser o mote para qualquer ação, e em Montes Claros deve ser incluída a discussão da cidadania por meio de muitas abordagens, inclusive considerando, em específico, as Festas de Agosto. O quadro representado

na figura 22 exibe os Eixos Temáticos contemplados no CBC, na perspectiva do que foi proposto pelo Estado de Minas Gerais. Os Eixos Temáticos estão descritos em 20 temas e têm como suporte os tópicos complementares que devem ser consultados e analisados pelos professores a fim planejar o processo de ensino e aprendizagem.

Figura 22 - Conteúdo Básico Comum – CBC - Eixos temáticos Geografia

EIXO TEMÁTICO I	EIXO TEMÁTICO II	EIXO TEMÁTICO III	EIXO TEMÁTICO IV
Geografias do Cotidiano	A sociodiversidade das paisagens e suas manifestações espaço-culturais	Globalização e regionalização no mundo contemporâneo	Meio Ambiente e cidadania planetária.
TÓPICOS	TÓPICOS	TÓPICOS	TÓPICOS
1 – Território e territorialidade 2 – Paisagens do cotidiano 3 – Cidadania e direitos sociais 4 – Lazer 5 – Segregação espacial 6 – Redes e circulação	7 – Turismo 8 – Cultura e natureza 9 – Sociodiversidade	10 – Cultura e Natureza 11 – Regionalização e mercados 12 – Nova Ordem Mundial 13 – Revolução técnico-científica 14 – Redes técnicas das telecomunicações	15 – Fragmentação 16 – Desenvolvimento sustentável 17 – Indústria e meio ambiente 18 – Cidades sustentáveis 19 – Agenda 21 20- Padrão de produção e consumo
TÓPICOS COMPLEMENTARES	TÓPICOS COMPLEMENTARES	TÓPICOS COMPLEMENTARES	TÓPICOS COMPLEMENTARES
I - Região e regionalização II - Espaços de convivência, de trabalho, de lazer: cidade e urbanidade III - Patrimônio e ambiente IV- Espacialidade	V - Território e territorialidade VI - Populações tradicionais VII- Sistemas técnicos VIII - Paisagem cultural IX – Sítios arqueológicos X - Patrimônio e preservação	XI – Fronteiras XII- Impactos ambientais e sustentabilidade XIII - Território e redes XIV – Globalização XV – Diversidade cultural	XVI - Sociedades sustentáveis XVII - Ordem Ambiental Internacional XVIII - Políticas públicas e meio ambiente no Brasil XIX – Revolução técnico-científica

Fonte: Proposta Curricular Geografia. Conteúdos Básicos Comuns. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>. Acessado em 2016.

A partir dos Eixos Temáticos disponibilizados pelo CBC, os municípios do Estado Mineiro apoiaram nesse material como referencial para desenvolver suas propostas; nesse caso, representado na figura 23, contempla a Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros – Ensino Fundamental – Anos Finais (2012), teve suas propostas e atividades do ensino de Geografia organizadas de modo que possam ser planejadas e aplicadas em sala de aula ou mesmo fora delas por meio de atividade multidisciplinares.

Figura 23: Proposta Curricular de Geografia do Município de Montes Claros. 2012

6º ANO CONTEÚDOS	7º ANO CONTEÚDOS	8º ANO CONTEÚDOS	9º ANO CONTEÚDOS
1. Categorias Geográficas	1- Brasil território e sociedade	1- Regionalização do Espaço Mundial	1- Europa
2- Cartografia	2- Brasil: economia, comércio exterior	2- Economia Global	2- Ásia.
3- Planeta Terra	3- Brasil: Paisagens naturais e ação da sociedade	3- América	3- África
		4- Oceania	
		5- Antártida	

Fonte: Proposta Curricular: Anos Finais, 2012. (MONTES CLAROS, Secretaria Municipal de Educação, 2012)

As figuras 22 e 23 constam de recomendações para o ensino de Geografia a serem estudados e trabalhados no processo de ensino e aprendizagem, os eixos temáticos e conteúdos destacados em negrito fazem parte das atividades aqui propostas, tendo como mote a Lei 10.639/2003 e a História e Cultura afro-brasileira suas influências no contexto local, a fim de que os professores possam acessá-las e adaptá-las à disciplina de Geografia e as demais áreas do conhecimento de forma interdisciplinar do aprofundamento das bases legais disponibilizadas associadas às Festas de Agosto em Montes Claros /MG.

Para tanto, foram acatadas como foco dessa propositura de trabalho a utilização das Categorias Geográficas — Paisagem, Lugar, Território e Territorialidade, presentes no CBC (Minas Gerais, 2014) e na Proposta Curricular de Geografia do município de Montes Claros (Montes Claros, 2012). E tem a utilização das Festas de Agosto como ponto centralizador, com o objetivo principal de valorizar a cultura afro-brasileira, que está implícita na Cidade de Montes Claros e difundir o ensino de História e Cultura afro-brasileira de forma interdisciplinar, portanto, quando se propõe trabalhar conteúdos na perspectiva, por exemplo, das disciplinas de Português e Artes, cria-se possibilidades de associar aos professores dessas disciplinas e ampliar a discussão e

o entendimento quanto à realidade em questão, concentrando não somente no conteúdo geográfico, mas pensando que a abordagem das questões relativas ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana possa ter uma maior abrangência por todos os profissionais da educação, conforme configura na Lei 10.639/2003.

As sugestões podem ser adaptadas de acordo com o grau de complexidade que o professor queira trabalhar, o que se espera é que essas propostas possam ser utilizadas de forma ampla e que alcancem um maior número de profissionais da educação, bem como de alunos, posto que equivalha a contextualização e difusão do tema. Essa iniciativa prevê a desmistificação de uma categoria mantida até a atualidade, que relega o afrodescendente à condição de inferioridade. Nesse sentido, o que se propõe é abolir a ideia que “a reprodução social de inferioridade negra criou-se um imaginário para África corrompendo história e cultura negra e os efeitos disso perduram até o dia de hoje”. (SILVA; SILVA, 2013, p.02).

Diante dessa questão, as escolhas dos tópicos estão correlacionadas ao tema que se propôs debucar, a Festa de Agosto, de maneira a acatar o conteúdo programático da Lei, considerando o arcabouço 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 estão no ápice da urgência, ou seja, a sociedade precisa transpor essas questões para se dedicar a outros problemas tão sérios quanto esse. É necessário estabelecer condições para que as pessoas possam compreender o quanto esse comportamento é dissociado da verdade, posto que não é a cor da pele que define sabedoria, inteligência, caráter e outros critérios. (BRASIL, 2003).

Algumas atividades aqui sugeridas tiveram a cartografia como base para interpretação do fenômeno em estudo. Com o intuito de serem mais atrativas, estas foram elaboradas de forma que houvesse uma articulação entre o fenômeno cultural, a cartografia e as categorias geográficas, conforme fragmento abaixo:

Na Geografia escolar, o estudo dos fenômenos pode ser mais interessante para o aluno alfabetizado ou letrado a partir da linguagem cartográfica. A apropriação conceitual se dá no momento em que o aluno não só identifica o fenômeno no mapa, mas consegue interpretá-lo e utilizá-lo no cotidiano, como, por exemplo, lendo uma planta cartográfica e conseguindo se deslocar em direção a um lugar desconhecido. (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p.25).

Diante disso, o que se pretendeu com as sugestões de atividades foi estimular o raciocínio espacial do aluno por meio das possibilidades de apreensão do seu entorno, utilizando a representação cartográfica como um recurso alfabetizador para compreensão do cotidiano.

Para que sejam efetivadas as atividades sugeridas, é necessário conhecer o aluno em suas vivências, seu tempo e seu mundo. Tais conhecimentos envolvem um diálogo entre os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem (professor e alunos), que permeiam a elaboração de conhecimentos prévios a fim de situar o grau de entendimento e maturidade dos alunos.

Quanto aos recursos didáticos utilizados para o desenvolvimento das atividades propostas, estão apoiados em mapas, imagens, fotos antigas, pesquisa documental em sites na internet e programa plataforma Google Earth. A maneira de aplicação das atividades é destacada conforme os sub tópicos a seguir.

3.3.1 Eixo Temático I: Geografia do Cotidiano

3.3.1.1 Atividade 01: Paisagem Cultural - O Cortejo dos Catopês Paisagens do Cotidiano:

Então, dentro do Eixo Temático I, ao abordar o tópico, **Geografias do Cotidiano**; é possível trabalhar alguns tópicos e relacioná-los com a Lei 10.639/2003. Esta é uma atividade que foi elaborada como sugestão para o 6º ano, é para ser aplicada utilizando recursos da plataforma Google Earth, conduzir os alunos ao laboratório de informática da escola, é necessário que os computadores já estejam todos na plataforma *Google Earth*. Outra iniciativa importante é orientá-los como utilizar essa ferramenta, buscar no site de pesquisas no site do Google localizar o programa *Google Earth*, e indicar o ponto de referência para iniciar a atividade.

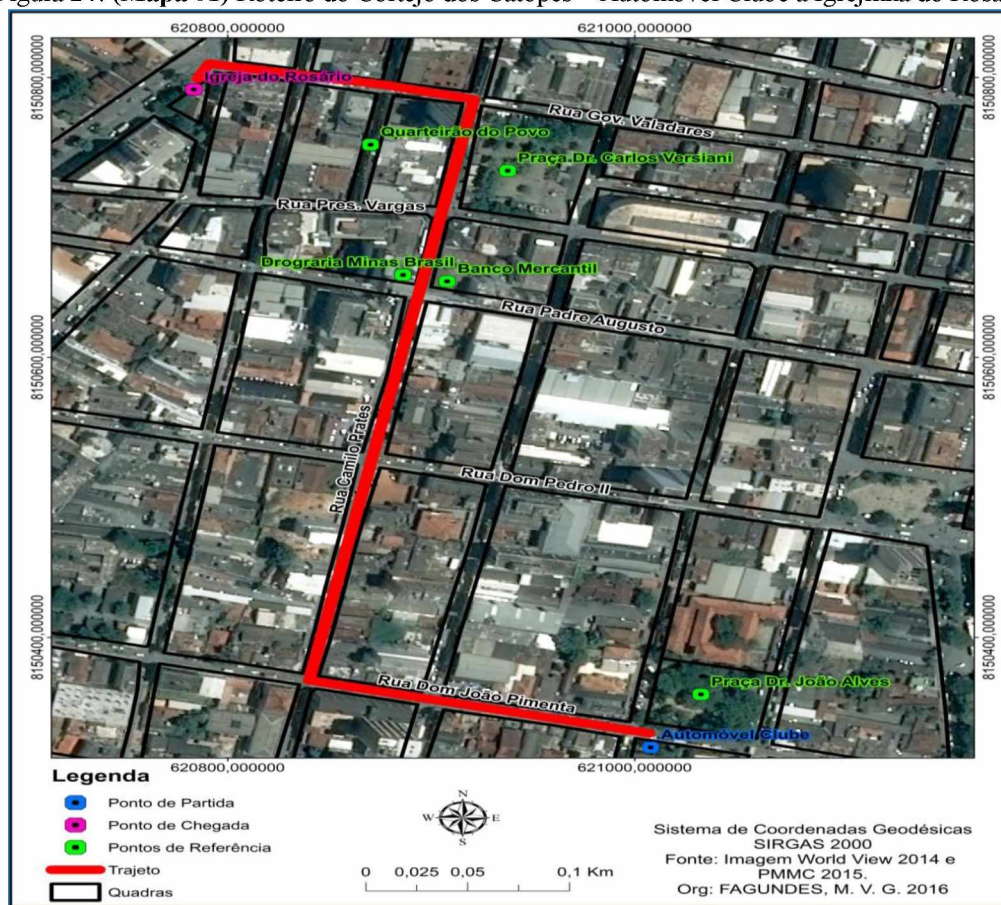
A atividade consiste em apresentar a Festa dos Catopês como uma manifestação Cultural local com aspectos da ancestralidade africana, originária da congada manifestação com elementos das tradições tribais de Angola e do Congo, enfatizar as cores e enfeites utilizados pelos dançantes, assim como, a importância da influência africana consolidando a cultura afro-brasileira em outros aspectos como a culinária, os costumes gastronômicos e alimentos introduzidos na culinária brasileira que se mantém até a atualidade (feijoada, o angu, o pirão, a pimenta, o café, o coco e outros). A religiosidade e sua influência na construção da Cultura afro-brasileira.

É o reconhecimento da paisagem cultural construída a partir da Festa dos Catopês ao refazer o caminho percorrido pelo Cortejo dos Catopês associando-os aos lugares dos quais se constituem como parte da identidade de um lugar, já que a paisagem do centro urbano, das

principais ruas modifica em decorrência do período festivo, onde todos os enfeites têm significado em suas cores das fitas e estandartes.

É importante identificar as ruas e os pontos de referências do desfile de abertura das Festas de Agosto, onde acontece a apresentação dos Ternos de Catopês e os demais grupos de Marujos e Caboclinhos, como, as praças Dr. João Alves (ponto de partida), Dr. Carlos Versiani (ponto intermediário) e a igreja do Rosário (ponto de chegada), outros pontos estratégicos (farmácias, bancos, escolas, lojas) nome das ruas; realizar questionamentos sobre a localização dos lugares, cruzamentos de ruas. Os alunos devem encontrar esses pontos por meio da utilização do programa *Google Earth*. É importante que o professor conduza e norteie os alunos para o uso dessa ferramenta, situando os estudantes no contexto local, localizar a escola onde estudam, para posteriormente, concentrar no caminho do Cortejo dos Catopês. Verificar figura 24, em que consta o mapa 01.

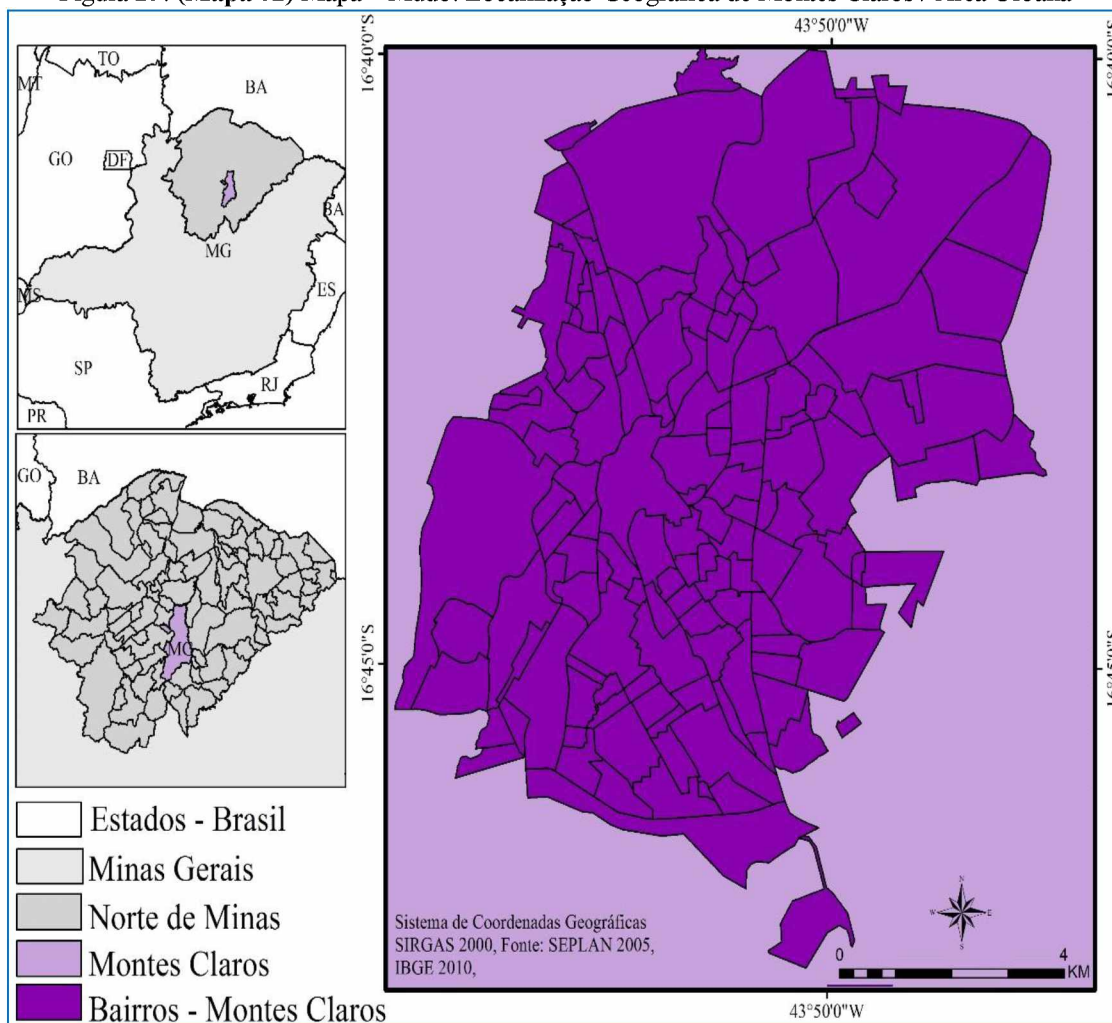
Figura 24: (Mapa 01) Roteiro do Cortejo dos Catopês – Automóvel Clube à Igreja do Rosário



Fonte: FAGUNDES, 2016

De tal modo, o professor pode desenvolver diversas possibilidades utilizando a mesma base cartográfica, abordando as categorias “Lugar e Paisagem”, para se pensar o lugar que ocupa, poderá utilizar o mapa mudo da cidade, que consta na figura 25, e orientar os alunos identificar as diferentes escalas, o país, o estado e a cidade de Montes Claros, em cada uma dessas escalas pode-se buscar ressaltar os lugares e as paisagens influenciados pela cultura afro-brasileira. No contexto local identificar o bairro onde moram, ou seja, o “Lugar” de vivência e as diferentes “Paisagens” de bairros que ele (a) conhece na cidade, você conhece algum tipo de manifestação da cultura afro-brasileira, nesses bairros? É necessário que o professor conduza a discussão para não desviar o foco, a influência da cultura afro-brasileira e suas contribuições nos lugares e paisagens locais.

Figura 25: (Mapa 02) Mapa – Mudo: Localização Geográfica de Montes Claros / Área Urbana



Fonte: FAGUNDES, 2015

Com esse recurso, o professor poderá criar novas possibilidades, como por exemplo, utilizar a base cartográfica para localizar os bairros da cidade e comparar as distâncias entre eles. Observar quais são os bairros localizados mais próximos ao centro da cidade e os localizados nas periferias, analisar a questão da exclusão social, aliada à exclusão racial. Posteriormente, os alunos poderão relacionar o contexto histórico da cidade de Montes Claros com a ocupação sócio-espacial, os primeiros registros da festa, quando ocorreu, como foi esse processo, se houve modificações no contexto cultural das Festas de Agosto, ou não. Nesse viés é conveniente trabalhar o respeito às diferentes etnias, contextualizando os diversos grupos étnicos existentes na cidade e sua contribuição social/político/religioso/cultural.

É importante ressaltar que ao preservar suas manifestações, os descendentes mantêm os elementos africanos incorporados em nosso cotidiano, como os novos hábitos, novos costumes e valores que influenciaram a cultura local, porém, percebidas e sentidas “no interior de uma sociedade que é a mesma para todos”, mas dotadas “de sentimentos e finalidades diferentes para cada uma das classes sociais” (CHAUI, 1986, p.24).

3.3.1.2 Atividade 02: Geografias do Cotidiano. O Lugar dos ternos de Catopês em Montes Claros

Para em turmas de 8º e 9º ano, pensar o Lugar em que se originam os Ternos de Catopês, foi necessário realizar uma pesquisa de campo à Secretaria Municipal de Cultura por meio de fontes primárias que possibilitou identificar os bairros de maior concentração de participantes dos Ternos de Catopês, localizados nos bairros Morrinhos, Renascença, Distrito Industrial, Vila Anália, Alterosa, Independência, Conjunto Habitacional Clarice Ataíde, a partir desses dados com a base no mapa da área urbana do município de Montes Claros foram localizados os bairros citados.

Para iniciar a atividade o professor deve identificar quem mora ou conhece alguém que mora nos bairros indicados, quem mora em outros bairros próximos aos bairros indicados, quem conhece a Festas de Agosto na cidade, os Ternos de Catopês, verificar se existem alunos participantes de algum Terno. Identificar quem só conhece a Festa de Agosto e o Terno dos Catopês, na condição de expectador. Sugerir quem conhece o Terno de Catopês possa explicar para os colegas como é a Festa de Agosto e o Terno de Catopês.

Após a exposição dos alunos é importante iniciar essa discussão com uma aula expositiva e dialogada sobre a influência da cultura afro-brasileira associada ao processo de expansão urbana da cidade de Montes Claros. Nesse ponto, é interessante que o professor discuta de maneira detalhada a realidade dos bairros indicados considerando questões gerais e pontuais para cada bairro citado. Nessa perspectiva, abordar as dificuldades de locomoção, questões como trabalho, meio ambiente, social, econômica e condições de moradia e outras. Para desenvolver essa atividade, é necessário que a professora tenha também outro mapa da cidade de Montes que conste nomes e a localização geográfica de todos os bairros da cidade, de maneira que é possível trabalhar de forma integrada com o **mapa 03** que já tem identificado os bairros citados na pesquisa, **mapa 02** - mapa mudo, localizar os bairros o bairro de moradia, o local de trabalho, como localizar novos bairros que até então, eram desconhecidos para ele, pode-se observar que o processo de ensino e aprendizagem fará mais sentido para os alunos, o conhecimento geográfico não está dissociado de sua realidade.

Propor trabalhos interdisciplinares, em que os alunos poderão criar telas temáticas, na perspectiva artística; A Língua Portuguesa pode-se enfatizar a produção de textos abordando o lugar vivência e a paisagem produzida a partir dos Ternos de Catopês e as Festas de Agosto considerando o ponto de vista do aluno. Com a disciplina de Matemática, calcular a distâncias entre os bairros e centro da cidade, tendo como ponto de referência a praça Dr. Carlos. Nas aulas de Ciências e Geografia, discutir questões relativas ao meio ambiente, entre os bairros citados qual ou quais apresentam índices consideráveis de poluição do ar, da água, se é causado pelos automóveis ou por alguma atividade econômica a contaminação, buscar trabalhar as questões raciais e tratar a igualdade, nos mais diferentes prismas, por isso a importância a diversidade de profissionais da educação direcionando essas abordagens e compreendendo essas realidades.

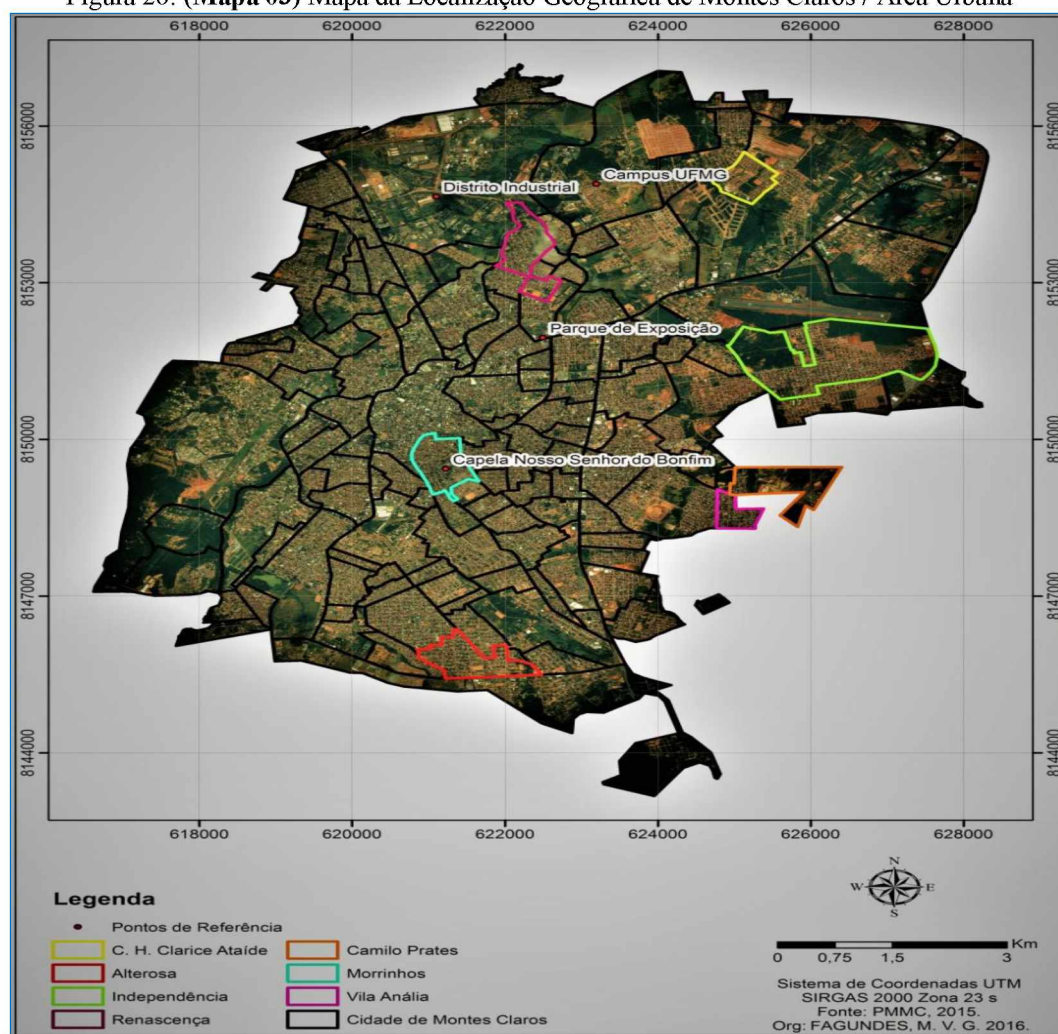
É possível contextualizar as diferentes realidades locais das paisagens urbanas. Depois utilizando o mapa – mudo que não conste a identificação dos bairros, então o aluno deverá indicar os bairros: Renascença, Morrinhos, Vila Anália, Alterosa. Essas são áreas urbanas onde está localizado o lugar de origem dos Catopês em Montes Claros, as raízes das Festas de Agosto.

As considerações de Leonel (2011) vêm ao encontro dessas sugestões, pois qualquer fato abordado fora do cotidiano e do contexto em que se está inserido, torna a compreensão mais complexa.

A análise do fenômeno social festivo nos permite o trânsito por territórios da vida coletiva no seu nível mais elementar, ou seja, nas estruturas de formação dos próprios vínculos sociais, pois permite que a sociedade entre em uma relação consigo própria, diferente daquela ordinária, desempenhada em sua rotina. Ao romper com a rotina, a festa mostra-se capaz de, paradoxalmente, produzir o próprio cotidiano e o inédito como atos de produção do próprio vínculo social, num processo dialético de caos e ordem, produtor da própria vida em sociedade (LEONEL, 2011, p. 41).

O **mapa 03** consta a Localização Geográfica de Montes Claros / Área Urbana, nele é possível desenvolver as atividades citadas.

Figura 26: (**Mapa 03**) Mapa da Localização Geográfica de Montes Claros / Área Urbana



Fonte: FAGUNDES, 2016

É importante que o professor direcione a atenção dos alunos, propondo que façam uma pesquisa sobre dados censitários, como a média da população nos bairros indicados, condição

social, escolas, agências bancárias ou postos bancários, casas lotéricas, supermercados, tipos de serviços ofertados nesses bairros e tudo o que compõem aquela área.

É possível trabalhar ainda com o conteúdo de Coordenadas Geográficas: Pontos Cardeais, Escala, Localização, Orientação Espacial. Localizar e identificar pontos estratégicos no entorno dos bairros, Morrinhos, Renascença, Vila Anália (igreja, posto policial, praças e outros). Apontar o contexto histórico do bairro Morrinhos, situado na região central de Montes Claros, e é um dos mais antigos da cidade. Pesquisar por que o bairro Morrinhos possui uma diversidade cultural e social muito grande, a população afrodescendente, seus primeiros moradores, comércios tradicionais, supermercados e padarias mais antigos e outros.

3.3.1.3 Atividade 03: Paisagem Cultural

O conceito de Paisagem Cultural poderá ser aplicado em turmas de 6º ao 9º ano, É importante que o professor esclareça aos seus alunos a diferença entre Paisagem Natural e Paisagem cultural, ou humanizada. Deve esclarecer que ação do homem cria novas organizações que modifica a paisagem anterior, e essa sua ação cria história e vai contribuindo para que haja outra formação do Lugar. As cidades, ao longo da história, receberam essa interferência, o que desencadeou muitas mudanças a partir da ação humana, e cada modificação causava muitas outras transformações no comportamento da sociedade, e assim, sucessivamente.

Mas não são somente as casas e prédios, ruas e etc. que mudaram, é possível perceber que, ao longo da história, todo o comportamento humano mudou. Contudo, no caso cultural, a mudança se sobrepõe a esses artificios, porquanto suas práticas modificam, ainda que temporariamente, o modo de viver de um grupo de pessoas. Metamorfoseia também o seu modo de se reconhecer no grupo social, modificando a paisagem e a resposta interna a essa mudança, considerando que há outros fatores emocionais que se associam a esse processo.

Sobre a paisagem urbana da área central de Montes Claros e as transformações ocorridas com o passar do tempo, pode-se observar como a paisagem foi se demudando por anos, décadas e séculos; de tal modo, na atualidade, a paisagem cultural da cidade está associada ao período das Festas dos Catopês. Dessa maneira, recomenda-se que professor realize uma linha do tempo, com o antes, durante e depois. A cidade no mês de agosto tem sua paisagem completamente

modificada, a parte central da cidade fica colorida, pois suas ruas começam a ser enfeitadas quase duas semanas antes do início das Festividades de Agosto.

Figura 27 - Praça Dr. João Alves início do século XX



Figura 28- Praça Dr. João Alves em 2014



Fonte: www.google.com.br/imagens

O reconhecimento do sujeito nessa nova paisagem tende a ser diferente, como é caso da Festa de Agosto, no período em que ocorre, há uma mudança na paisagem local, sendo que:

Paisagem Cultural Brasileira é uma porção peculiar do território nacional, representativa do processo de interação do homem com o meio natural, à qual a vida e a ciência humana imprimiram marcas ou atribuíram valores. São exemplos da Paisagem Cultural as relações entre o sertanejo e a caatinga, o candango e o cerrado, o boiadeiro e o pantanal, o gaúcho e os pampas, o pescador e os contextos navais tradicionais, o seringueiro e a floresta amazônica, por exemplo. Como estes, outros tantos personagens e lugares formam o painel das riquezas culturais brasileiras, destacando a relação exemplar entre homem e natureza (IPHAN, 2009,p.13).

Nessa atividade, é sugerido que se faça uma análise das variações das paisagens, numa linha do tempo, é bom trabalhar com os alunos a possibilidade de reconhecer, em imagens/fotos, as mudanças ocorridas na produção do espaço urbano, antes, durante e depois das festividades, bem como, as mudanças na paisagem urbana e a reação/resposta das pessoas mediante tais mudanças. Captar as realidades por meio de imagens que retratam as semelhanças e os contrastes sociais, especialmente, observar a cultura local sob influência dos afrodescendentes.

As mudanças econômicas no comércio, que envolve o contexto das festividades, percebem na paisagem, mudanças específicas para receber um maior número de visitantes ou moradores que se mobilizam em função das festividades. Num ato contínuo, e para dinamizar a

atividade é importante que o professor, após a coleta desses dados, estimule os alunos a produzirem um relatório descritivo, utilizando de fotos e imagens ou mesmo reportagens com a população local utilizando um celular para gravar, editar e apresentar o resultado para a sala.

3.3.1.4 Atividade 4: Território e Territorialidade, em que é possível utilizar a Cartografia: Territórios Culturais, Territórios originários e Ternos dos Catopês.

Esta atividade poderá ser realizada entre os 6º ao 9º ano, com diferentes possibilidades de análise para os mesmos mapas. A sugestão é que o professor trabalhe os aportes conceituais de Território e Territorialidade, considerando a perspectiva da geografia cultural, em que os territórios passam a ser concebido a partir das relações sociais estabelecidas entre homem versus homem desencadeando no Território, nas diferentes definições conceituais, problematizando com aspectos que se vinculam às relações que a sociedade estabelece com a natureza, conforme aponta Raffestin (2008):

O ambiente constitui a matéria-prima sobre a qual o homem trabalha, socialmente, para produzir o território que resulta, eventualmente, mais tarde, por intermédio da observação, “em uma paisagem”. Esta não é uma construção material, mas a representação ideal da construção. Isso significa que o território não resultará, obrigatoriamente, em paisagem, sem a intermediação da imaginação condicionada por um mediador peculiar. (RAFFESTIN, 2008, p. 17).

A Territorialidade, ainda de acordo com Claude Raffestin (1978), está atrelada ao Território, porquanto é relacional e dinâmica, muda no tempo e no espaço, de acordo com as peculiaridades de cada grupo social. Sabe-se que a Territorialidade está associada à qualidade ao território, porquanto depende das relações sociais de como esse território é utilizado pelo homem. Para trabalhar a categoria Território e Territorialidade, é proposto que utilize os mapas temáticos, com localização territorial dos bairros originários dos ternos de Catopês.

Como os bairros são localizados em áreas urbanas distintas, tem-se a possibilidade de explorar o mapa, instigando os alunos a buscar mais informações. Por exemplo, com os mapas em mãos, o professor poderá contextualizá-los, utilizando a realidade local e regional. Dialogar com conceitos de centro – periferia e outros; quais os territórios estabelecidos a partir das relações sociais Homem-Homem poderão ser analisados, por exemplo, os Bairros Renascença, Morrinhos e Vila Anália trazem realidades periféricas que os distinguem em relação aos bairros centrais em diversos pontos.

O (a) escravo (a) passará a ocupar o ambiente urbano e a disputar o uso do solo urbano. Com o notório desenvolvimento das cidades brasileiras, os espaços da cidade passaram a possuir cor e classe social. Os bairros centrais passaram a ter valores altíssimos, em contrapartida com os bairros periféricos que eram ocupados ilegalmente. (COSTA; AZEVEDO, 2016, p. 148).

A questão de moradia e segregação urbana que foi estabelecida desde a abolição da escravidão em que os afrodescendentes ficaram sem ter para onde ir, então foram “jogados” para fora de suas casas, porquanto há um interesse imobiliários em algumas regiões. Em praticamente todas as cidades brasileiras, a tendência foi esse segregamento dos afrodescendentes, que foram empurrados para fora das melhores áreas urbanas.

Figura 29 - (Mapa 4) Mapa de localização da Igreja do Rosário ao Bairro Renascença – conhecendo caminhos

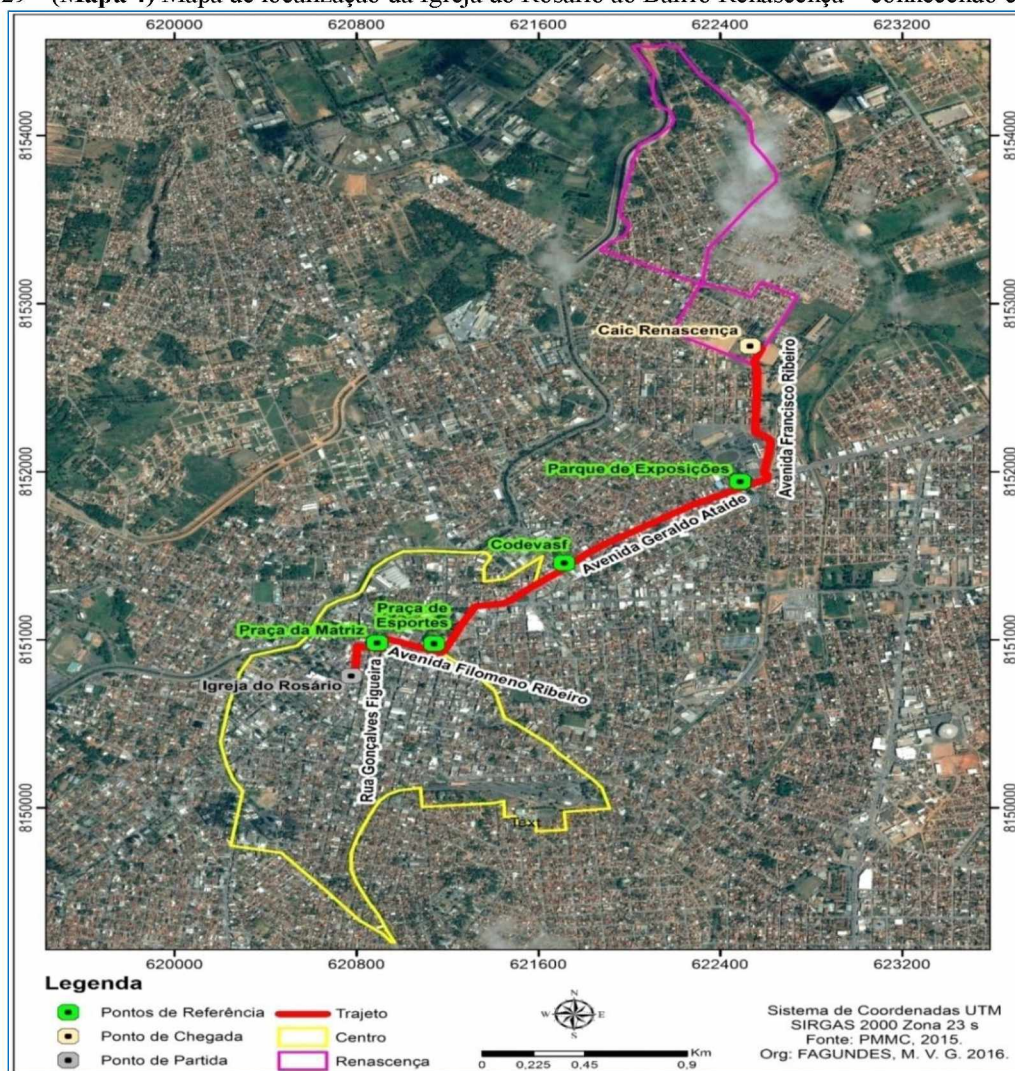


Figura 30 – (Mapa 5) Mapa de Localização da Igreja do Rosário ao Bairro Morrinhos — conhecendo caminhos

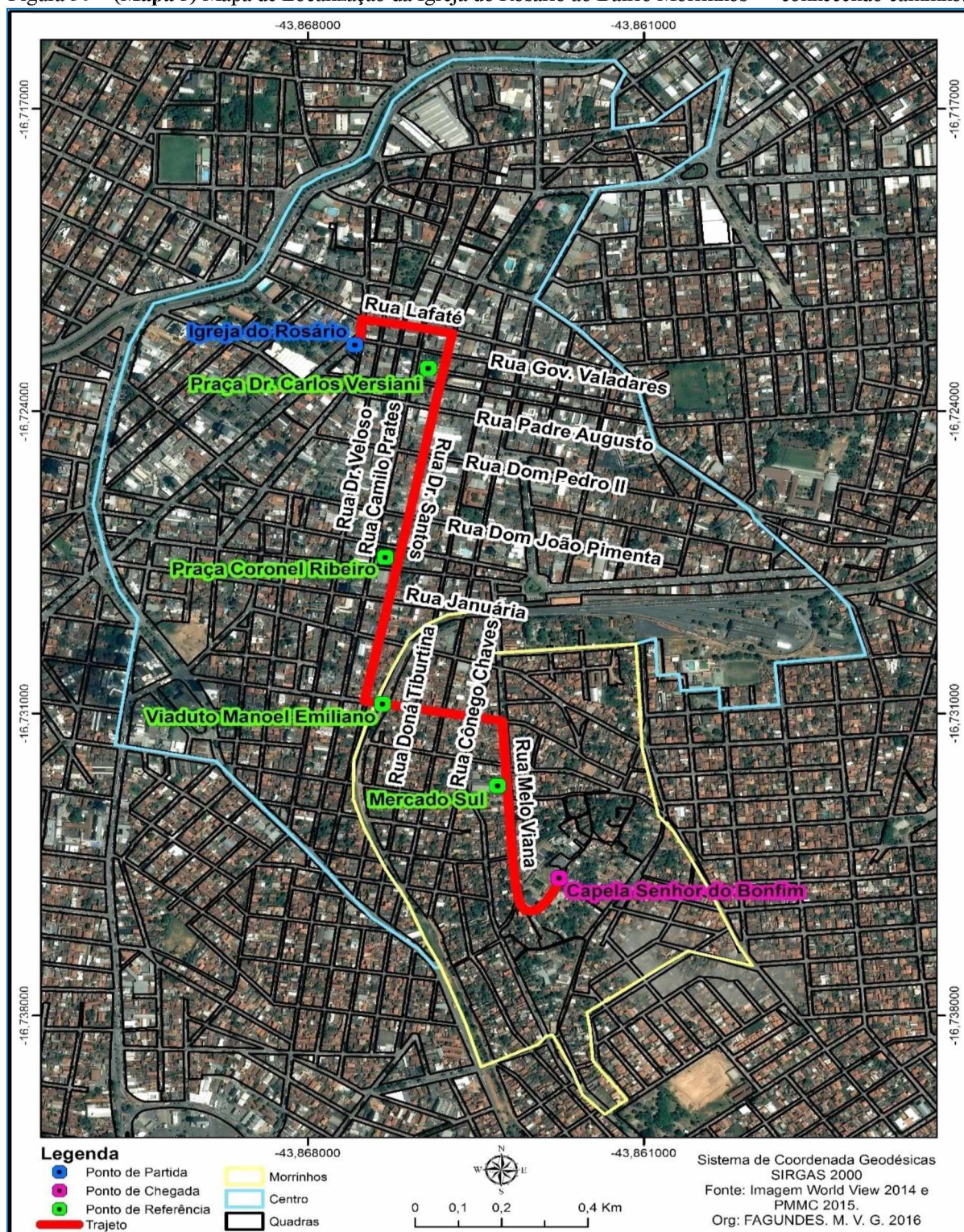
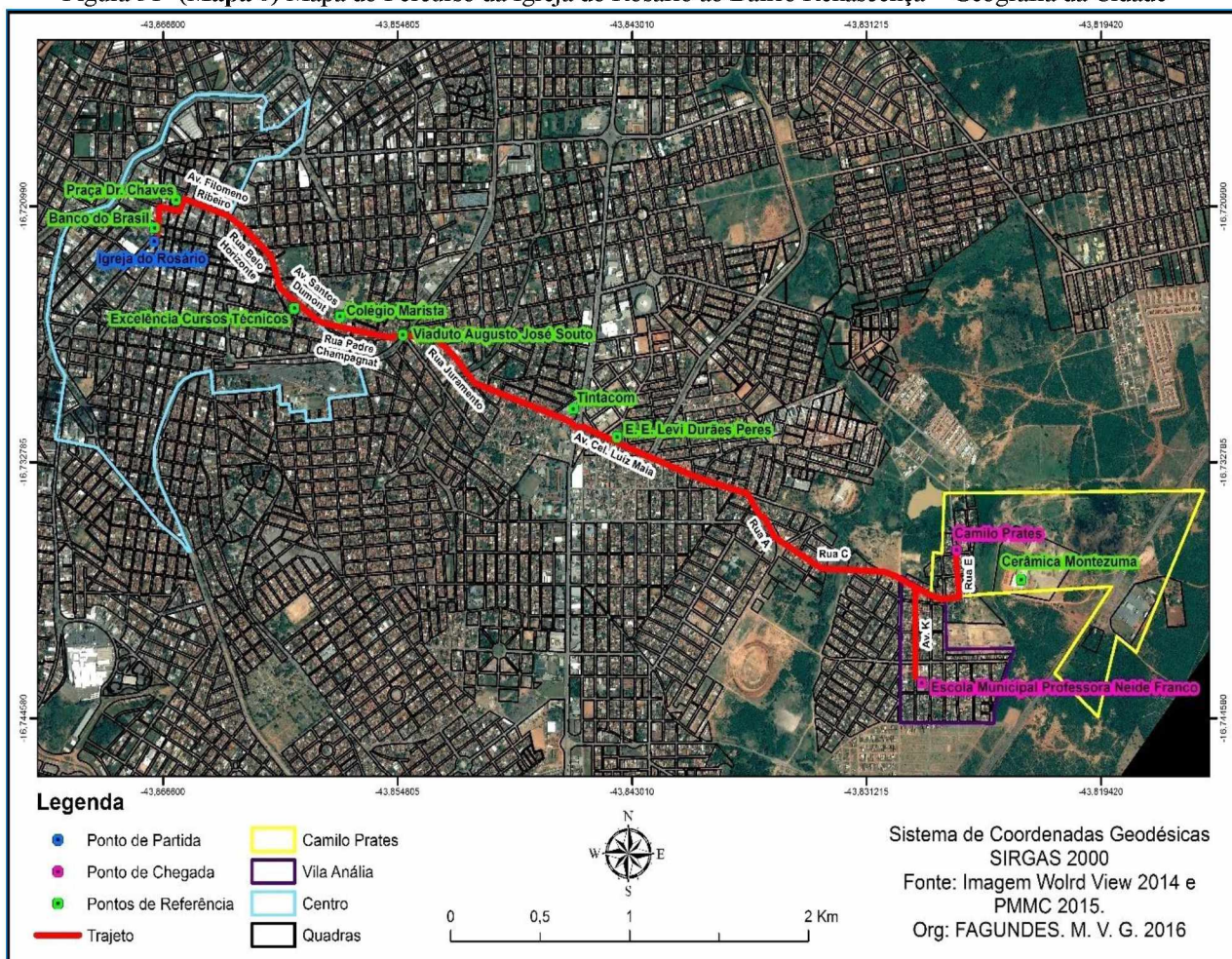


Figura 31- (Mapa 6) Mapa do Percurso da Igreja do Rosário ao Bairro Renascença – Geografia da Cidade



Fonte: FAGUNDES, 2016

3.3.1.5 Atividade 5: História viva na Paisagem e no Lugar

É fundamental esclarecer para os alunos o quanto é preciso ter respeito pelas tradições culturais de matriz africana. Para a realização desta atividade é possível convidar participantes dos ternos de Catopês, que fazem parte das Festas de Agosto, seria bom que fosse um membro mais antigo da comunidade, que varia uma narrativa de como eram as Festas de Agosto em tempos passados. Esses convidados poderiam relatar onde aconteciam os ensaios dos ternos; explicitar sobre os instrumentos usados e qual a sua matéria-prima; falar sobre os outros participantes, experiências passadas e surpresas que ocorreram dentro dos grupos; ale de discutir sobre a paisagem de quando ele começou a participar das atividades, e como está na atualidade.

As possibilidades de trabalho são infinitas, pois essa pessoa/as pode/em cantar, tocar instrumentos com os alunos, ao mesmo tempo em que o professor aborda os conceitos geográficos, instigando os alunos à reflexão. É importante nesse momento, discutir o Lugar, o espaço vivido, o espaço concebido, o lazer, o congado em sala de aula. E onde ocorrem as reuniões e ensaios dos ternos antes do período das Festividades.

3.3.1.6 Atividade 6: Paisagem: e suas diferentes possibilidades

É possível trabalhar as diferentes possibilidades de discutir como ocorreu a apropriação espacial dos bairros da população remanescentes dos participantes de ternos de Catopês, de acordo com suas origens, associar indagações críticas a respeito da poluição, desmatamentos, mudanças ecológicas e discussões nessa linha de questionamentos.

Observar como e quais são as atividades econômicas de cada bairro — Renascença, Morrinhos e Santos Reis — para desenvolver esse exercício, o professor deve pedir aos alunos que identifiquem se as atividades econômicas são do Setor Primário, setor que se mantém por meio dos recursos da extração natural natureza (extrativismo, agricultura e pecuária); ou se esta mais relacionados ao Setor Secundário, que processa as matérias-primas (produzidas pelo setor primário); ou ainda se é do setor econômico de serviços, que são produtos não materiais, ou seja, o produto ofertado é aquele ofertado por pessoas ou empresas.

3.3.1.7 Atividade 7: Simbolismo das Festas de Agosto – Elementos culturais

Discutir o Simbolismo da festa, os elementos culturais. Como atividade os alunos podem construir jogos educativos, como dominós e jogos de memória sobre as Festas de Agosto e seus personagens. Os jogos deverão ser confeccionados com imagens que representam os três ternos (Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e o Divino Espírito Santo), estandartes dos santos, os símbolos religiosos, os instrumentos musicais, enfeites, roupas para associar a cor e os significados, elaborar questões sobre essas imagens, dar enfoque na relação imagens/realidade, como essas abordagens compõem o cotidiano da comunidade em que a festividade está contextualizada. Ademais, associar questões de cunho ambiental, social, econômico, condições

básicas de cidadania, trabalho, renda e educação à questão histórica, ao conceito de religiosidade e a (in)tolerância religiosa, dentre outros.

3.3.1.8 Atividade 8: A sociodiversidade das paisagens e suas manifestações

A possibilidade de trabalhar a Sociodiversidade das paisagens e suas manifestações no espaço cultural têm um nível de complexidade, sendo indicada para ser desenvolvida com as turmas de 9º ano. As questões turísticas da localidade além dar maior visibilidade à festividade, é possível construir folders turísticos com indicativos de pontos de interesse, e associar a questão cultural à natureza. Outra sugestão é fazer uma relação das Festas de Agosto com o meio rural, pesquisar as possibilidades de remanescentes quilombolas entre os participantes dos ternos de Catopês, outras populações tradicionais, discutir o que é região cultural, e utilizar recursos cartográficos.

A proposta da sociodiversidade na perspectiva do enfoque cultural, objetiva resgatar as paisagens e regiões, analisar as áreas construídas fazendo uma inter-relação com a biodiversidade, permitindo uma releitura socioambiental das relações entre sociedade e natureza. Nesse viés, as regiões culturais são destacadas por meio suas especificidades e fenômenos.

3.3.2 Eixo Temático II: O Ensino da África

3.3.2.1 Atividade 09: África: A Geografia e suas linguagens

Essa atividade remete às questões da linguagem, dos dialetos e idiomas originários da cultura dos países africanos, pode-se trabalhar a questão da língua, aquilatar os dialetos e trabalhar a valorização da cultura africana e sua contribuição para o Brasil. Além de discutir a questão do racismo e do preconceito. É necessário mostrar para os estudantes as riquezas e os dialetos que herdamos da linguagem africana¹⁶. É possível desenvolver uma atividade interdisciplinar com o professor da disciplina de Português, trabalhar as palavras que tem suas etimologias originárias nas línguas e dialetos de origem africana. Como, por exemplo:

- **ANGU** – Massa de farinha de milho ou de mandioca. Angu-de-carço: Coisa complicada.

¹⁶ Sugere-se para essa atividade o material produzido pela Fundação Roberto Marinho: *Memória das palavras*, que tem como coordenadora Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

- **BABÁ** – Ama-seca; pessoa que cuida de crianças em geral; pai-de-santo; a origem é controvertida sendo, para alguns estudiosos originária do quimbundo, e para outros do idioma iorubá.
- **BAGUNÇA** – Baderna, desordem.
- **BANCAR** – Fazer o papel de; fazer-se de.
- **CACHAÇA** – Bebida alcoólica; pinga; durante muito tempo, os negros escravizados, banhados em suor, giravam manualmente as rodas dos engenhos de açúcar e, do vapor originário da fervura do caldo da cana, escorria pela parede e pingava do teto (daí o porque o nome “pinga”)a bebida de sabor clássico, que ardia nos olhos e foi batizada de “pinga”.
- **CAÇULA** – O mais novo.
- **CAFOFO** – Lugar que serve para guardar objetos usados; nos dias atuais, serve também para designar moradia pequena, mas aconchegante.
- **CALANGO** – Lagarto. Dança afro-brasileira.
- **DENGOSO** – Manhoso. Chorão¹⁷.

E há uma infinidade de palavras que tem origem etimológica nas línguas africanas, é interessante considerar que: "Você quer saber, a cultura negra não é só o samba, o pagode e o funk. Ela está no “pretuguês” que falamos. Transformou a língua e toda a nossa cultura." (GONZALEZ, s/d, apud TRINDADE, 2010).

3.3.2.2 Atividade 10: Origem das festas dos Catopês versus Continente Africano

Discutir a origem das festas dos Catopês e sua relação com o Continente Africano. Resgatar a origem da festa dos Catopês e associar similaridades com o continente africano, costumes e tradições — comidas típicas das Festas de Agosto, que são de origem africanas; instrumentos musicais; vestuário.

¹⁷ Disponível em: <<https://raizdosambaemfoco.wordpress.com/2015/07/17/palavras-de-origem-africana-no-vocabulario-brasileiro/>>. Consulta realizada em 19/06/2016.

3.3.2.3 Atividade 11: Turismo

Discutir a cultura associada ao lazer, ao Turismo. As relações sociais mediadas pelas Festividades de Agosto com o Turismo. As possibilidades de trabalho nesse eixo, pode ser a partir do turismo, e a sugestão é que seja aplicado aos 7º, 8º e 9º ano. É possível construir uma abordagem, partindo do universal para o local, igualmente, podem-se trabalhar os diferentes “Brasis” no contexto das festividades de origem africana, associando com as Festividades de Agosto. De forma ampla, o professor pode contextualizar elementos do sistema global de fluxo, mobilidade de pessoas, comunicação e distintos temas para o 8º e 9º anos.

Na perspectiva da paisagem do cotidiano, buscar fontes de pesquisa sobre o fluxo de visitantes da cidade, mobilizados pelas Festividades de Agosto, ao mesmo tempo, podem ser relacionado quais são as festividades do continente africano, festividades desse continente que possuem matriz religiosa no catolicismo.

Além de observar que matrizes religiosas existentes naquele continente têm suas origens em países europeus, como por exemplo, o catolicismo e suas particularidades e curiosidades, se possível situar os países e as características gerais desses países, como população, densidade demográfica, condições socioeconômicas.

3.3.2.4 Atividade 12: Musicalidade Africana

De acordo com Tuan (1986, p.22), o "som aumenta nossa consciência"; ou ainda os sentidos, a partir da percepção, remetem às sensações, essa experiência é denominada como Espaços Sensoriais. A proposta é que se desenvolvam atividades numa perspectiva entre as disciplinas de Artes e Geografia, podendo criar aproveitar o som e sentir o corpo, tal como orienta o autor. Os professores podem trabalhar a musicalidade e a corporeidade, numa perspectiva de espaço e emoção, deixando a música introjetar o corpo, de maneira a se observar a resposta do corpo. Pode haver uma abordagem por parte do Ensino Religioso, em que os professores podem trabalhar a tolerância nos mais diferentes segmentos religiosos. Ou abordar essas questões em conjunto com o professor de História, que podem juntos estudar a influencia da musicalidade no povo brasileiro.

Para essa atividade que envolve a musicalidade, outra alternativa é trabalhar interdisciplinarmente a com o professor de Língua Portuguesa, utilizando as palavras de etimologia africana e seus significados, compondo músicas que tratem do respeito, tolerância e integração. Em conjunto com a disciplina de Matemática, há a possibilidade de problematizar questões referentes à metragem do material gasto para confeccionar instrumentos, distâncias e temas dessa natureza. Outro ponto interessante é selecionar os instrumentos utilizados na festa, trabalhar a matéria prima para a construção desses instrumentos, a relação com meio ambiente, disponibilidade dessa matéria prima, confecção e sua musicalidade e origem ¹⁸.

Utilizando os instrumentos, uma possibilidade é falar sobre o Gonguê¹⁹, que está relacionado à herança africana, suas as raízes deram origem à música brasileira. Apesar do fácil acesso, caso o professor prefira, poderá baixar as imagens dos instrumentos e demonstrar aos alunos para pesquisa, fazer painéis explicativos com o nome de cada instrumento que tem sua origem afrodescendente. Igualmente, pode-se trabalhar a questão da matéria prima, construir instrumentos, desenvolver trabalhos transdisciplinares em conjunto os demais professores, cada um abordando o tema numa perspectiva, mas tendo com fio condutor os instrumentos, tais como: Afoxé, Agogô, Atabaque, Berimbau, Tambor.

3.3.3 Eixo Temático III: Globalização e regionalização no mundo contemporâneo

3.3.3.1 Atividade 13: Redes técnicas das telecomunicações- Conteúdo África

A sugestão é desenvolver atividades cartográficas com as cores da África. Identificar às bandeiras da África, os países africanos que falam a língua portuguesa: Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe. Observar as particularidades, como, por exemplo, o português falado na África tem um sotaque mais europeu, em que a oralidade distancia-se muitos do português falado no Brasil.

Nesse viés, contextualizar as questões étnico-raciais, a realidade de cada país e suas contribuições culturais, bem como detalhe de cada cultura. Pode, inclusive, relacionar as questões

¹⁸ Sugestão: consultar o site a Cor da Cultura: < <http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/a-cor-da-cultura/>>.

¹⁹ GONGUÊ: é um instrumento de som metálico e vigoroso. Fundamental para a cadência de ritmos como o Maracatu e o Ijexá (afoxé). A turma matutina aprendeu rapidinho os dois toques. Instrumento de percussão indireta, tocado por uma vareta ou pequeno bastão de madeira. É uma grande campânula de ferro com cabo do mesmo metal, de uso, principalmente, nos maracatus do Recife, para sustentar o ritmo dessa manifestação popular pernambucana.

culturais, as festas tradicionais nos países citados, conferir se existe influencia europeia, ou ainda observar as semelhanças das festas em países africanos com as Festas dos Catopês.

3.3.4 Eixo Temático IV: Meio Ambiente e Cidadania Planetária

3.3.4.1 Atividade 14: Indústria e Meio Ambiente: os Bairros Santos Reis e Distrito Industrial de Montes Claros

Essa atividade será desenvolvida com o objetivo de compreender o processo de industrialização em Montes Claros; a importância do trabalho humano na modificação das paisagens e na construção do espaço geográfico, o bairro Santos Reis e suas adjacências - Distrito Industrial, além de trabalhar os setores da economia regional e local.

Para que seja possível uma análise da área urbana onde está localizado o Bairro Santos Reis, precisa-se destacar o setor secundário. Nesta atividade aconselha-se a pesquisar retrospectiva histórica e geográfica – tempo-espaço, observar as mudanças desde a década de 1970; as empresas que foram implantadas no distrito industrial de Montes Claros e os investimentos da antiga Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e a atual Agência de Desenvolvimento do Nordeste (ADENE). Pesquisar as migrações nesse período e, nesse contexto, entender o espaço geográfico como acumulação de tempos. Nesse ponto é importante salientar a trajetória de lutas, resistência e contribuições dos afrodescendentes. Isso vai ao encontro do pensamento de Gomes (2003):

[...] nós vivemos em uma sociedade que historicamente impõe ao negro desde muito cedo que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo. Por não haver uma valorização da cultura africana e afro-brasileira, os alunos negros são impedidos de assimilar características dessas culturas para a construção de sua identidade. (GOMES, 2003, p. 42).

Apesar da obrigatoriedade legal, pode-se perceber que muito do que se vê fica no papel, conforme observa Gilberto Dimenstein:

A verdadeira democracia, aquela que implica o total respeito aos Direitos Humanos, está ainda bastante longe no Brasil. Ela existe apenas no papel. O cidadão brasileiro na realidade usufrui de uma cidadania aparente, uma cidadania de papel. Existem em nosso país milhões de cidadãos de papel. Desvendar as engrenagens que produzem este tipo de cidadania, eis o objetivo deste livro. Essas engrenagens estão diante dos nossos olhos. Convivem com nosso dia-a-dia. Nós fazemos parte delas. Nós as produzimos. Todos os cidadãos têm mais ou menos responsabilidade. (DIMENSTEIN, 2002, p. 03).

Para que a Lei 10.369/03 se concretize, é preciso intensificar e articular uma ação coordenada entre os estados e municípios, além do comprometimento dos gestores do ensino público e dos professores. Não adianta formalizar políticas educacionais e esta não ser absorvida pela comunidade escolar, a efetivação ocorrerá na escola, de maneira geral deve possuir um só objetivo com a efetividade de uma política pública e o comprometimento de toda população, deveria deixar o discurso e colocar na prática as ideias e opiniões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender as políticas educacionais no âmbito das mediações étnico-raciais é preciso entender que essa luta perpassa e segue paralela às políticas inclusivas, dos mais distintos grupos, tais como: a inclusão da pessoa com deficiência, das mulheres, dos idosos, das crianças, homoafetivos e outros.

É relevante destacar que esse trabalho não se propôs soluções ou receitas prontas para se abordar as questões culturais, na perspectiva local, tendo como referencial as Festas de Agosto no âmbito da geografia, as propostas aqui elencadas não são definitivas, mas, é fundamental salientar que temática da cultura é pertinente ao ambiente escolar. Sendo assim, a proposta desta pesquisa circunscreveu-se em compreender a percepção dos pesquisados em relação à importância da Lei 10.639/2003 e verificar se existe diálogo entre a Lei e as Festas de Agosto de Montes Claros, com a finalidade de investigar em uma área, que ainda demanda possibilidade científicas e suscita novas questões, além de nortear futuras propostas.

O estudo possibilitou compreender que ao pensar a educação inclusiva numa perspectiva étnico-racial, abre-se um leque de outras necessidades, como valorizar o legado da descendência africana além de incentivar a cultura das classes populares, favorecendo a compreensão do passado e o que ele proporcionou em termos de diversidade. Dessa forma, fica a certeza que é preciso conhecer verdadeiramente a história e seus sujeitos, história essa, marcada por muitos embates no país.

É necessário sistematizar e adequar as propostas para a educação étnico-racial, para que se possa representar em termos de políticas educacionais, um avanço no sentido de valorizar, regulamentar e distribuir as tarefas para as esferas da governança. Isso começa no entorno, onde se vive, a partir do ensino e aprendizagem, isso pode significar novos desafios para os administradores e educadores, mas é fundamental para que haja mudanças consistentes.

A importância da Geografia como suporte do processo educativo e formativo dos discentes, é algo que deve ser evidenciado e compreendido como contínuo, porém a consolidação de preceitos éticos, na formação do sujeito, caminha contíguo ao trabalho do professor de Geografia. Nesse sentido, conceber a Geografia como disciplina que contribui na formação e na proposta de uma educação cidadã, consolida e fundamenta o entendimento prático, as realidades cotidianas, basta pensar que não se pode distanciar os conteúdos da realidade vivenciada.

Porém, a Geografia como ciência crítica, não pode pautar sua prática somente no entendimento do meio físico, social, econômico, ambiental e cultural. É fundamental, que o aluno se situe como parte dessa realidade, essa possibilidade também é responsabilidade do professor. Para tanto, é necessário questionamentos constantes para conhecer a realidade desse aluno, como se situa, qual o seu papel de cidadão, inserir no conteúdo da disciplina vivências locais, que contribuem para a formação social do aluno.

Para tanto, é necessário considerar que aluno acumula consigo experiências da realidade de onde veio, esse é o primeiro passo para propor mudanças no contexto escolar, principalmente quando este é cercado de um ambiente que insiste na permanência de atitudes discriminatórias e preconceituosas. A Geografia, como ciência crítica, interfere nessas realidades e pode provocar entendimentos que tem a chance de contribuir com propostas para mudança do contexto social.

Fomentar práticas pedagógicas amparadas no respeito às particularidades culturais, produzidas a partir do desenvolvimento de propostas para uma educação voltada para as questões étnico-raciais e utilizar produções culturais no âmbito escolar, requer compromisso e reconhecimento dos desafios e das possibilidades entre educação e cultura. Nesse sentido, é relevante que as Festas de Agosto ou as Festas dos Catopês sejam estudadas pelos educadores da escola básica, não somente condicionada ao folclore, mas seria interessante cogitar a possibilidade de ampliar o trabalho, a partir de práticas educacionais que se alinhe com a temática, além de outros enfoques, urbano, político, econômico, populacional, amparadas nas origens das Festas de Agosto para propor novas e inúmeras implicações.

As propostas de atividades centradas no enfoque étnico-racial possibilita buscar novos conhecimentos, contudo, o objetivo não foi propor novas fórmulas e nem um receituário, mas, gerar possibilidades para o trabalho educativo ao pensar e utilizar as Festas Agosto uma maneira de inserir um novo olhar para a principal manifestação cultural religiosa local. Para tanto, buscou-se trabalhar no enfoque da transdisciplinaridade, pois não existem limites para o ensino e para a aprendizagem.

Ao analisar lentamente o contexto étnico-racial no país percebe-se que muito já foi feito, há muitos grupos e pessoas empenhadas na mudança, mas num outro extremo há muito para ser realizado, de maneira, que existem diferentes situações e possibilidades de se construir ações efetivas, pontuais e simples, podendo ser iniciadas no contexto escolar, mas são insuficientes para uma questão tão importante, mas é um início.

Entende-se que é necessário ampliar o processo de valorização e compreensão das manifestações culturais na comunidade escolar, bem como elaborar propostas que contemplem o contexto étnico-racial. Essa medida deve ser observada e aplicada por todos os profissionais da área educacional, ou seja, utilizar um enfoque multidisciplinar, alicerçado na reeducação e valorização do outro, na diversidade, na consideração do conhecimento de origem africana que proporcionou o surgimento da cultura afro-brasileira, tudo isso deve ser observado com o objetivo de promover o sentimento de pertencimento.

Faz-se necessário verificar a importância da lei 10.369/2003 e ressaltar as dificuldades para sua aplicação, assim como compreender as possibilidades para o desenvolvimento das propostas curriculares nas escolas, sempre adequando a realidade no meio, contextualizando a transversalidade e a inclusão da proposta da lei na realidade de cada disciplina. Então, sendo a Geografia uma ciência que se responsabiliza pela construção e formação do aluno cidadão, portanto, cabe a essa disciplina entender e aplicar a lei 10.639/2003, na construção da cidadania. Trabalhar a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tendo como eixo norteador as Geografias do Cotidiano, ou seja, tratar de temas diversos, utilizando o que se tem de mais próximo, como é caso do que foi proposto nesse trabalho, alcançar a igualdade observando as diferenças.

As Festas de Agosto, em Montes Claros, é uma dessas maneiras de compreender, valorizar e conhecer as contribuições afrodescendentes em sua comunidade, nesse caso, o que se buscou foi considerar as Festas de Agosto para além das questões folclóricas, analisando sua riqueza e contribuição para a formação da resistência e inclusão social. Nessa perspectiva, conclui-se que as temáticas elencadas permitiram diferentes formas de interpretação da realidade, favorecendo condições elementares para o processo de ensino e aprendizagem, caracterizado pelas relações contidas no cotidiano local e as interações entre o professor, o aluno e o meio.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. **Revista Antíteses**, vol. 3, n. 5, jan.-jun. de 2010, pp. 21-37. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

ADÃO, Jorge Manoel. **Práxis educativa do movimento negro no estado do Rio Grande do Sul**. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Identidade Negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, Rio de Janeiro: Anped, 2003.

ADORNO, Theodore . Wiesengrund., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (Eds.). **La Personalidade Autoritaria** (D Cimbler & A. Cymler, Trads.). Buenos Aires, Argentina: Proycción. (Original publicado em 1950).

ALBERGARIA, Daniel. Ações rituais e narrativas míticas dos Ternos de Congado em Minas Gerais: esquema festivo, relações e especificidades. In: **29ª Reunião Brasileira de Antropologia** (29ª RBA), 2014, Natal, RN. Anais 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2014.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. **Uma história do negro no Brasil** / Wlamyra R. de Albuquerque, Walter Fraga Filho. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALBUQUERQUE NETO, Álvaro Sobralino de. Legislação e Política Educacional Brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.76, n.184, p.699-734. Set/dez.1995.

ALMEIDA, Fábila; ALVES, Marinês. **Possibilidades Para A Construção Do Conhecimento Humano**. Revista Encontros de Vista. 3ª ed. 2009.

ALMEIDA, Maria Geralda; VARGAS, Maria Augusta Mundim; MENDES, Geisa Flores. **Territórios, Paisagens e Representações: um diálogo em construção**. In: Revista Mercator, Fortaleza, v. 10, n. 22, p.23-35, mai./ago. 2011.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. A influência do movimento negro brasileiro na construção e promoção de uma educação multicultural no país. In: **Revista eletrônica Opará - Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**. Paulo Afonso, ano 01, vol. 01, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaopara.com/p/edicoes-anteriores.html>>. Consulta realizada em 15/08/2015.

ARISTÓTELES. **Tópicos ; Dos argumentos sofisticos / Aristóteles**; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha ; tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.A. Pickard. — São Paulo : Nova Cultural, 1987.

ARON, Raymond. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. Tradução: Sérgio Bath. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERNARDES, Antônio. Quanto às Categorias e aos Conceitos. **Revista Formação Online**, n. 18, volume 2, p. 39-62, jul./dez., 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/Conceitos%20e%20categorias%20geogr%C3%A1ficas%20II.pdf>. Consulta realizada em 19/09/2016.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **Revendo o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira**. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Consulta realizada em 14/02/2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Folclore**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **Pesquisa Participante: Um momento da educação popular**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>>. Consulta realizada em 19/02/2016.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de Março de 1824**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Consulta realizada em 19/02/2016.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de Fevereiro de 1981**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Consulta realizada em 19/02/2016.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Consulta realizada em 22/02/2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Consulta realizada em 26/02/2016.

_____. **Constituição Brasileira, 1988**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/constituicao1988.html/cf1988_Em53.html>. Consulta realizada em: 15/08/2015.

_____. **Lei nº 7.716**, de 05 de Janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, 05 de janeiro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm>. Consulta realizada em 18/10/2015.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 5ª. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. 60 p. – (Série Legislação; n. 39) ISBN 978-85-736-5670-1.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf> >. Consulta realizada em 12/12/2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: Outubro/2004.

_____. Ministério da Educação. **Contribuições para a Implantação da Lei 10.639/2003**. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Brasília/DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br>>. Consulta realizada em 10/08/2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/nee_do_que_estamos_falando_debora_nunes.pdf>. Consulta realizada em 10/08/2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação Avaliação do PNE 2004-2006: avaliação do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 2011. (Ação Parlamentar, 351).

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, **Estatuto da igualdade racial e legislação correlata**. – 4ª. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 171) ISBN 978-85-402-0291-7. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/editora>>. Acesso realizado em 09/10/2015.

_____. **Brasil em desenvolvimento 2011: Estado, planejamento e políticas públicas**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília : Ipea, 2012. Volume 2: gráfs., tabs. Disponível em <

http://www.ipea.gov.br/bd/pdf/2011/livro_brasil_desenvolvimento2011_vol01.pdf>. Consulta realizada em 01/03/2015.

_____. Ministério da Educação. **Superando o Racismo na escola**. In Discriminação Racial. 2. Ideologia dos livros didáticos I. MUNANGA, Kabengele (org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª edição revisada. 2005.

BRASILEIRO, Jeremias. O Ressoar dos Tambores do Congado – entre a Tradição a contemporaneidade: Cotidiano, memórias, disputas (1955-2011). Dissertação de Mestrado – PPGH – Universidade Federal de Uberlândia – UFU. 2012.

CALDAS, Alcides dos Santos; SANTOS, Antônio Luiz Moreira dos. SANTOS, Ramon dos. **Conferência de Durban: Implementação e Desenvolvimento das Políticas de Promoção da Igualdade no Brasil**. XI CONLAB – Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Diversidades e (Des) igualdades Salvador. 07 a 10 de Agosto 2011. Universidade Federal da Bahia (UFBA) – PAF I e II – Campus Ondina. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br>. Acessado em: 22 de Fevereiro de 2016.

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do Profissional da Geografia: O Professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CÂMARA CASCUDO, Luis da. **Dicionário do Folclore Brasileiro** – INL, Rio, 1954 – 3ª edição, 1972.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo, Edusp, 1989.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. Cengage Learning, São Paulo: 2010. (Coleção ideias em ação / Coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

CANDAU, Vera Maria. **Somos todas iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARDOSO, Nádia. Movimento Negro pós-70: a educação como arma contra o racismo. Capítulo II da Dissertação de Mestrado Instituto Steve Biko – **Juventude Negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino Superior**. aprovada pelo Mestrado em Educação e Contemporaneidade . UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA-, em fevereiro de 2005. Disponível em: <<http://portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-diversidade/RELA%C3%87%C3%95ES%20%C3%89TNICAS/WEBARTIGOS/artigo.pdf>>. Consulta realizada em 19/07/2016.

CARVALHO, Ednéa do Nascimento. **Ensinar Geografia, Ensinar a Pluriculturalidade. Dissertação Mestrado**. Orientadora: Vlach, Vânia Rúbia Farias. Universidade Federal de Uberlândia. 90f. 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e Anti-racismo na Educação: Repensando Nossa Escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; CERQUEIRA, Aline Carvalho; SOUZA, Thiago Cavalcante de; MENDES, Patrícia Adorno. **A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. Ciclos de Estudos Históricos**, Universidade Estadual Santa Cruz – UESC. Ilheus – BA: 14 e 16 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerquei>. Consulta realizada em 20/06/2015.

CHAVES, Amanda; SHAUN, Ângela. **A Cultura Afro-Brasileira em Foco: 10 Anos da Aprovação da Lei 10.639/03 e o Papel da Mídia – um olhar sobre o jornal folha de São Paulo - janeiro de 2003 e 2013**. 9º Encontro Nacional de História da Mídia. UFOP – Ouro Preto – MG. 30 de Maio a 01 de Junho/2013. ISBN 2175-6945.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 179p.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Tradução: Luíz Fugazzola Pimenta; Margareth de castro Afeche Pimenta. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

COLARES, Mona Lisa Campanha Duarte. **A Tradição no Mundo Contemporâneo (Análise dos Caboclinhos Montesclarenses – Terno do Congado das Festas de Agosto)**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social. PPGDS. Unimontes. Montes Claros, 2006.

COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Ed. Rocco: Rio de Janeiro, 1996.

CONED – Congresso Nacional de Educação. **Consolidado na Plenária de Encerramento do II CONED. Plano Nacional de Educação** – Proposta da Sociedade Brasileira. Belo Horizonte. 1997. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. **Geografia: Conceitos e Paradigmas - Apontamentos Preliminares**. Revista GEOMAE - Geografia, Meio Ambiente e Ensino. Vol. 01, Nº 02, 2º SEM/2010.

COSTA, Joana. **Educação dos Jovens Brasileiros no Período 2006-2013** / Joana Costa; Organização Internacional do Trabalho (OIT); OIT Escritório no Brasil; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). - Brasília: OIT, 2015 Diagnóstico da educação brasileira ISBN: 978-92-2-830646-0 (web pdf).

COSTA, Duane Brasil; AZEVEDO, Uly Castro de. **Das Senzalas às Favelas: Por Onde Vive a População Negra Brasileira. Socializando** · ISSN 2358-5161 · ano 3 · nº1 · Jul · p. 145-154 · 2016. Disponível em: <http://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2016/07/Socializando_2016_12.pdf>. Consulta realizada em 19/08/2016.

CUNHA, Maria das Graças Campolina; LOPES, Camilo Antônio Silva. Entre Vivências e Tradições na Barra do Pacuí: O Cotidiano e a Construção do Saber Local em uma Comunidade Rural Ribeirinha do Norte de Minas. In: **Revista Cerrados**. v. 5, n. 1, Montes Claros : Ed. Unimontes, 2007 p.95-107 Disponível em: <<http://www.periodicos.unimontes.br/cerrados/article/view/5>>. Consulta realizada em 12/03/2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume6_historia_da_educacao_do_negro>. Consulta realizada em 19/05/2015.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de Papel: A infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil**, São Paulo, Editora Ática, 2002.

DOMINGUES, Petrônio José. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. In: Tempo (UFF), vol.23, 2007, pp.100-122 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Consulta realizada em 08/08/2015.

FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire; TERUYA, Tereza Kazuko. O negro no pensamento educacional brasileiro durante a Primeira República (1889-1930). **Revista HISTEDBR**, n. 27, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7>. Consulta realizada em 16/06/2015.

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

_____. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. Vol. II. Ed. Globo. São Paulo, 2008.

FIALHO, Gustavo Vitor Moreira. CBC e o Neoliberalismo na Educação Mineira na Perspectiva de Professores de Geografia. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, **A AGB e a Geografia Brasileira no Contexto das Lutas Sociais Frente aos Projetos Hegemônicos** 10 a 16 de agosto/2014 Disponível em: <http://www.cbgt2014.agb.org.br> Consulta realizada em 15/12/2015.

FONSECA, Marcus Vinicius. Pretos, Pardos, Criolos e Cabras nas Escolas Mineiras Do Século XIX. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Jeruse Romão (Org.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume6_historia_da_educacao_do_negro_e_outras_historias.pdf>. Consulta realizada em 19/05/2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 19. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004b.

GABARRA, Larissa Oliveira. **O Destino do Reino do Congo no Brasil de Minas Gerais**. Projeto História, São Paulo, n. 44, pp. 85-113, jun. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/8861/9817>>. Consulta realizada em 03/06/2016.

GIOMETTI, Analúcia Bueno dos Reis. PITTON, Sandra Elisa Contri, ORTIGOZA, Sílvia Aparecida Guarnieri. **Leitura do Espaço Geográfico Através das Categorias: Lugar, Paisagem e Território. CONTEÚDOS E DIDÁTICA DA GEOGRAFIA. Caderno de Conteúdo e Didática de Geografia**. 2. ed. rev. São Paulo: Ed. Unesp: Pró-Reitoria de Graduação, 2006. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).em; <http://www.acervodigital.unesp.br>. Acesso em: 01 de Maio de 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil**. Belo Horizonte: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE, 2010.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/>>. Consulta realizada em 15/10/2015.

_____. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Relapdf>>. Consulta realizada em 19/05/2015.

_____. **As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas**. In: **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03** / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012. 421 p., il. - (Educação para todos; 36) Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf>. Consulta realizada em 10/03/2015.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Mesa Redonda: Dez anos da Lei 10.639: Balanços e perspectivas**. Abril.2013. Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil África.USP. www.brasilafrika.fflch.usp.br. Disponível em: [www.Yatube.com/watch?v=8wbLZOPcXUs](http://www.youtube.com/watch?v=8wbLZOPcXUs). Consulta realizada em 15/11/2015.

HALL. Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a Perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et.all. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**, Rio de Janeiro, raciais no Brasil, Rio de Janeiro, ed. Graal, 1979.

HOLZER, Werther. O lugar na Geografia Humanista. **Revista Território**. Rio de Janeiro. Ano IV, n° 7. p.67-78, 1999. Disponível em: <http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/07_6_holzer.pdf>. Consulta realizada em 12/07/2016.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/populacao/CE>>. Consulta realizada em 15/06/2015.

IPHAN: **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Paisagem Cultural**. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/899/>>. Consulta realizada em 19/10/2016.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos** / organizadora: Luciana Jaccoud. - Brasília: Ipea, 2009.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e Utopias no ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul, RS: Editora da UNISC, 1999.

LIBANIO, João Batista. **A Religião do Milênio**. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo escolar no contexto escolar**. Curitiba: **Inter Saberes**, 2012. (Série Formação do Professor). ISBN: 978-85-8212-110-8.

LEONEL, Guilherme Guimarães. **Festa e sociabilidade: reflexões teóricas e práticas para a pesquisa dos festejos como fenômenos urbanos contemporâneos**. In: Cadernos de História. v. 11, n. 15 (2010). ISSN: 2237-8871. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/>>. Consulta realizada 19/03/2016.

MALVEIRA, Ricardo Ribeiro. **Os Catopês de São Benedito em Montes Claros: rastros de uma ancestralidade mineira negra e festiva**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia- UFBA. Escola de Teatro, 2011.

_____. **Mas que promessas são aquelas, que vai e que vêm: Um olhar e sentir a partir de rastros e escrituras presentes no ensaio dos Catopês de São Benedito de Montes Claros.** VI Reunião da ABRACE. Porto Alegre: 2011.p.1-5.

MARQUES, Ângela Cristina Borges. **Umbanda Sertaneja – Cultura e religiosidade no sertão norte-mineiro.** Dissertação de Mestrado em Ciência da Religião. Pontifícia Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007.

MARQUES, Luana Moreira; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **As festas populares como objeto de estudo: contribuições geográficas a partir de uma análise escalar.** In: Revista Eletrônica Ateliê Geográfico - Goiânia-GO, v. 9, n. 3, p. 7-26, dez/2015. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/atelie/article/viewFile/33822/19928>>. Consulta realizada em 19/03/2016.

MASSETTO, Marcos Tarciso. **Didática: A aula como centro.** São Paulo: FTD, 1997.

MATA, Sidney Leopoldino da. FIÚZA, Sandra Alves. Uma Janela Entreaberta: Algumas Considerações Sobre a Presença de Práticas Católicas e Símbolos Cristãos nas Escolas Públicas de Ituiutaba. In: **Formação inicial, história e cultura africana e afro-brasileira: desafios e perspectivas na implementação da Lei federal 10.639/2003** / Rodrigues Filho, Guimes; OLIVEIRA; Cristiane Coppe de, NASCIMENTO, João Gabriel do, organizadores. – 1ª. ed. - Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012. ISBN 978-85-62212-09-3.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória.** São Paulo / Belo Horizonte: Perspectiva / Mazza Edições, 1997.

MARTINS, Saul Alves. **Congado: família de três irmãos.** SESC. MG. BH, 1988.

MENDONÇA. Miriam da Costa Manso Moreira de. **Antropologia da Arte e da Imagem Universidade Federal de Goiás.** Faculdade de Artes Visuais: módulo 4. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais; Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR). Goiânia: FUNAPE, CIAR/UFG, 2009.

MENDONÇA, Raquel. **As festas de Agosto e o Festival Folclórico de Montes Claros (2012).** ARTEFATOS. Abrindo as páginas da cultura norte mineira. Disponível em: <<http://patrimonioculturalmoc.blogspot.com.br/2012/10/as-festas-de-agosto-e-o-festival.html>>. Consulta realizada em 25/05/2016.

MIGUEZ, Paulo. Festas Populares Brasileiras - Entrevista/Conversa com Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti *in* **Revista Observatório Itaú Cultural**: OIC. – N. 14 (mai. 2013). São Paulo: Itaú Cultural, 2013. Disponível em: <https://issuu.com/itaucultural/docs/revista_observatorio_14>. Consulta realizada em 19/10/2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum. Ensino Fundamental,** Educação Básica (5a a 8a séries), Geografia, 2005. Disponível em: <<https://srefabrizianodivep.files.wordpress.com/2015/02/cbc-anos-iniciais.pdf>>. Consulta realizada em 15/10/2015.

_____. Conselho Estadual de Educação, **Parecer Nº 1.132/97** EShttp://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/parecer_1132_97;07242613;20070227.pdf. Acesso em 15 Novembro 2015.

MONTES CLAROS, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros – Ensino Fundamental – Anos Finais**. Montes Claros: Fevereiro/2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes. "Currículo, identidade e diferença". In: Moreira, A.F.B.; Macedo, E.F. (Org.), **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002, p. 11-33.

MOTA, Edimilson Antônio. **O Negro e a Cultura Afro-Brasileira: Uma Bricolagem Multicultural do Ensino de Geografia**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientadora, 2013.

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

NOGUEIRA, João Carlos. Movimento negro: das denúncias do racismo às práticas de políticas públicas. **Revista Política e Sociedade**. Florianópolis: UFSC, 2004. v. 5. p. 89-99.

NOVAIS, Gercina Santana, SILVA, Iraíldes Reinaldo da, SILVA, Maria Adelina Cantalogo. **Professores (as) na trilha da escola pública**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v.9, p.19-28, jan./dez.2010 Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20195>>. Consulta realizada em 29/09/2015.

OLIVEIRA, Lorena Silva; MILITÃO, Maria Socorro Ramos. A Lei 10.639/2003 e a Formação Política em Sentido Gramsciano In: RODRIGUES FILHO, Guimes; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de; NASCIMENTO, João Gabriel do. (Orgs). **Formação inicial, história e cultura africana e afrobrasileira: desafios e perspectivas na implementação da Lei federal 10.639/2003**. Editora Gráfica Lops Uberlândia, MG:2012. ISBN 978-85-62212-09-3.

PAIVA, Eduardo França. **Escravidão e Universo Cultural na Colônia**. Minas Gerais: UFMG, 2001.

PAULA, Hermes Augusto de. **Montes Claros: Sua História Sua Gente Seus Costumes**. Montes Claros, 1957.

PAULA, Virgílio Abreu de. **Catopês de Montes Claros**. Montes Claros, 23 de outubro de 2011. ARTEFATOS. Abrindo as páginas da cultura norte mineira. Disponível em: <<http://patrimonioculturalmoc.blogspot.com.br/2011/10/catopes-de-montes-claros.html>>. Consulta realizada em 12/10/2015.

PIRES, Lucineide Mendes; ALVES, Adriana Olivia. Revisitando os Conceitos Geográficos e Sua Abordagem no Ensino. In: SILVA, Eunice Isaías da; PIRES, Lucineide Mendes (orgs). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2013.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder. França.** São Paulo: Ática, 1993.

RAFFESTIN, Claude. “Entrevista com o Prof. Dr. Claude Raffestin – Universidade de Genebra”, **Revista Formação, PPGeo, UNESP**, Presidente Prudente, n. 15, v.1, 2008, Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/pos/geo/revista/index.php>>. Consulta realizada em 12/06/2016.

RAMOS, Renata Ribeiro da Silva; RODRIGUES FILHO, Guimes. África: Reflexão Geográfica. In: **Formação inicial, história e cultura africana e afro-brasileira: desafios e perspectivas na implementação da Lei federal 10.639/2003** / Rodrigues Filho, Guimes; OLIVEIRA; Cristiane Coppe de, NASCIMENTO, João Gabriel do. (Org.), 1ª. ed. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012. ISBN 978-85-62212-09-3.

REY, Beatriz. Os segredos da Finlândia: Os motivos que levam a educação do país a ser uma das mais reconhecidas do mundo. E os problemas que a aproximam de outras nações. . **Revista Educação**. 10 de Setembro de 2011. Disponível em <<http://www.revistaeducacao.com.br/os-segredos-da-finlandia/>>. Consulta realizada em 29/09/2016.

RIBEIRO, Marlene. **Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, 41-67, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Consulta realizada em 15/10/2015.

RICOTTA, Lúcia. **Natureza, Ciência e Estética em Alexander von Humboldt**. Rio de Janeiro: Editora Muad: 2003, 213 p.

RIEGER, Ana. **Cotidiano e Paisagem: Uma abordagem cultural**. Disponível em <<http://www.canoadetolda.org.br/memoriasbsf>>. Consulta realizada em 15/03/2016.

ROSENDAHL, Zeny. Espaço, Cultura e Religião: dimensões de análise. In: **Introdução à Geografia Cultural**. CORRÊA, Roberto Lobato. ROSENDAHL, Zeny. (orgs). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SAMPAIO Adriany de Ávila Melo. SAMPAIO, Antônio Carlos Freire (Org). **Ler o Mundo com as Mãos e Ouvir com os Olhos. Reflexões sobre o Ensino de geografia em tempos de inclusão**. Uberaba, MG: 2011. 292p. Grupo de Pesquisa Espaços de Educação e Espiritualidade.

SANTOS, Hélio. **Discriminação Racial no Brasil**. Disponível em: <http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wpcontent/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf>. 2008. Consulta realizada em 15/01/2016.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a geografia crítica**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1978.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia**. Hucitec. São Paulo 1988.

SANTOS, Renato Emersom dos. O ensino de Geografia do Brasil e as Relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: SANTOS, Renato Emersom dos. (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. 3ª. ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2013

SAPIO, Gabriele. **A LDB e a Constituição brasileira de 1988: os dois pilares da atual legislação educacional nacional**. Disponível em: <http://www.iunib.com/revista_juridica>. Consulta realizada em 03/08/2015.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: _____; SPOSITO, Eliseu Savério. (Org.) **Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1ª ed. São Paulo; Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

SAQUET, Marcos Aurélio; SILVA, Sueli Santos da. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Revista - Geo UERJ** - Ano 10, v.2, n.18, 2º semestre de 2008. P. 24-42. ISSN 1981-9021.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis: Abong. p.17-43. 2002

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Escola Pública e a Formação da Cidadania: Possibilidades e Limites**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo. 2000. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010>. Consulta realizada em 25/01/2016.

SILVA, Wanderson R. Z. da; SILVA, Viviane Lima. Geografia Escolar E Relações Étnico-Raciais: (Re)Construindo o Espaço Afro-Brasileiro. In: **12º ENPEG - Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Paraíba**. 15 a 19 de setembro de 2013.

SILVA, José Carlos Gomes da. Cultura afro-brasileira e patrimônios culturais africanos nos currículos escolares: breve memória de lutas por uma educação antirracista. In: RODRIGUES FILHO, Guimes; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (Org.). **Racismo e educação. Contribuições para a implementação da lei 10.639/03**. Uberlândia: EDUFU, 2011. 258 p.

SILVA, Marcos Antônio da. FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História São Paulo**. V.31, nº 60. p.13-33. 2010.

SILVA, Tiago Dionísio da. A África na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: Desconstruindo Conceitos e Criando Novos Olhares a Partir da Geografia. In: **VII Seminário Educação e População Negra. Relações Raciais e Currículo**. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2011.

SILVA, Benvinda Domingues da; LIMA, Maria Cecília de. A Importância dos Contos Infantis na Constituição da Identidade do Negro. In: RODRIGUES FILHO, Guimes; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins, NASCIMENTO. João Gabriel do. (Org.). **Educação para as Relações Étnico-Raciais: outras perspectivas para o Brasil** / 1. ed. -Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012. Vários autores. Bibliografia. ISBN 978-85-62212-08-6

SOUZA, Vanúbia Emanuelle de; MARTINS, Carmen Maria De Caro. A PROPOSTA CURRICULAR DE CIÊNCIAS EM MINAS GERAIS E AS PRÁTICAS DOCENTES: UMA PRIMEIRA ANÁLISE. In: **VII – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis**, 08 de Novembro de 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/341.pdf>>. Consulta realizada em 11/02/2015.

TOPA, Francisco. **Edição Crítica da Obra Poética de Gregório de Matos**. Vol. II: Edição dos Sonetos. Edição do Autor. Porto, 1999. Tese de Doutorado em Literatura Brasileira. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/_documents/gm-iii.pdf>. Consulta realizada em 19/07/2016.

SUERTEGARAY, Dirce M.A. Espaço Geográfico uno e múltiplo. In: SUERTEGARAY, D.M.A.; BASSO, L.A. & VERDUM, R. (orgs.). **Ambiente e Lugar no Urbano: a Grande. Porto Alegre**: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**, 2ª edição. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados (Coleção Teoria e Prática Sociais), 1990.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Percurso Metodológico. In: Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura ; v.4).

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar**. Disponível em: <<https://ciajgarcia.files.wordpress.com/2011/12/espac3a7o-e-lugar1.pdf>>. Consulta realizada em 15/03/2016.

UNIMONTES. **Relatório de Atividades, 2012**. Disponível em <http://unimontes.br/arquivos/relatoriogestao/relatorio_2012.pdf>. Consulta realizada em 06/06/2016.

VALENTIM, Rute Martins, BACKES José Licínio. **A Lei 10.639/03 e a Educação Étnico-Cultural/Racial: Reflexões Sobre Novos Sentidos na Escola**. Edição 01/2011 Disponível em: <<http://www.giacon.pro.br/lem/EDICOES/01/Arquivos/valentim.pdf>>. Consulta realizada em 19/02/2016.

VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche Vieira. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista brasileira de Estudos em pedagogia (RBEP)**. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/agosto.

2007. Disponível em:
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/6%20a%20educ%20nas%20const%20brasileiras.pdf>.
Consulta realizada em 19/04/2015.

VITTE, Antonio Carlos; SILVEIRA, Roberison Wittgenstein Dias da. Considerações sobre os conceitos de natureza, espaço e morfologia em Alexander von Humboldt e a gênese da geografia física moderna, in Hist. cienc. saude-Manguinhos vol.17 no.3 Rio de Janeiro 2010. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702010000300003>>. Consulta realizada em 19/06/2016.