

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO**

**ENSINAR GEOGRAFIA,
ENSINAR A PLURICULTURALIDADE**

**EDNÉA DO NASCIMENTO CARVALHO
UBERLÂNDIA-MG**

2008

EDNÉA DO NASCIMENTO CARVALHO

**ENSINAR GEOGRAFIA,
ENSINAR A PLURICULTURALIDADE**

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

Área de concentração: Geografia e Gestão do Território

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Rubia Farias Vlach

UBERLÂNDIA – MG

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C331e Carvalho, Ednéa do Nascimento, 1972-
 Ensinar geografia, ensinar a pluriculturalidade / Ednéa do Nascimento. - 2008.

90 f .

Orientadora : Vânia Rubia Farias Vlach.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Inclui bibliografia.

1. Geografia - Estudo e ensino - Teses. 2. Negros – Aspectos
sociais. I. Vlach, Vânia Rubia Farias. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1:37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

EDNÉA DO NASCIMENTO CARVALHO

**ENSINAR GEOGRAFIA,
ENSINAR A PLURICULTURALIDADE**

Profa. Dra. Vânia Rubia Farias Vlach (Orientadora – UFU)

Profa. Dra. Heloisa Helena Pacheco Cardoso (Examinador – UFU)

Profa. Dra. Marísia Margarida Santiago Buitoni (Examinador – PUC São Paulo)

Data: 05 de Maio de 2008

Resultado: APROVADA.

DEDICO ESSE TRABALHO AO
ERNANE, GABRIELA E FERNANDO
E TAMBÉM AOS MEUS ALUNOS,
COM QUEM SEMPRE APRENDO
TODOS OS DIAS.

AGRADECIMENTOS

À Vânia Vlach, profissional de extrema competência e pessoa extraordinária, que me acolheu de forma singela e carinhosa para o desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigada por sua orientação.

Às professoras Heloisa Helena Pacheco Cardoso que acompanhou o desenvolvimento do projeto e a qualificação.

À minha mãe Olanda que desde o início da minha vida escolar sempre me incentivou e auxiliou de todas as maneiras.

Ao meu esposo Ernane, que agüentou firme, junto comigo, a trajetória do mestrado.

Aos meus filhos Gabriela e Fernando; mesmo pequenos, contribuíram para que eu pudesse terminar o trabalho.

Aos meus irmãos de coração, compadres e incentivadores, Adrianly de Ávila Melo Sampaio e Antonio Carlos Freire Sampaio, presentes durante todo o percurso do mestrado.

Aos amigos Rosana de Ávila Melo Silveira e Sebastião Elias Silveira, que dispuseram sua ajuda em um momento particularmente difícil da trajetória do mestrado: o falecimento do meu pai.

À minha irmã de coração, Elza Maria Alves Canuto e família, que me receberam de braços abertos e me incentivaram nessa nova etapa de vida.

Ao amigo José Luiz de Souza, que teve a paciência de me auxiliar quanto ao uso de tecnologias.

À amiga Jeane Medeiros Silva e família, que sempre dispuseram sua ajuda com carinho e atenção.

Às equipes administrativa e pedagógica, aos professores, pais e alunos da Escola Municipal Professor Mário Godoy Castanho e da Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, por contribuírem diretamente com a pesquisa.

À secretária da pós-graduação, Dilza Cortês Ramos, que me auxiliou desde o ingresso no programa de pós-graduação.

E a todos os amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram comigo com gestos, palavras e atitudes.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo compreender como os elevados níveis de desigualdades, dos quais derivam injustiças e exclusão social, tornam-se tão evidentes quando se observa que a maior parte da população brasileira, negra, não tem condições dignas de vida, que garantam a esses indivíduos a efetivação do direito de serem cidadãos. Detecta-se, nesse estudo, a marginalização do negro na sociedade brasileira e toma-se o ensino de Geografia como oportunidade de debate e problematização dessa realidade. Discute-se, ainda, a necessidade de melhorar e refazer o currículo escolar para transformar a escola em um espaço democrático, sem preconceitos raciais, valorizando a cultura trazida do meio familiar para o meio escolar. Algumas indagações são referência na reflexão dessa temática: Que representações o discurso da Geografia faz a respeito da inclusão social do negro? Como o negro é abordado nos livros didáticos de Geografia? Quais os posicionamentos dos professores de Geografia em sala de aula? Qual o papel da escola na formação cidadã? Tais indagações nos apontam a necessidade de uma articulação entre Educação e o conteúdo específico de Geografia, resgatando-se a essência política dos atos de educar (em geral) e de ensinar Geografia (em particular) na escola.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Cultura. Negros. Escola. Cidadania.

ABSTRACT

This work aims at understanding how high levels of inequalities – from which injustice and social exclusion are derived – become so evident, as we observe that the majority of the Brazilian population – black people – does not have dignified life conditions in order to guarantee these individuals with the right to citizenship. As the marginalization of black people is verified in the Brazilian Society we can make use of the teaching of Geography as an opportunity of debate and discussion about this reality. We discuss on the necessity of improvement and redoing of the school curriculum to convert the school in a democratic space, without racial prejudice as well as the value of family culture that is brought to the school. Some questions are references in this change: What representations the discourse of Geography does, regarding black people social inclusion? How are black people approached in the textbooks of Geography? What is defended by the teachers of Geography in the classroom? What is the role of the school in the citizen training? These questions point to a necessity of an articulation between Education and the specific content of Geography, recovering the political essence of the education act, in general, and, in a particular way, the school teaching of Geography.

Keywords: Teaching of Geography. Culture. Black people. School. Citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA PERSPECTIVA DA CIDADANIA	13
1.1 – Breve retrospectiva histórica do negro na sociedade brasileira.....	13
1.2 – Processo de abolição.....	15
1.3 – A falsa democracia étnico-racial.....	18
1.4 – A escola como meio de formação da cidadania.....	22
1.5 – A diversidade cultural.....	28
CAPÍTULO 2 – ESCOLA E CIDADANIA.....	30
2.1 – A contribuição da escola.....	30
2.2 – O exercício da cidadania no contexto escolar.....	34
2.3 – O aluno enquanto cidadão.....	37
CAPÍTULO 3 – O CURRÍCULO ESCOLAR.....	41
3.1 – Os programas de ensino e a disciplina Geografia.....	42
3.2 – A importância de um referencial curricular.....	45
3.3 – A análise dos programas curriculares de Geografia do ensino fundamental e médio do Estado de Minas Gerais e do município de Uberlândia.....	49
3.4 – O ensino de Geografia e a inclusão do negro no cotidiano escolar.....	50
3.5 – O livro didático: a presença do conteúdo África e a representação do cidadão negro.....	53
CAPÍTULO 04 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O COTIDIANO ESCOLAR DE PROFESSORES E ALUNOS.....	59
4.1 Perfil dos professores que atuam no ensino fundamental e médio.....	60
4.2 O perfil dos alunos negros no contexto escolar.....	65
4.3 Práticas pedagógicas e a atuação quanto ao currículo escolar.....	68
4.4 A inserção social e cultural dos alunos negros na escola.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXOS.....	92
ANEXO A.....	92
ANEXO B.....	96

INTRODUÇÃO

Em seu artigo 205, a Constituição Federal do Brasil (1988) assegura a educação como um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, isto é, promovida e incentivada em um consórcio social, visando à formação da cidadania e à preparação para a sobrevivência em sociedade (BRASIL, 1988).

Contudo, é necessário reconhecer, de início, que a sociedade brasileira, dentre outras marcas, caracteriza-se por ser autoritária: foi uma sociedade escravocrata, além de ter uma larga tradição política paternalista e clientelista, com longos períodos de governos não democráticos. Até a atualidade, é uma sociedade estruturada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um alto nível de desigualdade, injustiça e exclusão social. (CARVALHO, 2004). É nesse sentido que se propõe o debate condizente à cidadania no Brasil.

Como é perceptível, tanto os princípios constitucionais quanto as legislações tomam o caráter de instrumentos que orientam e legitimam a busca de transformações na realidade. Portanto, discutir a cidadania do Brasil de hoje significa ponderar que transformações das relações sociais são necessárias nas dimensões econômicas, política, cultural e, principalmente, educacional. Na proposição de uma educação comprometida com a cidadania, é importante eleger princípios que orientem essa educação. Tais princípios estariam ligados à dignidade da pessoa humana, à equalização de direitos, de modo que houvesse uma participação democrática fundada na co-responsabilidade pela vida social.

É necessário ressaltar a importância do acesso ao conhecimento socialmente elaborado, do acesso a esse acervo cultural e cognitivo, sem que sejam esquecidos outros temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania.

Como questões relacionadas à violência, à saúde, ao uso dos recursos naturais, aos preconceitos e ao racismo, à geopolítica, questões que não têm sido diretamente abordadas no contexto social e, quando o são, têm um tratamento fragmentado. Tais temas devem ser abordados na escola de modo que ocupem o mesmo lugar de importância.

Quando se admite que a realidade social, constituída de diferentes classes e grupos sociais, é por isso, contraditória, plural, polissêmica – e isso implica a presença de diferentes pontos de vista e projetos políticos – é, então, possível compreender que seus valores são também contraditórios.

A percepção de que a constituição da sociedade como um processo histórico-geográfico permanente, permite compreender que esses valores são potencialmente

transformáveis pela ação social. Assim, partilhando projetos com segmentos sociais que assumam os princípios democráticos e articulando-se a eles, a escola pode constituir-se como um espaço de transformação. Tal perspectiva, entretanto, não é decorrente da vontade, automaticamente. É, antes, um projeto de atuação político-pedagógica, cujos desdobramentos incluem avaliar práticas e buscar, explícita e sistematicamente, o caminhar nessa direção.

A contribuição do ensino da Geografia, portanto, é desenvolver um conhecimento amplo, no qual a questão da cidadania seja basilar na aquisição de conhecimentos que permitam uma maior consciência das responsabilidades da ação individual e coletiva permitindo, assim, um desenvolvimento científico aliado às reflexões diárias das relações sociais.

Posto esse quadro, no ensino da Geografia, devem ser consideradas duas discussões fundamentais: a primeira refere-se à relação ensino/aprendizagem; a segunda diz respeito à própria Geografia, fonte e objeto de uma gama muito particular de discussões, notadamente no tocante aos pressupostos teórico-metodológicos. O ato de ensinar Geografia coloca-nos em contato imediato com a realidade, cujo espaço é dinâmico e sofre alterações em função da ação do homem, sendo este um sujeito e agente que é parte do processo histórico. Essa consideração aponta-nos a direção da articulação entre o conteúdo específico e o processo de ensino e aprendizagem: a concepção que temos de Geografia deve estar relacionada à concepção de Educação.

Para uma proposta de trabalho nessa dissertação, realizou-se a busca de um levantamento bibliográfico que atendesse tanto o ensino de Geografia quanto a Educação, passando também pela História, Antropologia, Filosofia e Sociologia, uma vez que tais áreas estão diretamente vinculadas à discussão de temáticas amplas e expressivas, como é o nosso caso.

No cenário teórico nacional, existem poucos trabalhos – dissertações e teses – acerca de uma temática tão envolvente como essa aqui proposta. Os trabalhos encontrados são, em sua maioria, direcionados pelos temas da discriminação, preconceito e racismo, levando em conta apenas as formas de exclusão sofridas pela população negra ao longo do processo histórico-social brasileiro. O propósito desse trabalho, por sua vez, vincula-se a um enfoque diferenciado, buscando enfatizar a questão cultural e a valorização do indivíduo negro em sala de aula.

Tendo a percepção de base para a construção desse trabalho o objetivo principal de compreender como o processo de ensino-aprendizagem em Geografia e o contexto escolar

abordam o negro na sociedade brasileira, discutindo e refletindo a partir das especificidades abaixo relacionadas:

- Compreender as características fundamentais do aluno negro nas dimensões social, material, cultural e educacional.
- Identificar, com os sujeitos da pesquisa, a percepção de si mesmos como integrante, dependente e agente transformador do ambiente escolar.
- Identificar como a cidadania contribui para a participação social e política de cada um, respeitando o Outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Tais objetivos determinam os percursos dessa proposta de trabalho, de modo que seja efetivamente possível compreender as dimensões da realidade brasileira no contexto escolar.

Em função desses objetivos, trabalha-se, aqui, com a seguinte hipótese: no entendimento e compreensão da cidadania, um levantamento histórico social do negro na sociedade brasileira motivou o debate para que o ensino de Geografia contribua para a concretização da cidadania e a aproximação do negro à escola, valorizando o negro, indivíduo sábio e determinado, como uma das bases da formação do povo brasileiro.

Como procedimento metodológico para a realização desse trabalho, se fez primeiramente, um levantamento bibliográfico interdisciplinar, cuja leitura no campo da História, Ciências Sociais e, sobretudo, da Geografia contribuiu de maneira significativa para a contextualização desse levantamento.

Em relação ao recorte de campo, limitamo-nos a duas escolas, uma do ensino fundamental da rede municipal de Uberlândia, e a outra do ensino médio da rede estadual de Minas Gerais.

Como instrumento de pesquisa, questionários orientados pelos procedimentos condizentes à História Oral, na perspectiva de CAMARGO (1994) e BOM MEIHY (1996), foram aplicados a professores e alunos, bem como aos demais funcionários das escolas, e, assim, obtivemos os dados necessários. Para a concretização do trabalho, foi necessário o inquérito e incentivo dos professores para o uso da palavra concernente à questão sob investigação.

Em sua organização, a dissertação compõe-se de quatro capítulos. O primeiro capítulo remete à formação da identidade na perspectiva da cidadania com uma breve retrospectiva histórica do negro na sociedade brasileira, passando pelo processo de abolição, na concretização efetiva do processo de formação do cidadão, tendo a escola como meio para a tal efetivação.

No segundo capítulo, a referência que se faz é quanto à contribuição da escola e o seu papel social caracterizando o aluno enquanto cidadão e como o currículo escolar pode ser um veículo importante para o enfoque cultural multidisciplinar.

No terceiro capítulo, discute-se a importância do currículo escolar como base e a contribuição do ensino de Geografia para a formação do cidadão, bem como suas especificidades com relação ao aluno negro.

O quarto capítulo mostra a atitude dos professores quanto à temática e elege quais princípios do currículo deveriam ser melhorados, buscando valorizar o aluno negro e sua cultura de maneira que ele sinta-se parte definitiva da construção da sociedade brasileira.

As considerações finais apresentam uma reflexão de quanto ainda à escola precisa mudar e que isto é possível desde que o profissional que atua no ensino com os conteúdos de Geografia tenha uma visão ampla de mundo e da sociedade brasileira para avançar na direção apontada, e construir, junto aos seus alunos, uma formação cidadã.

CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA PERSPECTIVA DA CIDADANIA

1.1 – Breve retrospectiva histórica do negro na sociedade brasileira

A população africana, principalmente da costa oeste do continente, mantida como entreposto de abastecimento para o comércio mercantilista pelas grandes nações mercantilistas da época (Portugal, Espanha, Inglaterra), foi a que mais sofreu com o processo de escravidão instituído pelas nações européias. Estas conseguiram dominar e favorecer o comércio de escravos para o que era chamado de o “Novo Mundo”.

Vinham os negros destinados ao Brasil da Guiné, do Cabo Verde, do Congo, da Mina e mesmo de Moçambique para os mercados da Bahia, do Rio, de Recife e de São Luiz. E assim, do século XVI ao século XIX, companhias de diversas nacionalidades mantiveram ativo o denominado “resgate”. As ordenações reais afonsinas, manuelinas e filipinas o haviam sancionado. Talvez tenham entrado cerca de quatro milhões de africanos no Brasil. Eram provenientes de áreas culturais diferentes, e por isso, como diz Jose Honório Rodrigues: “A política do fornecimento consiste em não permitir que no Brasil, como um todo, ou em qualquer de suas capitanias, se reunissem muitos escravos de uma só tribo, a fim de evitar possíveis conseqüências nocivas”. Lembra também o citado autor que nas terras de origem, existindo classes hierarquizadas, os escravos trazidos pertenciam a várias classes e condições sociais diferentes; refere-se ao caso de uma Tereza Rainha, de anéis de cobre dourado nas pernas e nos braços, muito respeitada por suas companheiras de cativeiro (CARVALHO, 1978, p. 39).

São inúmeros os africanos retirados do seu território original. Primeiramente, eles são trazidos do interior do continente para a costa africana e “armazenados” em uma casa, recebendo pequenas porções de comida e água. Posteriormente, eles são embarcados nos grandes “navios negreiros” ou “tumbeiros” (RODRIGUES, 2005), ancorados à espera do fechamento dos lotes de escravos. Estes são mulheres, crianças, mas adultos em sua grande maioria.

No Brasil, o principal foco de irradiação foi a Bahia, que empregava mão de obra nas suas plantações de cana, de fumo e de cacau. O Rio e São Paulo encaminhavam os negros para seus canaviais e cafezais. O nordeste deles precisava para plantar cana e algodão; quanto a Minas, Mato Grosso e Goiás os ocupava nas áreas de mineração no século XVIII (CARVALHO, 1978, p. 39).

Várias são as justificativas apontadas quanto à escravidão da população africana. A primeira delas é a de que o negro não tinha alma e, portanto, vivia uma condição inferior: pertenceria a uma sub-raça ou, então, seria uma espécie que não havia atingido um estágio

superior na escala da evolução humana, e, em função disso, era passível de escravização de modo a tornar-se humano e apto a conviver em sociedade com os demais europeus brancos civilizados.

Uma segunda justificativa era que a escravidão possibilitava a essa população africana uma civilização nos padrões europeus, uma vez que eram primitivas em tudo – desde a forma de vestir, as práticas religiosas, a organização familiar e política. Nesse prisma, a escravidão seria a benéfica ao mundo civilizado: a escravidão significava a possibilidade de aquele grupo populacional ter acesso a uma religião “verdadeira”, que lhes garantisse a salvação e, conseqüentemente, os modos de comportamento padrão e não exóticos.

[...] era arrancado de sua terra em seu próprio benefício para ser integrado à civilização e abandonar os maus costumes e, mais qualidades, o que explicava a carga de trabalho e os castigos corporais, a penitência para seus pecados. (VALENTE, 1993, p. 09).

É relevante lembrar que a escravidão baseava-se em tais justificativas anteriormente citadas para manter a condição de submissão dos africanos. O Brasil, país que mais recebeu africano (RIBEIRO, 1975), manteve os escravos na condição de subgrupos – o que perdurou por três séculos – indeferindo-lhes a condição humana, social, econômica e política por meio da não permanência de membros do mesmo grupo juntos e de todas as formas de apropriação do trabalho do africano, mantendo-os submissos às pressões estabelecidas no cotidiano do trabalho, seja nas lavouras de cana de açúcar, na mineração, no café, ou em quaisquer outras tarefas destinadas aos escravos, na tentativa de evitar resistências.

Era imprescindível que os escravos fossem mantidos isolado, uma vez que isso facilitava o controle e a manipulação dos mesmos, considerados mercadorias e não seres humanos. Tendo as piores condições de vida, essa população estava submetida a severos castigos, mesmo realizando seus afazeres. O trabalho escravo era situado como uma purificação dos pecados que aquele povo havia cometido enquanto participante de rituais religiosos, entre outros.

Apesar de conhecerem bem as tarefas para as quais eram designados, os escravos desenvolviam o trabalho sob chicote. O castigo era fundamental para manter e legitimar a estrutura colonial. Os castigos, as péssimas condições de higiene nas senzalas e a má alimentação oferecida pelos senhores reduziam o tempo de vida dos escravos (VALENTE, 1993, p. 13).

Uma outra estratégia utilizada pelos colonizadores para manter os escravos dominados era justificada por teorias chamadas de “branqueamento”. Os escravos eram classificados de acordo com a pigmentação de sua pele – aqueles com a pigmentação negra acentuada eram destinados aos trabalhos mais difíceis e aqueles com a pigmentação mais clara tinham o privilégio de trabalhos considerados amenos, tarefas domésticas na casa grande, ou ainda, no comércio; era o que poderia ser chamado de escravo urbano não boçal, pois dominavam a língua portuguesa com facilidade e poderiam representar um perigo se fossem trabalhar nas lavouras no interior; além disso, custavam mais caro, eram mercadoria de alto valor.

Como existia uma série de estigmas associados à cor negra, a diferença de pigmentação da pele, tornou-se entre os escravos um elemento distintivo da posição social. Por isso, particularmente entre os escravos domésticos, desenvolveu-se um desejo de branqueamento. Os negros de pele mais clara e aqueles que se afastavam dos valores africanos viam no branqueamento o único meio de subir na escala social e chegar a postos que lhe conferiam maior segurança, prestígio e liberdade (VALENTE, 1993, p. 22).

Para a sociedade brasileira, o ser negro é um indivíduo inferior aos demais, e, portanto ele não tem acesso à escolaridade, emprego, cultura e ao *status* social, sendo excluído de maneira arbitrária e inconseqüente (SANTOS, 2005). Isso significa que, desde que colocados a mercê da própria sorte, por meio da abolição da escravatura, foram desprovidos do direito aos benefícios da cidadania, processo que mal se esboçava no Brasil de fins do século XIX. Assim, foram marginalizados, sobretudo a partir a intensificação das transformações urbanas do espaço geográfico brasileiro.

1.2 – O processo de abolição

Sendo o *negro* uma figura emblemática, ou seja, vinculado a um emblema por conta da cor de pele, o maior interesse dos colonizadores era que eles executassem suas árduas tarefas sem nenhum questionamento. O negro era uma figura simbólica, representado nas pinturas dos artistas que retrataram as colônias do novo mundo executando suas tarefas diárias apenas ou sendo castigados ou, ainda, representando a beleza feminina como uma atração. Essa representação do negro mostra o quanto foi associado à mediocridade por causa do tom de sua pele.

O negro, para a sociedade colonial brasileira, não passava de um ser oriundo de um território desconhecido, onde os indivíduos estavam ligados entre si por laços sanguíneos

ou contratos firmados pelos chefes tribais. Sendo assim, o negro representava uma ameaça a uma sociedade elitista, soberba e paternalista, em um vasto território onde a maioria da população era de origem africana.

A oposição a escravidão levou longo tempo para tornar-se uma força política decisiva no Brasil. Umas poucas vozes isoladas tinham clamado pela abolição geral desde o começo do século. A mais famosa foi a de Jose Bonifácio de Andrada e Silva, o patriarca da independência. Poucos deram atenção, todavia a sua corajosa proposta de 1825 para a abolição, e raro era o brasileiro que desejava (ou ousava) opor-se ao tráfico de africanos. Esse continuou em alta escala, até que a pressão britânica forçasse sua liquidação em 1850. Com o suprimento de novos escravos afinal cortado, e com as manumissões, a população servil descreveu constantemente. A escravidão deixou de ser uma questão política por uma década e meia. A calma foi quebrada em 1866, uma vez mais por pressão do exterior. Um grupo de abolicionistas franceses apelou para o imperador, pedindo-lhe que exercesse sua autoridade no sentido de acabar com a escravidão no Brasil. Em sua resposta, D. Pedro II fez a primeira promessa formal de abolição ao observar que a emancipação era apenas uma questão de tempo. Prometeu que, logo que o curso da Guerra do Paraguai o permitisse, seu governo consideraria como “objeto de primeira importância a realização de que o espírito da cristandade desde há muito reclama do mundo civilizado” (SKIDMORE, 1976, p. 30).

Para alguns, uma nação independente que começava a destacar-se no cenário internacional no final do século XIX não poderia manter negra a maioria de sua população; era preciso promover o branqueamento da população que, no geral, estava miscigenada. Os intelectuais brasileiros envolvidos no processo de abolição tomam como propósito a promoção, pelo governo, da vinda para o Brasil de europeus ou de orientais, em especial os chineses.

O interesse de parte da elite intelectual brasileira pelo movimento para a emancipação dos escravos no Brasil obedeceu, desde seu início, a uma lógica que unifica seus pensamentos aos ideais do Iluminismo/Liberalismo europeu. Em nome da igualdade de direitos, da liberdade, da economia liberal, muitos pensadores condenaram o sistema colonial e o trabalho escravo buscando igualar o país às mais desenvolvidas nações da Europa (SANTOS, 2005, p. 65).

A teoria do branqueamento era, também, forte até mesmo entre a população, cujas mulheres escolhiam sempre que podiam parceiros com tons de pele mais claro e, conseqüentemente, os homens procuravam envolver-se com mulheres brancas ou de pele mais clara, comumente chamada de “mulatas”. De acordo com Skidmore:

[...] os abolicionistas brasileiros falaram sobre o papel da raça na História. A maioria deles previu um processo “evolucionista” com o elemento branco triunfando gradualmente. Estavam preparados até para acelerar essa “evolução, promovendo a imigração européia, a que eram favoráveis por dois motivos: primeiro, os europeus ajudariam a compensar a escassez de mão de obra resultante da eliminação do

trabalho escravo o que livre era tanto mais necessário quanto a taxa de reprodução da população livre de cor, era tida por insuficiente para atender as necessidades do trabalho. Em segundo lugar, a imigração ajudaria a acelerar o processo de branqueamento no Brasil. Nesses pontos, Nabuco foi surpreendentemente direto. O que os abolicionistas queriam explicar ele em 1883, era um país ‘onde, atraída pela franqueza das nossas instituições e liberalidade do nosso regime, a imigração européia traga sem cessar para os trópicos uma corrente de sangue caucásico vivaz, enérgico e sadio, que possamos absorver sem perigo [...]’ (SKIDMORE, 1976, p. 40).

Tudo isso acontece porque, no Brasil, os interesses individuais estão acima do coletivo. A presença de escravos em uma sociedade que se habituava aos modelos europeus, inicialmente inglês e posteriormente francês, esbarrava em tal empecilho. Além disso, as teorias racistas cresciam com tal importância nas escolas francesa, alemã e inglesa, cuja antropologia e etnologia propunham estudos como a aferição de tamanhos e formatos de crânios na tentativa de provar de que os africanos eram inferiores quanto à inteligência e não possuíam um intelecto que pudesse adquirir o conhecimento necessário para o padrão de cultura européia vigente.

O pensamento abolicionista, como toda doutrina reformadora no Brasil, nasceu do liberalismo europeu do século XIX, que seguiu de perto a revolução industrial, a urbanização acelerada e o crescimento econômico. Todas essas mudanças tinham sido possíveis, por sua vez, graças à aplicação da ciência e da tecnologia. A fé européia no liberalismo parecia justificada pela prosperidade econômica do continente. No Brasil, todavia, o liberalismo surgiu como resultado de tendências intelectuais mais do que por qualquer mudança econômica profunda. Embora as cidades crescessem rapidamente depois de 1850, não houve salto comparável no desenvolvimento econômico do Brasil. Os brasileiros estavam, então, a aplicar as novas idéias liberais num contexto social que não diferia, de maneira significativa, no mundo dos seus avós (SKIDMORE, 1976, p. 43).

O culto ao arianismo estabelece-se de vez e se fortalece com a teoria de que os brancos eram superiores e capazes de construir sociedades sólidas e democráticas, consolidar civilizações e mantê-las de acordo com seus interesses.

Tendo como base as ideologias e escolas racistas européias, os brasileiros passam a discutir a temática no âmbito social e político, sendo o Brasil, bem como os demais países latino-americanos, vulneráveis às teorias exteriores.

Quanto mais conheciam as teorias racistas, mais os intelectuais brasileiros se aproximavam de escritores franceses que cultuavam o racismo como forma de extinção do negro tanto na sociedade européia como no novo mundo. O intuito dos “pregadores” racistas era que o negro fosse extinto (SANTOS, 2005). Como o brasileiro estava condicionado às idéias européias, especialmente as francesas, não as questionavam; ao contrário, procurava divulgá-las.

Podiam europeus e norte americanos “puros” contemplar a miscigenação como problema de relevância remota para as suas sociedades – embora para fazer tal atitude mais plausível os americanos tivessem de manter, por segregação legal, uma estrutura social de duas castas. Os brasileiros não tinham tal escolha. Sua sociedade já era multirracial, e a casta intermediária era precisamente a categoria social para a qual a flexibilidade das atitudes raciais importava, sobretudo. Aceitar sua caracterização como degenerada seria ameaçar um dado aceito e estabelecido pela sociedade brasileira. Seria também, deitar sombra sobre não poucos membros da própria elite. Na realidade, a miscigenação não despertava a oposição instintiva da elite branca no Brasil. Pelo contrário, era processo reconhecido (e tacitamente aprovado) pelo qual uns poucos mestiços (quase invariavelmente mulatos claros tinha ascendido ao topo da hierarquia social e política) (SKIDMORE, 1976, p. 72).

Além disso, por volta do final do século XVIII, o negro livre ocupava postos de trabalho, o que poderíamos chamar na atualidade, de serviços gerais, ou seja, vendedores ambulantes, lavadeiras, passadeiras, limpeza de casas. O negro americano, por sua vez, ainda enfrentava as ações institucionalizadas no regime discriminatório tanto no sul – por conta das leis – quanto no norte, por conta dos costumes.

1.3 – A falsa democracia étnico-racial

Entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, a imagem brasileira na Europa era de que nossa sociedade incluía a influência africana e introjetava tal cultura em sua formação, fazendo com que os europeus e norte-americanos acreditassem que, por aqui, havia uma confusão total quanto à formação da população.

O grande precursor na mudança da imagem do Brasil foi o Barão do Rio Branco. Utilizava a metodologia de empregar intelectuais brasileiros que pudessem melhorar a imagem do país nos altos postos do governo no exterior, promovendo a impressão de uma sociedade “civilizada”.

Para reforçar tal propaganda, começa-se, nesse período (final do século XIX e início do XX), a investir em uma política de imigração, dando vazão à teoria do branqueamento, cujos investimentos pretendiam oferecer oportunidades para que os imigrantes europeus fossem atraídos e, conseqüentemente, viessem viver no Brasil, contribuindo, assim com a “civilização” da sociedade brasileira.

A abolição deixou uma mão-de-obra excedente em nossa sociedade que era originária do meio rural, de onde esta saiu para as cidades em busca de melhores condições de vida.

Os grandes fazendeiros preferiram importar imigrantes a aproveitar a mão-de-obra negra que exploraram por quase quatrocentos anos.

É um equívoco pensar que o processo de escravidão deva simplesmente ser apagado da história como sendo apenas um momento unilateral; a conjuntura daquele momento estabeleceu as condições para levar povos africanos ao novo mundo, por meio da força.

Os negros viviam em condições precárias enquanto escravos. Após o processo de abolição, sua condição piorou: eles ficaram mais expostos, desprovidos do mínimo. (SANTOS, 2005). Isto significa que se na senzala as condições eram precárias, contudo ainda com a “proteção” do senhor tinham farinha e água para se alimentarem. Quando foram colocados à margem da sociedade, encontram-se por conta própria e sem nenhuma estrutura econômica e social digna, ao menos para moradia e alimentação.

Em sua obra *Casa grande & senzala* (1933), Gilberto Freire reporta o leitor ao cotidiano dos grandes engenhos de açúcar e leva a crer que tínhamos uma sociedade escravocrata híbrida, cuja miscigenação era vista como uma evolução cultural única do povo brasileiro, mas que havia também uma tolerância quanto ao negro; tal teoria vai perdurar até por volta da segunda metade do século XX, quando os movimentos negros ganham notoriedade mundo afora.

Gilberto Freyre apresenta as estruturas sociais e econômicas vivenciadas, que vão além da sociologia pública, pois relata o cotidiano da vida privada dos senhores de engenho, suas famílias, agregados e escravos. Ultrapassa os limites da sala de estar, adentrando pelos quartos, cozinhas e demais dependências da casa grande e, sobretudo, a sexualidade exposta na senzala.

[...] E indiscutível, contudo, que a visão do mundo patriarcal que o autor assume na perspectiva do branco e do senhor. Por mais que ele valorize a cultura negra e mesmo o comportamento do negro como uma das bases da brasilidade e que proclame a mestiçagem como algo positivo, no conjunto fica a sensação de certa nostalgia do tempo dos nossos avós e bisavós. [...] E essa característica de quase mito que dá a casa grande & senzala a força e a perenidade. A história que está sendo contada é a história de muitos de nós, de quase todos de nós, senhores e escravos. Não é por certo a dos imigrantes. Nem a das populações autóctones. Mas a história dos portugueses, de seus descendentes e dos negros, que se não foi exatamente como aparece no livro, poderia ter sido a história de personagem ambíguos que, se abominavam certas práticas da sociedade escravocrata, se embeveciam com outras, com as mais doces, as mais sensuais (CARDOSO, 1962, p. 23-24).

A perspectiva oferecida por uma sociedade como a brasileira, com acentuadas desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, permite questionar a dinâmica das sociedades humanas em relação à sua constituição interna. As noções de interação, organização, sistema e mudança, dentre outras, apresentam-se como possibilidades de pesquisar e explicar a anatomia das relações, processos e estruturas de dominação política e apropriação econômica que articulam as desigualdades e os antagonismos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Tal perspectiva se torna mais efetiva a partir das sugestões marxistas. O pensamento dialético também pode ser visto de modo original, desde os desafios abertos pelo presente e passado da sociedade brasileira e latino-americana. Mas o conteúdo essencial crítico ressoa bem mais perto, congruente, consistente.

O modo pelo qual o colonizador português e o jesuíta organizaram a sociedade, a economia, a política e a cultura do Brasil colônia parece ter instituído um padrão característico do modo pelo quais os grupos e classes dominantes, anos e séculos depois, lidam com a maioria do povo.

Subsiste na cultura política dominante o espírito da colonização, do conquistador que submete e explora o povo. No século XX, há setores das classes dominantes, com aliados da alta hierarquia militar e eclesiástica, bem como interesses imperialistas, que lidam com o operário e o camponês, ou com o índio, caboclo, negro, mulato e branco pobre como povo conquistado. Frequentemente, o intelectual faz às vezes do jesuíta.

A escravatura nasce da colonização. A pesquisa e a reinterpretarão da escravatura compreendem um largo e fundamental capítulo da história da formação do povo brasileiro. Daí a importância de uma reflexão crítica sobre as condições e as implicações do escravismo, um regime de trabalho que fundamentou toda a vida social, econômica, política e cultural ao longo de praticamente quatro séculos e que implica a incorporação forçada e predatória de populações indígenas e africanas, sacrificando modos de vida e trabalho, culturas, línguas, religiões e visões de mundo.

O resultado dessa longa e brutal história é a invenção do negro pelo branco. A metamorfose do africano em escravo é acompanhada da metamorfose do negro em subalterno, inferior, dominado, discriminado e diferente (SANTOS, 2005). As relações, processos e estruturas sociais que constituíam a ordem social escravocrata estavam amplamente permeadas pelas mais diversas formas de discriminação racial e “[...] operavam no sentido de manter a posição e a relação recíprocas existentes entre as raças a que pertenciam os senhores e as raças em que recrutavam os escravos” (BASTIDE; FERNANDES, 1959, p. 113-114).

Nesse contexto, negro e escravo confundem-se. “Na linguagem cotidiana, principalmente na das pessoas que pertenciam à camada senhorial, elas eram noções sinônimas e intercambiáveis” (BASTIDE; FERNANDES, 1959, p. 133-134). Está em marcha o fetichismo da cor. “Negro equivalia a indivíduo privado de autonomia e liberdade; escravo correspondia a indivíduo de cor. Daí a dupla proibição, que pesava sobre o negro e o mulato: o acesso a papéis sociais que pressupunham regalias e direitos lhes era simultaneamente vedado pela “condição social” e pela “cor” (BASTIDE; FERNANDES, 1959).

Ao combinar teoria e história, compreendendo a dialética das partes e o todo, da aparência e essência, a reflexão sociológica desvenda dimensões surpreendentes no abolicionismo, na emancipação do escravo. Se for verdade que há ideais humanitários no horizonte dos abolicionistas, também há forças sociais, econômicas e políticas talvez mais profundas, inculcando dinâmica à história.

Destruir barreiras que impeçam o progresso é o ingrediente propriamente revolucionário do abolicionismo, ainda que disfarçado sob a forma de ideais humanitários. Trata-se de modificar as condições de trabalho “pelo alto”, sem atender as reivindicações populares que escoavam por dentro e por fora do movimento abolicionista. Esse foi um momento das lutas pelos primeiros direitos de cidadania no Brasil.

A partir dessa interpretação, a tese da cordialidade das relações raciais, da democracia racial, revela-se ficção ideológica. Não há dúvida de que se verificam relações democráticas entre negros e brancos em alguns lugares da sociedade, mas, mesmo assim, os círculos mais populares de relações sociais estão sempre sob a influência de padrões de comportamento, valores culturais, representações, imagens, estereótipos originários das classes médias e dominantes, muitas vezes veiculados em livros, sistemas de ensino privado e público, igrejas, meios de comunicação e indústria cultural. Depois de praticamente quatro séculos de escravatura, de contínua e reiterada metamorfose do africano em escravo, do escravo em negro, do negro em braçal, diferente, outro, a tese da democracia racial soa como invenção, talvez bem intencionada, talvez cruel. Ao supor, ou preconizar, a absorção gradativa do “negro pelo peneiramento e assimilação dos que se mostrassem mais identificados com os círculos dirigentes da raça dominante e ostentassem total lealdade os seus interesses e valores sociais” (BASTIDE; FERNANDES, 1959, p. 197-199).

O ambiente socioeconômico e jurídico-político criado com a abolição (1888) e a proclamação da República (1889) estabelecia as preliminares da tese da harmonia das raças, paz social entre negros e brancos, cordialidade submissa do “brasileiro”. Beneficiava-se da re-interpretação da escravatura, que passava a pintar o escravo como ameno, suave, doce e

cristianamente humano. Estabelecia-se que o negro no Brasil não tem problemas e que as oportunidades de acumulação de riqueza, conquista de prestígio social e poder estão abertas a todos. Engendrou-se, assim, um dos grandes mitos de nossos tempos: o mito da democracia racial brasileira (MOURA, 1988).

A formação do povo brasileiro diversifica-se mais ainda, abarcando também os imigrantes de várias nacionalidades e sucessivas gerações, além dos índios, mulatos e caboclos. Aos poucos, descortina-se um vasto mural, revelando-se as condições em que esse povo emerge no século XX.

1.4 – A escola como meio de formação da cidadania

Apesar dos intentos legislativos, a história educacional no Brasil nos revela uma face dura. Isso se deve ao fato de que até meados do século XX, o acesso aos meios educacionais resumia-se a uma pequena parcela da população, ou seja, àqueles que detinham alguma condição financeira. Sendo assim, parcelas significativas da população, principalmente negros e índios, foram excluídas do processo educacional.

No final do século XIX, com a abolição da escravatura em 1888, implantação da República dos Estados Unidos do Brasil em 1889, busca da racionalização das relações de trabalho e o processo migratório, surgiram novos desafios políticos. Nesse contexto, ganharam força as propostas que apontavam a educação, em especial a elementar, como forma de realizar a transformação do país. Para isso, a escola elementar seria o agente da eliminação do analfabetismo e, ao mesmo tempo, efetuar a moralização do povo e a assimilação dos imigrantes estrangeiros a uma ideologia nacionalista e elitista que apontava a cada segmento um lugar no contexto social:

Na camada livre e sem posses, a família não se organizou para a realização das funções sociais apontadas para os estratos dominantes. A inexistência de propriedade econômica relevante, a impossibilidade de participação no poder político, isto é, a marginalização em face da sociedade global, excluem evidentemente essa suposição. Se os amplos sistemas de parentesco tiveram por fundamento, no Brasil, a manutenção do poder, não há sequer plausibilidade em presumir a existência de formações análogas nos grupos socialmente dominados (FRANCO, 1976, p. 42).

Desde criança, por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros, o ser humano constrói sua identidade a partir do grupo social a que pertence, do

contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, idéias e normas que organizam sua visão de mundo. É na relação com o outro que a identidade se desenvolve, pois não há um “eu” ou um “nós”, senão frente a outrem (MOURA, 1988). Ninguém pode construir a própria identidade de forma independente das relações estabelecidas com os outros e da representação que os outros possuem a seu respeito.

Para cada um se constituir em sua singularidade, é fundamental a visão que os outros têm de sua pessoa. Um jovem que convive em um ambiente no qual todos o vêem como incompetente, tende a identificar-se como tal, produzindo uma identidade inferiorizada.

Nessa terra de índios, negros e brancos, as relações sociais constituem relações interétnicas e se processam de maneira diferenciada e desigual. A cultura, que por vezes adjetivamos de popular, também o é negra e indígena. O grupo étnico branco, quase nunca assim denominado, tem “sua” cultura referida por meio de regionalismos e nacionalismos (RATTS, 2003, p. 31).

Nos tempos atuais, cada vez mais a singularidade de cada indivíduo aparece como um valor, sendo que a construção da identidade se apresenta, então, como um processo que envolve a ação do próprio indivíduo. Cada indivíduo dispõe, portanto, de uma gama bastante ampla de informações (ainda que de qualidades muito diversas) que apresentam diferentes modos de ser, diferentes modos de viver. Mesmo o ser homem ou mulher, dimensão básica de constituição da identidade é objeto de diferentes representações e de modelos que se apresentam. Por meio da intensificação da velocidade das informações, adolescentes e jovens entram em contato e, de alguma forma, interagem, simultaneamente, com as dimensões locais e globais, determinadas mutuamente, mesclando singularidades e universalidade, interferindo diretamente nos processos de identificação. Pode-se observar, por exemplo, que, nas mais diferentes regiões do planeta, ocorrem o desenvolvimento de identidades em torno do *rock*, do *rap*, do *reggae*, do basquete, sem que isso signifique uma aniquilação das singularidades individuais: “Se as culturas são plurais, a sua leitura geográfica também o é” (ALMEIDA; RATTS, 2003, p. 7).

As referências socioculturais, locais e globais ampliam a esfera da liberdade pessoal e do exercício da decisão voluntária. A resposta às perguntas “quem sou eu?”, “com quem me reconheço?” e “de quem me diferencio?” não está dada: deve ser construída.

A identidade é vivenciada, assim, como uma ação e não tanto como uma situação; é o indivíduo que constrói a sua consistência e seu reconhecimento nos limites postos pelo ambiente e pelas relações sociais. É uma interação social na qual o indivíduo não se sente

ligado aos outros apenas pelo fato de existirem interesses comuns, mas, sobretudo, porque esta é a condição para que possa reconhecer o sentido do que faz e afirmar-se como sujeito de suas ações:

No arco da diversidade étnica e cultural brasileira, certamente as terras indígenas e negras não constituem os únicos campos de observação. No espaço urbano, sobretudo o das grandes cidades, configuram-se territórios étnicos antigos e novos, permanentes e transitórios (RATTS, 2003, p. 45).

A identidade é construída em um processo de aprendizagem, o que implica no amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro, bem como de articular a unidade e a continuidade de uma biografia individual. A identidade não deve ser restrita à dimensão de auto-imagem individual ou grupal. Não é apenas a pergunta “quem sou eu?” que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também “por onde e para onde vou?”. A identidade individual e coletiva, de alguma forma, interfere na invenção de caminhos e direções de vida a partir do presente nos limites dados pela estrutura social:

O trabalho remarcável de Paul Claval¹ deu um alento teórico e dignidade a essa nova etapa da geografia cultural, em que os geógrafos consideram o homem como produtor de cultura, e a cultura como uma variação local sobre temas universais. Em outras palavras, as sociedades criam códigos culturais, e as culturas dão a diversidade do mundo (ALMEIDA; RATTS, 2003, p. 07).

A elaboração da identidade e do projeto de vida implica construir um conjunto de valores que oriente a perspectiva de vida; isso exige uma busca de auto-conhecimento, compreensão da sociedade e do lugar social em que o sujeito está inserido. Os projetos podem ser individuais e/ou coletivos; podem ser mais amplos ou restritos, com elaborações a curto ou médio prazo, dependendo do campo de possibilidades, ou seja, do contexto sócio-econômico e cultural concreto em que cada indivíduo se encontra e que circunscreve suas possibilidades. Os projetos são dinâmicos, transformando-se na medida em que amadurecem as mudanças quanto ao campo das possibilidades. A escola com certeza influencia esse

¹ Paul Claval é um dos maiores geógrafos da atualidade. Ao lado do geógrafo Milton Santos, ganhou o prêmio Vautrin Lud, em 1996, equivalente ao prêmio Nobel. Publicou livros em vários idiomas, como por exemplo, “Espaço e Poder”, “Geografia Cultural”, “Princípios de Geografia Social”, “Geografia Econômica” e “A lógica das cidades”. Suas obras têm sido referência mundial no estudo da Geografia e, particularmente no Brasil, contribuído para a discussão de cultura e a disseminação da compreensão das mais diversas formas de manifestações – festejos, como por exemplo o do boi-bumbá, povos indígenas, ribeirinhos, seringueiros etc. – de modo a permitir uma discussão das problemáticas locais em um período de globalização.

processo e, pelas suas características de instituição educacional, constitui-se em uma instância privilegiada de reflexão e problematização, contribuindo para o amadurecimento dos projetos de vida:

[...] Logo, a geografia muito enriquece ao se aproximar de outras ciências como a lingüística, a psicologia e a antropologia. Ou seja, recolocando-se o ser humano, considerando em toda a sua complexidade cultural e antropológica, surgem novas formas de compreensão do sentido da arte, da literatura, da ciência, da teologia, enfim, do sentido interior na cultura humana (ALMEIDA; RATTTS, 2003, p. 7-8).

A escola pode proporcionar momentos de reflexão de qualidade distinta daquela exercida no âmbito da família, da igreja, do clube, dos meios de comunicação. Todos, inclusive a escola, buscam reafirmar projetos e valores para o futuro. Mas a escola pode diferenciar-se das outras instituições ao organizar-se para colaborar com a vivência e a clarificação dos momentos em que se encontram os indivíduos, contribuindo para que os mesmos percebam e reflitam sobre os diferentes projetos que se apresentam como possíveis naquele momento e, assim, instrumentalizam-se para estabelecer o seu próprio projeto. Ao propor como foco de sua influência e ampliação a problematização das escolhas possíveis, a escola pode ser reconhecida como um espaço que acolhe suas questões e contribui para que respostas para seus questionamentos sejam encontradas:

O geógrafo privilegia, assim, interpretar as representações e as identidades que figuram no espaço, e, para uma verdadeira interpretação das culturas, ele se respalda em uma gama de elementos referentes aos valores, às significações e às associações construídas por um grupo social. Nesse contexto, devemos assinalar, a arte é considerada como elemento da mediação entre a vida e o universo das representações (ALMEIDA; RATTTS, 2003, p. 8).

As diferenças de valores, atitudes, culturas e projetos, que podem ser identificadas nos mais diversos assuntos tratados e nas mais diferentes situações vividas, constituem-se fortes referenciais nos quais cada um pode se reconhecer, distinguindo-se dos outros, reconhecendo-os como diferentes e reconhecendo-se diferente. As diferenças representam a possibilidade de se enxergar o outro e poder dizer, com clareza, ainda que provisória, que ele é diferente de mim e pensa de outro modo, sente e manifesta seus sentimentos de outro modo.

O convívio com a diferença é importante para a percepção de que ser diferente não é problema: é peculiaridade da espécie humana. Esse convívio também contribui para a percepção de que não é necessário ser sempre do mesmo modo – as pessoas mudam, constroem novos valores, assumem novas atitudes e desenvolvem novas relações. Ampliar

esse espaço ultrapassando os muros escolares, o bairro, a cidade, possibilita a visualização das multiplicidades de ser e estar, ampliando as alternativas para identificação e elaboração de projetos de vida:

O Brasil conta com numerosas “nações minoritárias”. É um espaço caracterizado por diversas identidades culturais, onde as bases históricas se assentam sobre um povoamento de território pelas primeiras nações – a colonização portuguesa e a escravidão de uma força de trabalho negra. Além disso, esse Estado moderno (do Terceiro Mundo) construiu sua geografia e sua identidade nacionais apoiando-se no mito da maior “democracia racial” do mundo e valorizando inteiramente a predominância da cultura branca euro-americana, que tinha como papel a valorização econômica do território (LADOUCEUR, 2003, p.11).

O trabalho na perspectiva do diálogo, tendo como referência as culturas juvenis das quais os alunos participam e visando o desenvolvimento de suas capacidades e a ampliação e o enriquecimento dos referenciais para a construção de identidades e projetos de que dispõem, exige do professor que essa orientação permeie toda a ação educativa escolar, inclusive no convívio social.

Na vida em sociedade, as pessoas assumem papéis diferenciados, definidos a partir das relações sociais vividas. Cada papel social guarda, em seu interior, uma indicação de comportamento nas diversas esferas da qual se participa. Além do papel de aluno, o estudante desempenha uma multiplicidade de outros papéis: é filho, irmão, é eventualmente profissional etc. Para cada um desses papéis, há uma expectativa de atuação baseada no conjunto de valores do contexto social.

A discussão de questões-problema ou dilemas que se relacionam às responsabilidades assumidas nos diferentes papéis, as diferentes atitudes que as pessoas têm ao assumir um papel, as normas que definem responsabilidade nos papéis sociais têm a intenção de desencadear entre os alunos reflexões sobre as diferentes esferas de sociabilidade, as formas de expressar respeito aos colegas, professores e outros funcionários da escola, autoridades de diferentes instituições, bem como das posturas pertinentes a diferentes situações sociais.

Revelar os seus conhecimentos, expressar seus sentimentos e emoções, admitir suas dúvidas sem ter medo de ser ridicularizado, exigir seus direitos são aprendizagens que, se valorizadas, contemplam o conteúdo do respeito mútuo.

Existem situações de preconceito como aquelas em que são estigmatizados, em geral com apelidos pejorativos, aqueles cuja aparência não corresponde a um “modelo” ocasionalmente valorizado, bem como discriminações relacionadas à religião, etnia, sexo etc. É necessário procurar impedir que essas atitudes instalem-se e, mesmo, tematizá-las em sala

de aula afim de que se analisem os porquês das discriminações e dos preconceitos que geram atitudes de desrespeito. Estas caminham para o rompimento das crenças que perpetuam no tempo, demonstrando a total impossibilidade de se deduzir que alguma etnia é melhor do que outra e determinada cultura é a única válida, que um sexo é superior ao outro, e atributos físicos determinam personalidades e assim por diante. A atitude de indignação é a resposta que se espera das pessoas quando for constatado que elas mesmas ou outras pessoas estão sendo desrespeitadas na vida cotidiana.

Reconhecer que situações de preconceito e desrespeito acontecem nas relações interpessoais cotidianas e que não são só os adolescentes passam por isso, é muito importante para pensar em formas de intervenção nessas situações. As atitudes contraditórias são comuns nas relações pessoais ou sociais

Assumir que elas existem provoca a busca de respostas, a conhecer melhor aqueles com quem se convive. Essa busca encaminha o olhar para os porquês dos conflitos, podendo possibilitar a aproximação e superação deles. Explicitadas e negociadas as soluções, tem-se a possibilidade de pensar em como reparar situações a partir do reconhecimento de que pode existir a necessidade de se desculpar diante das atitudes tomadas, se estas desrespeitam os outros.

Não é apenas nas relações pessoais, entretanto, que os desrespeitos acontecem: podem acontecer formas de desrespeito mútuo entre pessoas e instituições, na própria formulação de normas e regras de funcionamento destas. As normas e regras das instituições têm o objetivo de melhorar a convivência entre as pessoas; porém, há casos em que refletem uma concepção autoritária, estabelecendo obrigações que impossibilitam a inclusão de muitas pessoas ou grupos (SANTOS, 2005). Quando as normas estabelecidas evidenciarem um caráter de exclusão, é importante que sejam revistas e re-elaboradas.

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. É comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais como em relação a grupos étnicos, sociais e culturais:

Prioritária ou não, antecedendo ou não a política, a dimensão cultural sempre esteve presente nos processos de territorialização. [...] Os territórios modernos por excelência, os do Estado – nação, são marcados por uma “comunidade imaginada” calcada na figura de um indivíduo nacional-universal, capaz de impor-se sobre as diversas “comunidades” baseadas na diferenciação étnica dos grupos sociais. Lado a lado, porém, reinventam-se símbolos e identidades nacionais, estruturados para consolidar a homogeneização da nova nação-Estado. Daí que a criação dos Estados nacionais modernos é ao mesmo tempo um movimento desterritorializador e reterritorializador, política e culturalmente falando (HAESBAERT, 2004, p. 39).

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos aos processos educacionais em função do sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas.

1.5 A diversidade cultural

Movimentos sociais vinculados a diferentes comunidades étnicas desenvolveram uma história de resistência a padrões culturais que estabeleciam e sedimentavam injustiças. Gradativamente, conquistou-se uma legislação anti-discriminatória, culminando com o estabelecimento da discriminação racial como crime na Constituição Federal de 1988, art. 5º, parágrafo XLII – “[...] a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Existem, ainda, mecanismos de proteção e de promoção de identidades étnicas, como a garantia, a todos, do pleno exercício dos direitos culturais, conforme o art. 5º, parágrafos VI e IX: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença [...]; é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação”; assim como apoio e incentivo à valorização e difusão das manifestações culturais.

A aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, mas insuficientes. Para construir uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo educacional terá de tratar do campo ético, de como se desenvolvem, no cotidiano, atitudes e valores voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos em relação às pessoas que historicamente foram alvo de injustiças.

Mesmo em regiões onde não se apresenta uma diversidade cultural tão acentuada, o conhecimento dessa característica plural do Brasil é extremamente relevante. Ao permitir o conhecimento mútuo entre regiões, grupos e indivíduos, a criança, o adolescente e o jovem são formados para a responsabilidade social do cidadão, consolidando o espírito democrático.

A temática da pluralidade cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades sócio-econômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e

excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Para viver democraticamente em uma sociedade plural, é preciso resgatar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como também por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e que a convivência entre grupos diferenciados, nos plano social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação.

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etno-cultural que compõe o patrimônio sócio-cultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.

O espaço escolar é propício para realizar a inserção social, pois tem o poder de criar situações que consolidam a cidadania. E o processo ensino aprendizagem tem a amplitude para concretizar tal inserção.

No próximo capítulo, aborda-se a escola enquanto espaço apropriado para a consideração das transformações sociais de que a sociedade brasileira necessita para a efetivação da cidadania em nosso país e, por conseguinte, para uma reflexão a respeito das possibilidades e limites de sua atuação.

CAPÍTULO 2 – ESCOLA E CIDADANIA

2.1 A contribuição da escola

A escola deve ser local de aprender que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. O trabalho com a pluralidade cultural se dá a cada instante, exige que a escola alimente uma “cultura da paz”, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros. O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim em um cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” do que outros:

O ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vive e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas (CAVALCANTI, 2004, p. 47).

A diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, requer a compreensão de suas relações, marcadas por desigualdades sócio-econômicas e aponta transformações necessárias. Valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-las como expressão da diversidade. Esse respeito é, por si, devido a todo ser humano por sua dignidade intrínseca, isentando-se qualquer forma de discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais.

É importante distinguir diversidade cultural – a que o tema se refere – de desigualdade social. As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social:

A escola e a Geografia escolar precisam se empenhar em formar alunos com capacidade para pensar cientificamente e para assumir atitudes ético-valorativas dirigidas a valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, o reconhecimento da diferença, o respeito à vida, ao ambiente, aos lugares, à cidade (CAVALCANTI, 2002, p. 46).

Quando se propõe o conhecimento e a valorização da pluralidade cultural, não se pretende deixar de lado as relações de dominação, a exploração sócio-econômica e política

como um todo. Ao contrário, principalmente no que se refere à discriminação, é impossível compreendê-la sem recorrer ao contexto sócio-econômico em que a discriminação acontece e sem compreender a estrutura autoritária que marca a sociedade brasileira.

As produções culturais não ocorrem “fora” de relações de poder: são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência. Ambas, desigualdade social e discriminação articulam-se no que se convencionou denominar “exclusão social”: impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade e de participação na gestão coletiva do espaço público, pressuposto da democracia.

Entretanto, apesar da discriminação, da injustiça e do preconceito que contradizem os princípios da dignidade, do respeito mútuo e da justiça, paradoxalmente, o Brasil tem produzido também experiências de convívio, re-elaboração das culturas de origem, o que permite a cada um reconhecer-se como brasileiro.

Isso decorre de uma constituição histórica peculiar no campo cultural. O que se almeja, portanto, ao se tratar da pluralidade cultural, não é a divisão ou o esquadramento da sociedade em grupos culturais fechados, mas o enriquecimento propiciado a cada um e a todos pela pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais. Assim como o compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa.

O reconhecimento e a valorização da diversidade cultural é agir sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e, por conseguinte, para a própria nação.

O caráter social da vida dos seres humanos é um processo, uma construção, da qual participa cada indivíduo na relação com os outros. As relações entre as pessoas são mediadas pelas instituições em que elas convivem pelas classes e categorias as que pertencem e pelos interesses e poderes que nelas circulam.

É por essa razão que, mais do que se falar em uma natureza humana como um universal abstrato, vale referir-se à condição humana, forma concreta de existência dos seres humanos na cultura e na história. As vivências particulares cruzam-se na construção coletiva das sociedades e culturas, sendo que umas e outras ganham sua configuração específica em função das condições particulares dos seres humanos e dos ambientes físico-biológicos e histórico-econômico-políticos nos quais estes vivem.

A cidadania é, também, uma condição construída historicamente. Compreensões diversas do conceito de cidadania são encontradas em contextos e situações diferentes. Seu sentido mais pleno aponta para a possibilidade de participação efetiva na produção e usufruto

de valores e bens de um determinado contexto, na configuração que se dá a esse contexto, e para o reconhecimento do direito de falar e ser ouvido pelos outros.

A vida política é uma forma da existência humana em comum e diz respeito tanto às vivências de caráter privado, na instância da intimidade dos indivíduos ou dos grupos, quanto ao poder de participação na esfera pública. Ser cidadão é participar de uma sociedade, bem como construir novos direitos e rever os existentes. Participar é ser parte e fazer parte, com seu fazer, da construção da sociedade. Dessa forma, os indivíduos configuram seu ser, sua especificidade, sua marca humana (CARVALHO, 2004).

Admitir e defender direitos humanos significa reconhecer não apenas esta ou aquela propriedade de alguns sujeitos, mas que o direito de ser humano é um estatuto que todas as pessoas têm o dever moral de, consciente e voluntariamente, conceder umas às outras.

A dimensão moral das ações humanas guarda uma perspectiva de intencionalidade. Ao agir no mundo, construindo sua vida na relação com os outros, o ser humano o faz com vistas à sua realização, que não tem significado de cumprimento de algo estabelecido de antemão, de uma natureza previamente dada, ou de um destino. Apresenta-se, antes, como a perspectiva de concretizar algo definido como bem, atendendo necessidades e desejos das pessoas de uma determinada cultura, e tem, sempre, um caráter histórico.

Um dos nomes do bem – este pensado como finalidade da vida humana – é felicidade, aqui entendida como concretização de vida humana, que tem sempre um caráter coletivo. Entretanto, o que se demanda em uma sociedade, na perspectiva de sua dimensão política, é que se compartilhem as condições de felicidade:

[...] No início dos anos republicanos havia ingenuidade no entusiasmo. Havia crença de que a democratização das instituições traria rapidamente a felicidade nacional. Pensava-se que o fato de termos reconquistado o direito de eleger nossos prefeitos, governadores e presidente da República seria a garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego, de justiça social (CARVALHO, 2004, p. 07).

O bem comum é bem coletivo, bem público. O público é “[...] o pertencente ou destinado à coletividade, o que é de todos, aberto a quaisquer pessoas” (FERREIRA, 1986, p. 55). O campo da democracia como espaço de realização de direitos civis é, então, liberdade de ir e vir, de pensamento e fé, de propriedade. Democracia são direitos sociais, de bem estar econômico, de segurança e de direitos políticos, de participação no exercício do poder para todos os homens e mulheres. Ao entender o poder como possibilidade de atuação, de

interferência e determinação de rumos na sociedade, verifica-se que, para haver uma sociedade realmente democrática, o exercício do poder deve se dar em uma perspectiva de pluralidade.

[...] a manifestação do pensamento é livre, a ação política e sindical é livre. De participação também. O direito do voto nunca foi tão difundido. Mas as coisas não caminharam tão bem em outras áreas. Pelo contrário. Já 15 anos passados desde o fim da ditadura, problemas centrais de nossa sociedade, como a violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, a má qualidade da educação, a oferta inadequada dos serviços de saúde e saneamento, e as grandes desigualdades sociais e econômicas ou continuam sem solução, ou se agravam, ou, quando melhoram, é em ritmo muito lento. Em consequência, os próprios mecanismos e agentes do sistema democrático, como as eleições, os partidos, o congresso, os políticos, se desgastam e perdem a confiança dos cidadãos (CARVALHO, 2004, p. 7-8).

Essa perspectiva de pluralidade está intimamente articulada à de alteridade, de consideração e valorização da presença do outro como constituinte da identidade de cada indivíduo. Cada pessoa é, sem dúvida, singular, distinta de todas as outras. Tal singularidade, entretanto, se constitui na relação, no contexto material e simbólico da vida coletiva. Quando se ignora o outro, quando se age como se ele não existisse, deturpa-se esse sentido de singularidade, fazendo com que se instale o individualismo:

[...] a experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano e que consideramos 'evidente' (RASSI et al., 2004, p. 17).

Cidadania é liberdade em companhia. A liberdade que se experimenta socialmente não significa apenas ausência de constrangimentos, mas, principalmente, possibilidade de empreender uma ação, um gesto que tem, na relação com outros em sociedade, um caráter político. A experiência da liberdade se dá num contexto social, coletivo (CARVALHO, 1998).

Ninguém é livre sozinho, portanto. Isso significa que, para garantir a existência da liberdade, os indivíduos devem ser capazes de formular opções que levem em consideração sua satisfação, tendo consciência da importância de contemplar simultaneamente necessidades e desejos dos que estão à sua volta; este é um diferencial na noção de liberdade. A liberdade é compartilhada e, portanto, o é também a responsabilidade: co-responsabilidade na partilha de deveres e direitos que pressupõe a criação de um espaço de superação do individualismo e de

possibilidade de definição de regras e normas de comportamento com a participação de todos, levando-se em conta a felicidade de todos.

É como cidadãos que as pessoas fazem suas escolhas, tomam partido diante das opções apresentadas socialmente. A reflexão crítica sobre os fundamentos e princípios democráticos de exercício do poder favorece a ampliação política e a afirmação da dignidade humana:

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos (CARVALHO, 2004, p. 9).

A sociedade é composta de pessoas diferentes entre si, não somente em função de suas personalidades singulares, como também relativamente a categorias ou grupos. A diversidade tem como implicação uma multiplicidade de comportamentos e relações, o que guarda a possibilidade de enriquecimento das pessoas envolvidas.

Entretanto, ao lado da riqueza decorrente da diversidade, existem preconceitos e discriminações, o que resulta freqüentemente em conflitos e violência. Assumindo a atitude preconceituosa, alguns acham que determinadas pessoas não merecem consideração, seja porque são mulheres, negras, pobres, doentes ou portadores de necessidades especiais. Do ponto de vista da ética, o preconceito pode ser traduzido de várias formas. A mais freqüente é o não reconhecimento da universalidade de alguns princípios morais universais. Outra tradução dos preconceitos é a intolerância: não se aceita a diferença e tenta-se, de toda forma, censurá-la, silenciá-la. Enfim, é preciso pensar na indiferença: o outro, por não ser do mesmo grupo, é ignorado e não merecedor da mínima atenção.

Para que o conceito de cidadania enquanto participação criativa na construção da cultura e da história possa ganhar efetivamente seu sentido, as relações entre os indivíduos devem estar sustentadas por atitudes de respeito mútuo, diálogo, solidariedade e justiça.

2.2 – O exercício da cidadania no contexto escolar

Se a escola deve ter como tarefa a formação da cidadania e se esta ganha seu sentido pleno num contexto democrático, é fundamental verificar se essa situação existe hoje no Brasil. As leis que regem as ações do povo brasileiro apontam efetivamente na direção da

cidadania? Mais ainda: que atitudes têm os indivíduos diante delas? A educação que se oferece nas escolas capacita de fato os indivíduos para atuar crítica e construtivamente?

Em busca de resposta a essas indagações, é imperativa a remissão à referência nacional brasileira – a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, na qual se encontram os princípios éticos que devem reger a sociedade brasileira.

A Constituição nos remete a questões morais. Seu primeiro artigo, por exemplo, traz como fundamentos da República Federativa do Brasil a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político, entre outros. A idéia segundo a qual todo ser humano, sem distinção, merece tratamento digno, corresponde a um valor moral. Segundo esse valor, a pergunta de como agir perante os outros recebe uma resposta precisa: agir sempre de modo a respeitar a dignidade, sem humilhações ou discriminações.

Por sua vez, o pluralismo político também pressupõe um valor moral: os homens têm direito de ter suas opiniões, de expressá-las, de organizar-se em torno delas. Não se deve, portanto, obrigá-los a silenciar ou a esconder seus pontos de vista. Vale dizer, são livres.

No artigo 3º da Constituição, lê-se que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, entre outros, “[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária”; “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, [...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Não é difícil identificar valores morais em tais objetivos, que fala em justiça, igualdade, solidariedade. No artigo 5º, vê-se que é um princípio constitucional o repúdio ao racismo, que limita ações e discursos. Isso se refere ao que se poderia chamar de núcleo moral de uma sociedade, ou seja, valores eleitos como necessários ao convívio entre os membros dessa sociedade.

Trata-se de um consenso mínimo, de um conjunto central de valores, indispensável à organização das sociedades: sem esse conjunto central, corre-se o risco de se cair em uma total relativização das regras e não ser possível a convivência democrática, a construção e o fortalecimento do país. Verifica-se, por exemplo, que, de acordo com as leis, na sociedade brasileira, não é permitido agir de forma preconceituosa, presumindo a inferioridade de alguns em razão de etnia, sexo ou cor, sustentar e promover a desigualdade ou humilhações.

A democracia é um regime político e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos – em uma palavra, a pluralidade. Portanto, no desdobramento do que se chama de conjunto central de valores, devem valer a

liberdade, a tolerância, à sabedoria de conviver com o diferente, com a diversidade, tanto do ponto de vista de valores quanto de costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, capacidades e limitações. Tal valorização da liberdade não está em contradição com a presença de um conjunto central de valores. Ao contrário, o conjunto garante, justamente, a possibilidade da liberdade humana, coloca-lhe fronteiras precisas para que todos possam usufruir dela, para que todos possam preservá-la.

Não é isso o que se tem percebido no conjunto da sociedade brasileira, pois sua trajetória histórica não criou uma tradição democrática de práticas sociais efetivamente pautadas nesse princípio. Distribuição injusta de renda, desigualdade no acesso aos bens materiais e culturais, relações autoritárias – e até mesmo violentas – salpicadas por breves momentos de democratização têm marcado a sociedade brasileira e produziram formas específicas de relacionamento entre os indivíduos, com as instituições e com as leis.

Assim, cabem muitos questionamentos: vivemos, de fato, em uma sociedade democrática? Os valores expressos na Constituição afirmam que sim. As práticas cotidianas concretas, recheadas de discriminações, preconceitos, violências, desconsiderações, parecem afirmar que não. É argumento corrente que essa contradição não é um problema apenas brasileiro, mas que se pode observar em quase todos os países. Porém, cabe a reflexão sobre a especificidade da sociedade brasileira.

É de extrema importância que os princípios gerais que regem este país já estão formulados na direção da democracia, mas ao observar as atitudes e relações que se desenvolvem nas diversas instâncias da sociedade, pode-se perceber o fosso que separa a legislação e o comportamento dos indivíduos, qualquer que seja a classe social ou categoria profissional ou sua localização geográfica. Se a lei maior brasileira preconiza a inclusão e a equalização de direitos, as práticas sociais, políticas e econômicas ainda produzem exclusão e desigualdades, seja por meio de estrutura socioeconômica e pelo modelo de desenvolvimento, seja pelos valores, concepções e preconceitos produzidos e reproduzidos na cultura.

Percebe-se uma mentalidade de “salve-se quem puder”, um esforço em “levar vantagem” como sinônimo de “passar sobre os outros” para conseguir seus objetivos. Zomba-se da lei na medida em que esta parece perder sua essência, quando desprezada ou interpretada erroneamente, favorecendo interesses escusos e colocada, paradoxalmente, a serviço de privilégios e da discriminação. A atitude discutível daqueles que deveria fazer valer os preceitos e zelar por sua concretização no contexto social revela, com frequência, o cinismo, a indiferença diante dos valores.

Em decorrência do cinismo e da indiferença diante da lei, instala-se um “relativismo moral”, entendido como “cada um é livre para eleger todos os valores que quer”. Tal atitude provoca uma desintegração nas relações de convivência. Mais ainda, desemboca numa desesperança, numa negação da utopia.

Sem esperança, sem uma visão utópica que nos faça acreditar que a sociedade do futuro está no presente, perde-se o sentido da construção conjunta da democracia. A esperança transita num espaço em que se coloca à humanidade o desafio de construir o possível, criando uma sociedade na qual a questão da moralidade deve ser uma questão de todos e de cada um (CARVALHO, 2004).

É este o desafio maior que se apresenta à sociedade, mais particularmente à escola, espaço de socialização e criação de conhecimentos e valores. Trabalhar com crianças e adolescentes de maneira responsável e comprometida do ponto de vista ético significa proporcionar as aprendizagens de conteúdos e desenvolvimento de capacidades para que possam intervir e transformar a comunidade de que fazem parte, fazendo valer o princípio da dignidade e criando espaços de possibilidades para a construção de verdadeiros cidadãos (KRAMER, 1997).

2.3 O aluno enquanto cidadão

A partir da promulgação da constituição, pela primeira vez no país, inicia-se a explicação dos fundamentos do estado brasileiro elencando os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos. A Constituição inicial também coloca claramente que os três poderes constituídos, executivo, legislativo e judiciário são os meios, e não os fins, e que estes existem para garantir os direitos sociais e individuais.

São fundamentos do Estado Democrático de direito, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Assim, têm-se como objetivos fundamentais da república a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, garantindo o desenvolvimento nacional com a erradicação da pobreza, da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, com o intuito de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Esses são os fundamentos e os princípios: longe de serem expressão de realidades vigentes, correspondem muito mais a metas, a grandes objetivos a serem alcançados. Sabe-se

da distância entre a consciência e a prática dos direitos por parte dos cidadãos. Porém, a definição de quem é ou deve ser reconhecido como sujeito de direito (quem tem direito a ter direitos) é social e histórica, e recebeu diferentes respostas no tempo e nas diferentes sociedades. Por histórico não se entenda progressivo, linear, mas processos que envolveram lutas, rupturas, descontinuidades, avanços e recuos. A ampliação do rol dos direitos a serem garantidos constitui o núcleo da história da modernidade.

Tendo a sociedade brasileira grandes e profundas marcas, que, ao longo de sua formação, consolidaram-se como uma hierarquização das relações sociais, é importante questionar a participação do grande número de pessoas que são periféricas ao núcleo central, ou seja: temos uma sociedade com um grande número de pessoas que vivem todos os dias em busca de sua cidadania e um pequeno grupo, que são os proprietários de tais cidadanias, já que a maior parcela encontra-se subjugada a esse pequeno grupo.

Assim, em termos teóricos, procura, em primeiro lugar, um acerto formal categorial, que imagina encontrar em condições sempre recorrentes de inclusão e exclusão de grupos socioeconomicamente contestados. Há aí uma vantagem clássica, que é a de buscar “leis de exclusão”, de teor estrutural, e que sobrevivem a todas as fases históricas. Esta maneira de ver consegue mais facilmente relativizar a exclusão capitalista, muitas vezes tomada como exclusiva, donde seguiria que, superado o capitalismo, estaria superada a exclusão. Na prática, a exclusão de matriz capitalista é apenas aquela própria da fase capitalista. Superar uma sociedade de classes não quer dizer, necessariamente, que se supere o fenômeno da desigualdade, que sempre volta, sob suas roupagens históricas (DEMO, 2002, p.41).

É necessário compreender que atitudes, normas e valores comportam duas dimensões: uma social e outra pessoal. Referem-se a princípios assumidos pessoalmente por cada um a partir dos vários sistemas normativos que circulam na sociedade.

Normas e regras, por sua vez, são entendidas como dispositivos que orientam padrões de conduta a serem definidos e compartilhados pelos membros de um grupo. Os valores orientam as ações e possibilitam fazer juízo crítico sobre o que toma como objeto de análise. Vale lembrar que existem diferenças e até conflitos entre sistemas de normas na sociedade, que respondem de maneiras diversas às diferentes visões e interpretações do mundo.

[...] pobreza, poderia ser vista como lacuna focada de necessidades socialmente percebidas, tornando-se sua superação condição para redistribuição. Uma teoria da cidadania começaria pela procura de princípios universais de justiça, aceitos como moralmente comprometendo a todos os membros da comunidade política e afastando a fragmentação implícita tanto na globalização como na polarização social. Os cidadãos, apesar de toda possível divergência, concordariam com os

princípios da justiça, e daí com um formato das instituições políticas (DEMO, 2002, p. 46).

Existem valores e atitudes que dizem respeito aos conteúdos específicos das diferentes áreas, cuja aprendizagem acontece simultaneamente a dos conceitos e procedimentos por meio de atividades sistematizadas e planejadas (DEMO, 2002). No entanto, alguns não se restringem à especificidade das áreas: estão presentes no convívio social mais amplo que ocorre no contexto escolar, como é o caso do respeito às diferenças étnicas e culturais entre as pessoas, da escolha do diálogo para esclarecer conflitos, do cuidado com o espaço escolar e o próprio exercício do papel de estudante enquanto cidadão.

Isso implica em fatores culturais importantes que determinam a impossibilidade de existência de uma relação direta entre informação e mudança de atitudes. É fundamental considerá-los na prática de ensino e aprendizagem em valores, é necessário atentar para as dimensões culturais (DEMO, 2002). As dimensões culturais não devem ser descartadas ou desqualificadas, pois respondem a padrões de identificação coletivos que são importantes. Eles são os pontos de partida do debate e da reflexão educacional.

Pensar sobre atitudes, valores e normas leva imediatamente à questão do comportamento. As atitudes, alvo da atenção educativa, são disposições pessoais que tendem a se expressar por meio de comportamentos. Entretanto, há que se considerar que inúmeros fatores interferem nessa expressão e que um comportamento, em si, não reflete necessariamente a atitude de alguém. Têm-se por vezes, no cotidiano, comportamentos incoerentes, contraditórios, distanciados das atitudes e valores que se crêem corretos. Isso significa que a coerência absoluta não existe e na formação de atitudes vive-se um processo não linear.

Cada sociedade, cada país é composto de pessoas diferentes entre si. Não somente são diferentes em função de suas personalidades singulares, como também o são relativamente a categorias ou grupos de pessoas: elas podem ser classificadas segundo sua etnia, classe social, opção política e ideológica. É grande a diversidade das pessoas que compõem a população brasileira: diversas etnias, culturas de origem, profissões, religiões, opiniões, dentre outros.

Tal diversidade, freqüentemente, é alvo de contradições que acabam por implicar conflitos e violência. Do ponto de vista da ética, é preciso pensar na indiferença: o outro, por não ser do mesmo grupo, simplesmente é ignorado e não merecedor da mínima solidariedade.

Contrariando tais indiferenças, um valor fundamental é o da dignidade humana. De acordo com esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser humano, é digno e merecedor de respeito (CARVALHO, 2004). Não importa o sexo, idade, cultura, religião, grau de instrução, cor, e principalmente, condição social.

Nenhum desses critérios aumenta ou diminui a dignidade de uma pessoa. Toda pessoa tem, em princípio, direito ao respeito de seus semelhantes, direito a uma vida digna e a oportunidade de realizar seus projetos coletivos ou individuais. É, portanto, imperativo que a escola contribua para que a dignidade do ser humano seja um valor conhecido e reconhecido.

Considerar o respeito mútuo como dever e direito é de suma importância, pois ao permanecer apenas um dos termos, volta-se ao respeito unilateral: devo respeitar, mas não tenho o direito de exigir a mesma contrapartida, ou tenho o direito de ser respeitado, mas não o dever de respeitar os outros.

O respeito mútuo se expressa de várias formas complementares. Uma delas é o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade. Tal reciprocidade também deve valer entre pessoas que pertençam a um mesmo grupo (FRANCO, 1976). O respeito pelos espaços públicos, como ruas e praças, também deriva do respeito mútuo.

De fato, a vida humana ganha riqueza se é construída e experimentada tomando como referência o princípio da dignidade. Infelizmente, não é isso que se tem percebido no conjunto da sociedade brasileira, pois seu caminho histórico não criou uma tradição democrática, de práticas sociais efetivamente pautadas nesse princípio. Distribuição injusta de renda, desigualdade de acesso a bens materiais e culturais, relações autoritárias e violentas, salpicadas por breves momentos de democratização, tem marcado a sociedade brasileira e produzem formas específicas de relacionamento entre os indivíduos, com as instituições e com as leis.

No capítulo seguinte, far-se-á uma discussão acerca do currículo escolar e do desempenho do Estado para o gerenciamento dos programas educacionais e do ensino de Geografia enquanto disciplina incentivadora a uma formação crítica e cidadã.

CAPÍTULO 3 – O CURRÍCULO ESCOLAR

O principal objetivo da educação é proporcionar o desenvolvimento intelectual e social das pessoas que vivem em sociedades, para que as mesmas possam ampliar os seus conhecimentos e assim contribuir de maneira significativa com a efetivação de valores, sobretudo o respeito ao Outro, independentemente de sua cor, sexo e deficiências.

A partir da promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), implantou diversos programas que viessem a concretizar propostas que contribuísse significativamente para a elevação do nível educacional no território brasileiro.

Um desses momentos foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), e posteriormente os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), que vieram contribuir para uma reestruturação curricular, orientando o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação no Brasil.

Contudo, a necessidade de uma educação fundamentada na construção e efetivação da cidadania levou o governo federal a redefinir o papel do Estado como sendo o propulsor das transformações sociais.

Reconhecendo as disparidades sociais presentes na sociedade brasileira e a necessidade de intervir de maneira positiva, o Estado assumiu o compromisso de direcionar ações concretas que venham a valorizar e pontuar a cidadania no contexto escolar.

E uma dessas ações acontece em janeiro de 2003, quando o então presidente da República, sanciona a lei 10.639/03 que coloca a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio.

Além da aprovação de tal lei, cria-se também a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), que tem por finalidade instituir a política nacional de promoção da igualdade racial, compreendendo a recolocação da questão racial na agenda nacional e a importância de adoção de políticas públicas afirmativas.

Tanto o MEC quanto a SEPPIR assume o compromisso de rompimento com as barreiras que impendem que a população negra brasileira concretize sua cidadania no dia a dia.

Para a consolidação de um sistema educacional voltado para a formação cidadã, é preciso que se considere o estabelecimento de parcerias, cuja finalidade seja o combate às desigualdades sociais e a valorização cultural da população brasileira, sobretudo do aluno negro presente no contexto escolar.

Uma das ações foi iniciada em 2005, com o projeto Educar na diversidade, inserido no Programa Nacional de Educação Inclusiva: é a realização de práticas conjuntas entre o governo federal, estadual e municipal, para o desenvolvimento da formação dos educadores. O principal objetivo é o aumento das oportunidades de acesso, permanência e participação educacional e social, no processo ensino aprendizagem, considerando-se o currículo escolar proposto por cada instituição participante.

3.1 – Os programas de ensino e a disciplina Geografia

Infelizmente, sucessivos programas de ensino foram estabelecidos por várias décadas na tentativa de estabelecer coerência entre o que era ensinado na prática e o que estava presente na teoria. Diversas foram às leis que modificaram as grades curriculares, direcionando o ensino público e privado do país.

Entretanto, isso fez com que houvesse uma interpretação individual por parte dos profissionais da educação, fazendo com que o ritmo de universalização da educação fosse lento em algumas regiões brasileiras, principalmente no interior do país.

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para aprendizagem e reflexão dos alunos com um tratamento didático que contemple a complexidade e dinâmica dessas questões. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e novos temas podem ser incluídos no cotidiano escolar. É uma reflexão ética necessária para posicionamentos e concepções a respeito de causas e efeitos, em uma dimensão histórica, política e social.

Em uma educação cidadã, interroga-se a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange-se tanto a crítica das relações entre grupos – e dos mesmos com as instituições – quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social e, principalmente, a educacional.

Muitas questões sociais poderiam ser eleitas para o trabalho escolar; contudo, a construção da cidadania, a democracia e a pluriculturalidade são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social e que abrangem o contexto diário em uma sala de aula porque tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano.

Nas várias áreas do currículo escolar existem – implícita ou explicitamente – ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas elas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos, no que elegem como critério de avaliação, na metodologia de trabalho que adotam, nas situações didáticas que propõem aos alunos. Por outro lado, a complexidade desses temas faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática da cultura, em especial a africana, atravessa os diferentes campos do conhecimento.

Considerando as diversas experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com direitos humanos e cultura, têm-se apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada e não como parte de algumas áreas ou de uma parcela de conteúdo disciplinar. A missão dos professores, portanto, é mobilizar conteúdos em torno das temáticas escolhidas de forma que não ocorra a fragmentação de conteúdos, mas que estes digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania, principalmente do aluno negro. Enquanto houver compartimentação dos conteúdos, melhor dizendo, isolamentos entre a teoria e a prática das questões sociais, terão uma abordagem incompleta do problema da discriminação. É necessário ampliar a visão quanto à cultura e a contribuição do aluno negro para com a construção do conhecimento no universo escolar.

O trabalho com questões como essas exige que os educadores estejam preparados para lidar com as ocorrências inesperadas do cotidiano. Existem situações escolares não programáveis, emergentes, às quais devem responder, e, para tanto, necessitam ter clareza e articular sua ação pontual ao que é sistematicamente desenvolvido com os alunos de modo coerente. Uma proposta diferenciada pode acarretar algumas discussões do ponto de vista conceitual, como, por exemplo, a da sua relação com a concepção de interdisciplinaridade, bastante difundida no campo da pedagogia.

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade colaboram mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelo cotidiano expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-

escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos.

Um fator importante para que haja uma real modificação no cotidiano da escola, é o convívio escolar, que se referem às todas as relações e situações vividas na escola, dentro e fora da sala de aula, em que estão envolvidos, direta ou indiretamente, todos os sujeitos da comunidade escolar.

A busca de coerência entre o que se pretende ensinar aos alunos e o que se faz na escola – e o que se oferece a eles – é também fundamental. O insucesso no ensino tem implícita uma prática pedagógica tradicional, em que a atitude do aluno é tomada como uma “afronta” por aqueles que acreditam ainda pertinente uma forma tradicional de educação ou de aplicabilidade dos conteúdos. Portanto, trata-se de oferecer aos alunos a perspectiva de que atitudes valorizando a convivência dos alunos, principalmente os de origem negra, também chamada afro-descendentes, são viáveis, exequíveis, e, ao mesmo tempo, criar possibilidades concretas de experienciá-las. É certo que algumas medidas ainda encontram-se fora de alcance dos educadores, mas há muitas delas que são possíveis; possíveis, também, as reivindicações junto aos responsáveis em torno da solução de problemas, em que o desenvolvimento das atitudes de auto-estima, co-responsabilidade e participação desses alunos é um importante ensinamento.

O trabalho pedagógico precisa mobilizar toda a comunidade escolar no processo de definição das propostas e das prioridades a serem eleitas para o seu desenvolvimento. O fundamental é que todos possam refletir sobre os objetivos a serem alcançados, de forma que se definam princípios comuns em torno do trabalho a ser desenvolvido. Cada um – alunos, professores, funcionários ou pais – tem sua função no que diz respeito ao trabalho pedagógico. Para tanto, é importante, que as instâncias responsáveis pelas escolas criem condições, que a direção da escola facilite o trabalho dos professores em equipe e promova situações favoráveis à comunicação, ao debate e à reflexão entre os membros da comunidade escolar.

Para os professores polivalentes dos Ensinos Fundamental (1ª a 8ª séries) e Médio, essas situações serão especialmente valiosas para que possam definir a forma de trabalhar especificamente com relação ao aluno negro e sua cultura, a partir da realidade de cada um e nas possibilidades da escola. Para os professores das séries finais do Ensino Fundamental, essas situações são de essencial importância para que possam coordenar a ação de cada um e de todos em torno do trabalho conjunto em prol da valorização da cultura africana e da presença do aluno negro em sala de aula.

Dessa forma, o planejamento curricular é de fundamental importância para a realização de um bom trabalho e em relação ao que é previsto pelos programas curriculares enviados pelas secretarias estaduais e municipais da educação que porventura constroem tais programas na medida de interesses de determinados grupos, deixando de fora os maiores interessados, que são os alunos e os professores.

3.2 – A importância de um referencial curricular

Durante muito tempo, a pedagogia valorizou o que deveria ser ensinado, supondo que estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano.

A busca de um marco explicativo que permita esta revisão, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para a maioria dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista. Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança com as formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria das atividades, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal, a teoria da aprendizagem geral significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência (BRASIL, 1998, p. 28).

Como se percebe, o conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de tudo, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros.

A realidade torna-se conhecida quando se interage com ela, modificando-a física e ou mentalmente. A atividade de interação permite interpretar a realidade e construir significados, permite também construir novas possibilidades de ação e de conhecimentos. Nesse processo de interação do sujeito com o objeto a ser conhecido, o primeiro constrói

representações, que funcionam como verdadeiras explicações orientadas por uma lógica interna que faz sentido para o sujeito. Essas idéias, construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento, fruto de aproximações sucessivas, são expressões de uma construção inteligente por parte do sujeito. No entanto, muitas vezes são incoerentes aos olhos dos sujeitos que as interpretam como erros.

O conhecimento, portanto, é resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos na assimilação e interpretação dos conteúdos escolares. O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos construídos anteriormente e do ensino recebido.

Em outros termos, a ação pedagógica deve se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem para se constituir em verdadeira ação educativa (MACEDO, 2006).

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem seja realizada, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem vai modificar enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola. Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores co-participam, ambos com influência decisiva para o êxito do processo, tendo uma abordagem construtivista e afirmando o papel mediador dos padrões culturais, para integrar, em um único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social.

Coordenando atividades de ensino e aprendizagem, a relação cooperativista entre professor e aluno, os questionamentos e as controvérsias conceituais, influencia o processo de construção de significado e o sentido que alunos atribuem aos conteúdos escolares.

A construção do conhecimento dá-se sobre os conteúdos escolares que sofrem a influência das ações propostas pelo professor, pelos colegas e também por uma série de situações externas que vão além da instituição escolar à qual o aluno encontra-se vinculado.

Dessa forma, a escola precisa estar atenta às diversas influências para que possa propor atividades que favoreçam as aprendizagens significativas (BARRIGA, 2003).

As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas na medida em que os alunos consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, na medida em que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem do aluno.

Se a aprendizagem for uma experiência bem sucedida, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz de aprender. Se, ao contrário, for uma experiência mal sucedida, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça e a ousadia necessária à aprendizagem se transformará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse.

Existem ainda outros aspectos da influência educativa, tais como a organização e o funcionamento da instituição escolar, a participação da comunidade na elaboração e implementação do projeto educativo e os valores implícitos e explícitos que permeiam as relações entre os membros da escola.

As reflexões sobre a atuação em sala de aula, os debates e as teorias ajudam a conhecer os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos. Ao serem considerados, provocam mudanças significativas no diálogo entre ensino e aprendizagem e repercutem de maneira positiva no ambiente escolar, na comunidade, na família, pois os envolvidos passam a atribuir sentido ao que fazem e ao que aprendem.

Os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola se realizam. De tal forma, a seleção, a organização e o tratamento do que será dado aos conteúdos deve ser precedido de grande discussão pela equipe escolar.

No entanto, para que aprendizagem possa ser significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. Se a premissa de que compreender é apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento, é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos; é possível dizer que a idéia de conhecer assemelha-se à de tecer uma teia (MIZUKAMI, 1986). Tal fato evidencia os limites dos modelos lineares de organização curricular que se baseiam na concepção de conhecimento com “acúmulo” e indica a necessidade de romper essa linearidade.

Um desenho curricular pode ser, portanto, composto de uma pluralidade de pontos ligados entre si por diversas ramificações ou caminhos, sendo que nenhum ponto é

privilegiado em relação a um outro, nem subordinado, de forma única, a qualquer um (KRAMER, 1997). Os caminhos percorridos não devem ser vistos como os únicos possíveis; um percurso pode passar por tantos pontos quantos necessários e, em particular, por todos eles. Nem sempre um caminho mais curto é aquele que leva em conta o processo de aprendizagem dos alunos. Trilhando percursos ditados pelos significados, há condição de se fazer com que o estudo dos diferentes conteúdos seja significativo para os alunos e não justificado apenas pela sua qualidade de pré-requisito para o estudo de outro conteúdo.

A seleção de conteúdos, pela equipe escolar, deve levar em conta sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Esses dois critérios podem guiar as escolhas que precisam ser feitas em função das capacidades que se pretende desenvolver e da ampla gama de assuntos possíveis de serem tratados no âmbito de cada área de conhecimento.

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. (KRAMER, 1997, p. 03)

No entanto, conteúdos procedimentais são abordados muitas vezes de maneira equivocada, não sendo tratados como objeto de ensino, que necessitam de intervenção direta do professor, para serem, de fato, aprendidos. O aprendizado de procedimentos é, por vezes, considerado como algo espontâneo, dependente das habilidades individuais; outras vezes, ensinam-se procedimentos acreditando estar ensinando conceitos.

É preciso analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar e criticar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem.

É imprescindível que a equipe escolar adote uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite, explícita e implicitamente, por meio de atitudes cotidianas. A consideração positiva de certos fatos ou personagens históricos em detrimento de outros é um posicionamento de valor, o que contradiz a pretensa neutralidade que caracteriza a apresentação escolar do saber científico.

Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo da escola, para que se possa adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes.

3.3 - A análise dos programas curriculares de Geografia do ensino fundamental e médio do Estado de Minas Gerais e do Município de Uberlândia

Normas e regras, por sua vez, são dispositivos que orientam padrões de conduta a serem definidos e compartilhados pelos membros de um grupo. Os valores orientam as ações e possibilitam fazer juízo crítico sobre o que se toma como objeto de análise. Vale lembrar que existem diferenças e até conflitos entre sistemas de normas na sociedade, que respondem de maneiras diversas às diferentes visões e interpretações do mundo.

Há valores e atitudes que dizem respeito aos conteúdos específicos de Geografia, cuja aprendizagem acontece simultaneamente à dos conceitos e procedimentos por meio de atividades sistematizadas e planejadas.

A Escola Municipal Professor Mário Godoy Castanho e a Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira estão localizadas a oeste de Uberlândia, em bairros distantes do centro da cidade; a primeira no Bairro Tocantins, a segunda, no Luizote de Freitas. As diferenças sociais de tal população são acentuadas. Assim, ambas as escolas apresentam uma clientela com alguns impactos disciplinares no espaço escolar, certamente um reflexo do que ocorre no ambiente familiar ou de lazer (quadras esportivas).

No período das análises (2006 e 2007) dos currículos para os conteúdos básicos de Geografia que foram realizadas nas referidas escolas, percebeu-se que a aprendizagem de valores e atitudes quanto à cultura africana e à presença dos alunos negros em sala de aula são pouco exploradas do ponto de vista pedagógico.

Isso acontece devido ao fato de que desde o fim do processo de escravidão no Brasil, o negro continua, apesar de livre, submetido a uma inferioridade em relação ao branco. Tal fato se arrasta até a atualidade, trazendo uma bagagem marcada pelas atrocidades dos séculos de escravidão e submissão dos povos africanos em terras brasileiras.

A informação é necessária para poder concretizar uma atitude de forma eficaz. Mas é verdade, também, que somente a informação não é suficiente para ensinar cidadania.

Existem fatores culturais importantes que dificultam a existência de uma relação direta entre informação e mudança de atitudes; é fundamental considerá-los na prática de ensino e aprendizagem de valores. É necessário atentar para as dimensões culturais que envolvem as práticas sociais. As dimensões culturais não devem ser descartadas ou desqualificadas, pois respondem a relevantes padrões de identificação coletiva. Elas são o ponto de partida para o debate e a reflexão educacional.

3.4 – O ensino de Geografia e a inclusão do negro no cotidiano escolar

Na Geografia, o enfoque teórico-metodológico, enquanto resposta à relação sujeito/objeto do conhecimento, desemboca na mútua relação transformadora da natureza, da sociedade e da escola e dela se alimenta. Nessa perspectiva, o professor é um autêntico profissional da ciência, e a escola, um verdadeiro agente histórico-transformador.

O conhecimento não pode ser circunscrito ao âmbito puramente racional. O desenvolvimento moderno da psicologia e das ciências comportamentais em geral propicia novos horizontes e enfoques ao processo educacional. Cabe apontar aqui as chamadas múltiplas inteligências enquanto formas diversas de ação, interpretação e expressão simbólica da realidade (HOWARD, 1995).

O foco do processo epistemológico não é o sujeito pensante nem o objeto pensado, mas o confronto entre os dois, social e historicamente contextualizado. No confronto com a realidade, utilizando os conceitos adquiridos, é que se produzem os novos conceitos. Quanto maior e mais diversificado for o contato do aluno com a realidade, mais se abrem os horizontes e os interesses pelo conhecimento. É evidente que, por meio do conhecimento, o mundo adquire outra dimensão, garantindo-se a dinâmica entre ciência e realidade, entre sociedade e cidadania (COSTA LIMA, 1997).

Todo enfoque só adquire seu verdadeiro significado em uma perspectiva histórico-sociológica. De fato, sem sociedade não haveria sequer conhecimento. Tão importante quanto à epistemologia, é a sociologia do conhecimento. Se toda produção científica tem uma matriz social e histórica, perder este horizonte é divagar em um inatismo ou em um psicologismo insustentáveis:

Na escola, portanto, o ensino das diferentes matérias escolares, a metodologia e os procedimentos de ensino devem ser pensados em função da cultura dos alunos, da

cultura escolar, do saber sistematizado e em função, ainda, da cultura da escola. [...]
Nesse sentido, ensinar Geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino – alunos e professores. (CAVALCANTI, 2002, p. 33).

Essa premissa é fundamental para planejar e desenvolver qualquer projeto pedagógico. O processo cognitivo tem que partir e destinar-se à compreensão e à transformação do contexto histórico-social em que a escola se insere, sem perder de vista o caráter mundializado da ciência e da realidade.

Para uma escola eficiente, não basta a mudança de perspectiva teórico-metodológica: é necessário incorporar, dialeticamente, a perspectiva da contextualização social do saber.

O objetivo escolar de formação de cidadania é de responsabilidade da escola como um todo, mas à Geografia cabe, mais especificamente, o trabalho com conceitos como os de cidadania e cidade e a organização do estudo nas escolas com referência a esses temas. Buscar elementos e aspectos que compõem um programa formal de Geografia para a formação da cidadania requer uma reflexão sobre o significado que pode ser dado nesse programa para o conceito de cidadania. O termo tem uma história longa, bastante complexa, o que exige sua contextualização, para torná-lo referência concreta para a vida na sociedade contemporânea. (CAVALCANTI, 2002, p. 50 e 51).

Para ter adequadamente tal perspectiva de ensino e aprendizagem, é importante esclarecer o caráter interdisciplinar que constitui o campo de estudos teóricos da pluralidade cultural. A fundamentação ética, os entendimentos de preceitos históricos e geográficos adquiridos vão além do saber produzido no âmbito de movimentos sociais e de suas organizações comunitárias; constituem uma base sobre a qual se opera tal reflexão que, ao voltar-se para a atuação na escola, deve ter cunho eminentemente pedagógico:

A escola é um espaço de encontro e de confronto de saberes produzidos e construídos ao longo da história pela humanidade. A escola lida com a cultura, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. A Geografia escolar é uma das mediações através das quais esse encontro e confronto se dão. A Geografia escolar também é, no espaço escolar, um lugar de cultura (de culturas). (CAVALCANTI, 2002, p. 72).

A compreensão da diversidade, assim como a complexidade que envolve a interação entre grupos, comunidades e movimentos, tal como expressa na formação do Brasil, propicia a percepção da importância da participação de cada cidadão em diferentes momentos

e processos da cidadania, seja diretamente, seja como partícipe de uma comunidade que media essa presença ativa.

É bem verdade que muito longe se estava no Brasil do século XIX de qualquer forma de governo democrático e que o sufrágio indireto e os esquemas de representação nos órgãos legislativos e nas esferas executivas excluía o homem pobre de modo quase completo, como também excluía as propostas de reforma com eleições diretas. (FRANCO, 1976, p. 83).

A ascensão econômica e o exercício dos direitos como cidadãos foram restringidos pela dificuldade de acesso à educação, à saúde, a melhores salários, à inserção no mercado de trabalho e à qualidade de vida. Sendo assim, o homem pobre teve sua vida definida em dois aspectos relevantes no que diz respeito à formação e sustentação de uma hierarquia das relações sociais, constituindo o que seriam as associações morais e ligações de interesses, que se consolidaram em articulações substanciais e efeitos deletérios recíprocos:

Os mesmos estratos sociais que monopolizam os benefícios da mudança social tendem a submetê-la a controles mais ou menos seletivos e coercitivos. Isso ocorreu no Brasil e continua a ocorrer no presente (nem poderia ser de outra maneira). Os controles visavam garantir a transferência de recursos da comunidade nacional para esses estratos, mediante o subterfúgio de alocá-los à solução dos “problemas de mudança” que são estratégicos ou vitais para eles. Desse modo, a nação como um todo financiou ou financia vários desenvolvimentos técnicos, econômicos, culturais e políticos que deviam servir, de modo direto ou indireto, a propósitos ou a interesses privados (internos e externos) (FERNANDES, 1978, p. 255).

A afirmação da história brasileira não está baseada apenas no processo de colonização desenvolvido pela metrópole portuguesa; evidentemente, ela envolve importantes temas como a revolução burguesa e, sobretudo as dimensões fundamentais da formação social do Brasil e as condições sob as quais se formou o povo brasileiro.

É possível perceber que, se os negros se encontram à margem da sociedade em um país quase continental como o Brasil, é porque lhe são oferecidas poucas oportunidades no que se refere à aquisição de conhecimentos e a uma estruturação adequada na instituição educacional (SANTOS, 2005).

Ao recuperar as origens das diversas influências, valorizam-se os povos que as trouxeram e seus descendentes, reconhecendo suas lutas pela defesa da dignidade e da liberdade e atuação na construção cotidiana da democracia no Brasil. Dá-se, assim, voz a um passado que se faz presente em seres humanos que afirmam e reafirmam sua dignidade na herança cultural que carregam.

3.5 – O livro didático: a presença do conteúdo África e a representação do cidadão negro

A complexidade da discussão acerca da representatividade do negro nos livros didáticos, especialmente no caso do ensino de Geografia, demanda uma mudança, começando pela postura do professor ao deparar-se com gravuras que possam expor o negro a situações constrangedoras.

O tema encontra-se na confluência de vários campos de estudos e recortes disciplinares: Educação, Psicologia, História, Lingüística, Sociologia, estudos sobre relações raciais, estudos sobre livros didáticos. A questão tem mobilizado diversos atores: governantes, técnicos(as), legisladores, educadores(as), militantes dos movimentos sociais, mídia, pesquisadores(as). Assim, é evocado como um dos primeiros exemplos de desigualdade racial na educação, como foi destacado no discurso do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva (por ocasião do ato público para criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial), ou no texto do economista Ricardo Henriques, pesquisador do Ipea, em seu livro *Raça e Gênero nos sistemas de ensino*. (ROSEMBERG, BRAZILLI, BATISTA, 2003. P.8)

O livro, muitas vezes, acaba sendo o único recurso didático disponível em sala de aula, cabendo ao professor dinamismo para utilizá-lo de maneira adequada. O professor, ao fazer a abordagem do conteúdo África em sala de aula, poderá conduzir um direcionamento para um contexto diferenciado daquilo que está sendo apresentado pelo livro, enfocando aspectos positivos tais como a cultura.

É importante que o professor saiba como abordar o assunto de maneira que desmistifique a idéia de que o negro é um ser submisso, desprovido de inteligência e culturalmente inferiorizado.

Em seu conjunto, a produção é relativamente frágil, teórica e metodologicamente, fragmentada e inconstante. Isto é, os textos nem sempre explicitam se dialogam com a produção ou a recepção, qual o modelo societário subjacente a suas inferências e qual o alcance das interpretações. (ROSEMBERG, BRAZILLI, BATISTA, 2003. P.10)

A maneira pela qual a representação do negro acontece nos livros é plausível de discussão. Além disso, os educadores devem direcionar e observar qual a reação dos alunos em sala de aula, pois é possível perceber como os alunos reagem a essa representação. O professor apresenta-se como mediador entre o que o livro mostra e a efetiva realidade do negro no conteúdo tratado.

[...] defrontamo-nos com uma cultura e carências que são velhas conhecidas da academia brasileira. Além da necessidade de aprofundamento teórico conceitual indispensável à constituição de um campo de estudos, notamos algumas lacunas nesse conjunto de textos: ausência de diálogo com o campo de estudos das relações raciais no Brasil; pouca preocupação com o tratamento dado à História da África, disciplina reivindicada pelo movimento negro para integrar o currículo escolar; pouca atenção dada ao vocábulo racial "nativo", usado nos livros didáticos.[...] (ROSEMBERG, BRAZILLI, BATISTA, 2003. P.10)

É relevante discorrer que sendo um recurso didático disponível, e às vezes o único, há livros cujos autores retratam um quadro um tanto quanto desfocado da realidade. Geralmente, as imagens colocadas para ilustrar o texto, estão desatualizadas, pois apesar de o negro enfrentar diversos problemas, existe desenvolvimento social e intelectual das sociedades negras da África. Não é uma questão totalmente de extrema pobreza, miséria e doenças.

Assim como países do continente americano, onde se enfrenta a cruel desigualdade social, países africanos também enfrentam a questão da herança histórica colonial, ou seja, resquícios da colonização européia.

Existem algumas mudanças, principalmente após a implantação de algumas portarias e da lei 10.639/03, cuja finalidade é a de introduzir o ensino da História da África e dos africanos no ensino fundamental e médio. E também o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que tem incentivado a inserção desse conteúdo e fiscalizado os livros que as editoras apresentam para a apreciação dos professores, e posterior adoção por parte dos mesmos. Tais mudanças no currículo escolar têm como objetivo o resgate, historicamente, da contribuição dos negros para a construção e formação da sociedade brasileira.

Entre os critérios de avaliação dos livros didáticos comprados e distribuídos pelo PNLD foram incluídos aqueles específicos sobre questões raciais e que se referem a preconceitos de "origem, raça e cor" e, mais recentemente, de "origem, cor e etnia". Assim, os critérios para a avaliação das representações raciais elaborados pelo PNLD variaram nos últimos anos.

Nos PNLD de 97 e 98, a formulação foi idêntica: "Os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

Os PNLD de 1999 e 2000 alteraram a formulação:

Contribuição para a construção da cidadania. Em respeito à Constituição Brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá: veicular preconceitos de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação; fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo. (BRASIL. MEC: 2000).

O racismo e o preconceito vêm sendo combatidos insistentemente por grupos que reagem contra essa corrente da sociedade brasileira que ainda persiste em divulgar uma imagem social do negro enquanto um ser submisso e sem vontade própria.

Destacam-se, também, outros grupos formados por uma nova geração de pesquisadores (brancos e negros) que procuram apreender e compreender o racismo brasileiro. É a esse grupo de contestadores do mito da democracia racial que se somam algumas das pesquisas sobre discriminações, preconceitos, estereótipos raciais contra negros nos livros didáticos e paradidáticos. [...] (ROSEMBERG, BRAZILLI, BATISTA, 2003. P18)

Essa reação existe principalmente nas correntes educacionais das grandes universidades brasileiras, notoriamente do estado de São Paulo, onde podemos encontrar grupos de estudos que favorecem o debate.

Quando segmentos da sociedade reagem e percebem que as mudanças são possíveis, e que isso pode ser trabalhado pelas instituições educacionais por meio da utilização de materiais críticos em sala de aula, que contextualizam adequadamente o negro na sociedade, acontece um grande avanço no processo ensino aprendizagem.

Por isso, o conteúdo e as imagens que o livro didático de Geografia, especificamente, nos traz é muito importante para compreendermos que é possível trabalhar de maneira diferenciada, valorizando a cultura dos povos do continente africano aliado aos conteúdos de Geografia. Assim, se fortalece o entendimento de que o negro é um cidadão que contribui de maneira significativa tanto na cultura, quanto na política como na economia, em quaisquer sociedades (SILVA, 1995).

Como outras fontes de conhecimentos, os livros didáticos também não estão isentos de representarem uma opinião parcial da realidade. Os manuais escolares, tanto de História quanto de Geografia, até recentemente, tenderam a privilegiar a perspectiva dos grupos hegemônicos. Hoje, porém, é preciso fazer a crítica da pseudo democracia racial.

Ao ser considerado como um recurso da aprendizagem que não invalida a vivência de cada um, aluno, professor, e responsáveis por cada escola, o livro didático contribui para o debate entre tais vivências e o tecido social brasileiro como um todo e, desse diálogo, é possível surgir uma compreensão mais clara acerca do significado do negro na constituição do Brasil.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA faz o seguinte comentário:

“a população negra se encontra em todas as unidades da Federação e, em 18 das 27 é majoritária, isto é, mais de 50% das pessoas se declaram pretas ou pardas. Os estados da região sul são os que possuem menores porcentagens

de população negra: Santa Catarina tem 9%, o Paraná 13% e o Rio Grande do Sul, 20%. São Paulo também se destaca pela baixa porcentagem de negros na população: 28% dos seus residentes se declaram pretos ou pardos. Nos demais estados a porcentagem de negros é igual ou superior a 44%. Embora a proporção de negros na população paulista seja reduzida, em São Paulo vivem 13% dos negros brasileiros”. (BRASIL, IPEA, 2003)

Apesar desse comentário, disponibilizado por um órgão federal, ainda se comete o equívoco de divulgar nos livros didáticos gravuras tão grosseiras, que podem comprometer o processo ensino aprendizagem.

As salas de aulas não são compostas exclusivamente por alunos e professores brancos. Com uma diversidade tão intensa, é claro que se encontram alunos, professores, secretários, diretores que são negros; ao serem retratados, porém, sua condição é inferiorizada pela posição em que são colocados na gravura ou fotografia. Existe uma insistência na associação de personagens negros à problemática da delinquência, drogas, escravidão, miséria, e com certa frequência, as referências são feitas pela cor, não pelo nome de cada indivíduo.

A seguir, algumas observações de professores e alunos que contribuíram para nossa pesquisa.

“Realmente o livro didático é um instrumento de trabalho muito bom, mas não devemos ter somente ele em mãos, é necessário termos um outro apoio.” Prof. Adão Sebastião Soares. E. E. Juvenília Ferreira dos Santos. Ensino Médio.

Porém, o livro didático, que deve ser um meio para a transformação social, traz muitas formas de agressão da imagem do negro. Tais formas são apresentadas tanto por meio de textos não verbais, quanto da linguagem verbal escrita, ou pela associação de uma com a outra, mantendo uma linha divisória entre negros e brancos. Os negros estão apresentados nos livros na maioria das vezes, como um problema social (epidemias, desajustes familiares graves, crianças mendigando nas ruas etc.).

O livro didático é um recurso que pode ou não contribuir satisfatoriamente para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Cabe, portanto, aos professores aproveitar esses conteúdos, mesmo que aparentemente desprovidos de conotações raciais, para destacar os elementos criados pela sociedade que contribuem para a situação de desamparo em que vivem os negros. (VAZZOLER, 2007, P. 157)

Não se fala nos livros a respeito da cultura, do conhecimento medicinal que carregam por décadas e ou até séculos, da eficiência em encontrar soluções para os mais

variados obstáculos, a destreza com que trabalham no comércio, na indústria e a presença, ainda incipiente, é verdade, dos mesmos nas universidades.

“Durante uma aula, umas alunas me perguntaram como era a escola na África. Eu respondi que tinha, mais um tanto precárias. E o que me surpreendeu foi elas insistirem em me perguntar se lá também tinha faculdades”. Prof. Aparecido de Jesus Gomide. E. E. Profa. Juvenília Ferreira dos Santos.

Quanto aos professores, encontram-se totalmente despreparados para a utilização do livro didático de maneira a motivar a aprendizagem dos alunos. Os mesmos acham que o livro não vai alterar o pensamento dos alunos. Talvez a concepção de alguns profissionais, ainda esteja calcada em uma visão tradicionalista e contrária ao processo evolutivo da sociedade, que apesar de lento, caminha em direção ao discurso cidadão e crítico no espaço escolar.

O profissional, sabiamente, vai além da formação continuada; ao reivindicar o estudo sobre os negros na formação inicial do professor, isto é, cobra da academia sua parcela de responsabilidade sobre a questão. (VAZZOLER, 2007, P160)

A propósito, não se pode deixar de lembrar que o argumento de que o professor se encontra despreparado muitas vezes está escamoteando a recusa em se envolver de forma mais efetiva na discussão racial no interior da instituição escolar. (VAZZOLER, 2007, P160)

Cabe ao professor diagnosticar a visão inicial do aluno, ao vislumbrar uma gravura ou fotografia que retrate o negro como sendo um objeto e não um sujeito, questionando e refletindo que atitudes podem ser relevantes para que haja mudanças positivas no modo de pensar e agir dos indivíduos.

“Fico com dó quando vejo nos livros didáticos as figuras de mendigos, crianças mendigando e morando debaixo dos viadutos nos caixotes, e geralmente são fotografadas apenas as crianças negras.” Aline Custódio Silva. Aluna do 1º. Ano do Ensino Médio. E. E. Profa. Juvenília Ferreira dos Santos. 2007

O professor poderá afirmar que sustenta o discurso fundamentado na igualdade, mostrando que o problema não é só do livro didático, mas de uma sociedade alicerçada em métodos preconceituosos e discriminadores, que impossibilitaram de vislumbrar uma cultura rica e que faz parte da consolidação da formação do povo brasileiro.

“O uso do livro é bom. Eu só não gosto de ficar fazendo resumos dos capítulos. Eu acho que o professor podia trazer uns filmes, outras coisas para poder falar com a gente

sobre Geografia.” Rosicléia Aparecida Santos Souza. Aluna do 2º. Ano do Ensino Médio. Escola Estadual profa. Juvenília Ferreira dos Santos, 2007.

Não recebendo suporte para persistir em atos que denigrem a imagem do Outro, o aluno reeducará seu olhar para o respeito dos direitos (e deveres) de todos, o que viabiliza uma formação cidadã.

O quarto e último capítulo trata da prática pedagógica dos profissionais que atuam no ensino fundamental e médio, e do comportamento dos alunos quanto a valorização cultural e a inserção do aluno negro como cidadão consciente de seus direitos e deveres.

CAPITULO 04 – A PRATICA PEDAGÓGICA E O COTIDIANO ESCOLAR DE PROFESSORES E ALUNOS

Na construção da identidade nacional, devem-se respeitar as diversidades étnicas e culturais dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, rompendo-se, assim, com os velhos paradigmas que instituem e formalizam as desigualdades sociais. Tal concepção é inspirada pela ética.

É preciso entender que a constituição da sociedade deu-se a partir dos fomentos culturais que cada matriz (branco europeu, indígena, e africano) introjetou no âmbito social, e, assim, produziu-se uma cultura brasileira bastante peculiar em suas particularidades. Nesse contexto, uma proposta de trabalho embasada no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural é fundamental para o desenvolvimento e o combate as desigualdades sociais e culturais, proporcionando a todos uma sociedade mais justa e cidadã.

A ética deve estar atrelada à pluralidade cultural, pois exige de todos o rompimento com injustiças sociais, discriminação e preconceito. Com essas mudanças, é possível construir uma democracia mais digna, dentro de princípios de liberdade, equidade, solidariedade e diálogo no cotidiano, chegando ao fundamento da igualdade para todos, segundo os direitos humanos. É necessária a conscientização sobre os direitos assegurados pela Constituição e, nessa perspectiva, a legislação deve ser colocada em prática por meio do exercício da cidadania. As disparidades encontradas no Brasil mostram que é relevante aprofundar-se nos estudos relacionados aos diferentes grupos étnicos. (PAULA, 2000, p. 101)

No entender do autor supracitado, na escola é possível desenvolver um trabalho no qual seja basilar compreender e aceitar as diferenças entre os alunos que provêm de diferentes famílias, com costumes e histórias diversas. Assim, é preciso desenvolver a integração entre esses alunos, para que cada um aprenda e ensine, mostrando-se que, independentemente das diferenças, todos possuem traços de humanidade comuns e particularidades que devem ser respeitadas.

Todos nós somos responsáveis pela construção de uma sociedade mais justa na qual quem é diferente também possa ter direito e não seja excluído e ou socialmente discriminado. O grande desafio atual, na escola, é obter a cooperação de todos, o que amplia horizontes de cada um e do grupo como um todo.

4.1 Perfil dos professores que atuam no ensino fundamental e médio

Para a realização de qualquer trabalho educativo que tenha como finalidade contribuir para a construção da cidadania, é necessária ao professor, como requisito primeiro e essencial, a sua participação efetiva na construção do projeto pedagógico da escola.

Nessa participação, está implícito um conhecimento crítico da realidade na qual o trabalho é desenvolvido, um conhecimento crítico do grupo com o qual uma relação de aprendizagem vai intencionalmente ser estabelecida, e de si próprio, inclusive de limites e possibilidades, algo que é extensivo ao grupo, no exercício de uma prática pedagógica competente.

A função docente exige do professor uma série de condutas que o tornarão reconhecido como alguém que utiliza o seu saber como um recurso para o bem da coletividade com que trabalha.

Exige, além disso, determinadas virtudes, qualidades que poderão auxiliá-lo no dia a dia: a humildade, a curiosidade, a coragem, a capacidade de decidir e de colocar limites, e comprometimento com a obtenção dos objetivos propostos.

[...] Discutindo os programas de ensino, cabe aos professores maior responsabilidade em sua definição, pois ela valorizará os interesses dos alunos e respeitará o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas (e afetivas). Professores e alunos definem as relações entre a aprendizagem e a iniciativa dos alunos, que dependem do trabalho e do esforço dos mesmos; incentivam a aplicação do que foi aprendido em um domínio do conhecimento em outros campos e, assim, a interdisciplinaridade se desenvolve. Concomitantemente aprendem a respeitar o Outro trabalhando a comunicação inter-cultural; mas, sobretudo, os docentes procuram enfrentar os desafios que o mundo atual nos apresenta, preparando os discentes para a mudança; afinal, é isso que interessa, fundamentalmente, à escola do século XXI. (VLACH, 2006, p.60).

O conhecimento crítico da realidade em que seu trabalho é desenvolvido e dos valores encontrados nessa realidade e que a norteiam, é ponto de partida para a organização do trabalho do professor em sala de aula. Esse conhecimento envolve questões mais amplas que extrapolam o âmbito dessa realidade. O professor assume, ao mesmo tempo, duas tarefas: uma delas é conhecer melhor os seus alunos, tanto no que diz respeito estritamente ao processo ensino e aprendizagem, quanto aos desejos, dificuldades e interesses experimentados por eles em suas vidas. A outra é o alargamento do conhecimento de si mesmo.

O profissional que atua na educação em sala de aula, compreende que quaisquer que sejam as concepções educacionais que envolvam o processo ensino aprendizagem, bem

como as opções de ensino, os seus objetivos são a formação plena do indivíduo e sua qualificação, ou seja, prepará-lo enquanto cidadão crítico e responsável para a transformação da sociedade na qual está inserido, de maneira positiva.

Portanto, a atuação profissional do educador deve despertar o aluno para o que acontece ao seu redor, de forma a estimulá-lo a ler as entrelinhas da transformação social do espaço.

O docente domina o conhecimento geográfico a ser ensinado? Essa é a primeira condição para que o professor desempenhe bem o seu papel. No entanto, o modelo que definia apenas a competência do professor pelo saber acadêmico está superado, pois há necessidade de outras competências para desenvolver bem a sua prática pedagógica. Conhecimentos na área da psicologia de aprendizagem, da psicologia social, da história da educação, da história da disciplina geográfica, de linguagem e métodos a serem utilizados em sala de aula. Tudo isso deve fazer parte do acervo cultural e profissional do professor de geografia. (PONTUSCHKA, 2005, P.131)

O professor que não tem tal cuidado, apenas repassa aos alunos os conteúdos exigidos pelos programas de ensino estabelecidos pelas secretarias estaduais e municipais de ensino de cada município ou estado. Os métodos pedagógicos, em consonância com os objetivos curriculares, devem abordar a realidade brasileira presente nas salas de aula.

A atuação do professor tanto no ensino fundamental quanto médio deve ter um perfil próprio, com ações pedagógicas voltadas para o crescimento e desenvolvimento social, cultural e intelectual dos alunos. Os alunos, indivíduos totalmente diferentes entre si, ao trazer consigo experiências de mundo completamente variáveis e expressivas e interagirem os conteúdos com tais experiências, fazem com que o mesmo manifeste-se culturalmente e socialmente, resultando em uma formação crítica e cidadã.

Portanto, a possibilidade de manifestação de diversas abordagens de Geografia crítica na escola, o respeito ao desenvolvimento psicogenético dos educandos, o privilegiamento da busca do saber nas relações professor-aluno e sua postura de sujeitos permitem levar, sem dúvida nenhuma, ao resgate da razão e, nessa medida, emancipando-se de quaisquer tutelas, podemos construir uma sociedade que espacialize outras relações políticas. (Vlach, 1991, p. 183e 184)

Entretanto, esse não é um percurso fácil, o que é perceptível na fala de uma professora do ensino local: “[...] Tentamos fazer o melhor para esses alunos, mas alguns parecem querer o contrário. Quando instigamos a desenvolver algum assunto de relevância, ele parecem discordar e fazem-se de vítimas².

² Fala de Sandra Maria de Sousa, professora do Ensino Fundamental na Escola Estadual Profa. Juvenília Ferreira dos Santos.

O professor consciente e determinado atua significativamente, mesmo tendo os mais diferentes recursos didáticos e metodológicos, seja em escolas que disponibilizam os melhores, ou naquelas que mal disponibilizam quadro e giz. A disposição em concretizar por meio da prática pedagógica ações coletivas que promovam a equidade cultural dos alunos no contexto social e escolar é um fator que será fundamental para superação das desigualdades (PONTUSCHKA, 2005).

Os desafios do professor são muitos. Saber abordá-los para que seu cotidiano não se transforme em um fardo árduo, tangendo-o a um descompromisso total para com os alunos, é o grande desafio. Um trabalho dinâmico possibilitará um crescimento enriquecedor tanto para o educador quanto para o educando, algo perceptível em escola local: “[...] A importância do professor de Geografia nos ensino fundamental e médio e fazer com os alunos observem o mundo com olhos críticos, assistindo jornais, lendo noticiários, participando de conversas e colocando seus pontos negativos ou positivos”³.

A inexistência de rotina em sala de aula faz surgir diferentes situações que propositalmente devem ser inseridas na discussão, concretizando, assim, ações que viabilizem o desenvolvimento acadêmico do grupo, mobilizando-o a práticas que visem a transformação social.

É fato que aulas padronizadas não requer muito trabalho para a sua elaboração e desenvolvimento. Entretanto, faz-se necessário que o professor enfrente as mudanças, encarando-as positivamente e assim fortalecendo sua relação com o aluno.

Para tanto, deve considerar as multiplicidades do cotidiano escolar, e atuar em momentos interacionistas com o propósito de desenvolver mudanças na prática diária dos alunos no tocante à cidadania. Isso resulta na formação de agentes de combate à falta de perspectivas e melhoria das condições sociais, educacionais e intelectuais, tanto em sala de aula quanto fora dela.

É relevante que, quando o professor crie situações de desafios que despertem nos alunos a consciência proposital no relacionamento dos conteúdos com sua realidade em diferentes níveis educacionais, tenha-se a certeza de mudanças significativas na aquisição de conhecimento, seja individual e ou – principalmente – coletivo.

A escola contribuirá para o entendimento da sociedade, desenvolvendo projetos que possibilitem o exercício da cidadania por meio de experiências do cotidiano, pois, por mais complexa que seja a sociedade, é objeto de estudo e aprendizagem que deve ser encarado e entendido como possibilidade de reconstrução da identidade nacional, individual e coletiva. A pluralidade cultural deve ser vivida, aprendida e ensinada, pois estamos a todo o momento em contato uns com os outros,

³ Fala de Marilza Aparecida Alves, professora do Ensino Fundamental na E. M. Prof. Mário Godoy Castanho.

desenvolvendo responsabilidades e competências, sendo cidadãos participativos no processo histórico-social. (PAULA, 2004, P. 102)

O direcionamento dos alunos por parte do professor instiga-os a fazerem parte do conteúdo, aprimorando as suas realidades em sala de aula, transformando-as em um processo interativo educacional de grande aproveitamento.

Contudo, por outro lado, é preciso que o professor fique atento aos momentos de direcionamento e instigação para que não ocorra uma reversão do processo, ocasionando um bloqueio de criatividade e iniciativa por parte dos educandos. Outro ponto que também poderá dificultar a expressividade dos alunos refere-se a quando o professor se dispõe a sugerir e ou intervir no caminho proposto para o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos ministrados – a proximidade entre o ato de sugerir e o de pontificar muitas vezes é próxima.

Visto que acreditamos que o essencial é abrir caminhos que levem à reflexão, a mudanças no interior da sala de aula e que consigamos, enfim, construir um trabalho pedagógico na instituição escola, pensamos que, entre outros elementos, é necessário conhecer o contexto epistemológico e político em que emergiu a Geografia, momento em que começará a ficar claro que não é possível dissociar ensino de pesquisa científica em nossa disciplina. (VLACH, 1991, P. 173)

O desenvolvimento de um clima de aceitação e respeito mútuo – principalmente quando o erro é aceito e encarado como sendo um desafio para o aprimoramento do conhecimento e a construção da personalidade – deixa os alunos seguros e confiantes para questionar e discutir junto ao professor.

A organização da sala de aula permite a ação individualizada do aluno, deixando que o mesmo desenvolva suas potencialidades e criatividade, mas que, também, esteja pronto a dividir e ou compartilhar com os demais suas experiências e atitudes vivenciadas na escola e fora dela. “A questão do respeito hoje em dia está muito confusa, os alunos confundem liberdade com libertinagem e acabam deixando influenciar-se uns pelos outros. Infelizmente é complicado ser professor hoje em dia”⁴.

Também faz parte do perfil do profissional educador estimular e oferecer condições e oportunidade por meio de atividades organizadas em sala de aula, auxiliando aluno a se posicionar de maneira ímpar, valorizando e fortalecendo a auto-estima, dando-lhes apoio e atribuindo significado ao trabalho desenvolvido de forma melhorar e ampliar a intelectualidade do aluno.

⁴ Fala de Lana Márcia Souto Marconi, professora do Ensino Fundamental na E. M. Prof. Mário Godoy Castanho.

As condições de existência dos próprios alunos e seus familiares são ponto de partida e de sustentação que podem garantir a compreensão do espaço geográfico, dentro de um processo que vai do particular ao geral e retorna enriquecido ao particular. Enfim, propiciar aos alunos a vivência de um método de trabalho que possa ser usado em diferentes situações, para que eles, gradativamente, adquiram autonomia no processo de produção do conhecimento, é um aspecto importante que o educador deve buscar. (PONTUSCHKA, 2005, P.131)

Por um outro ângulo,

Atitudes que estimulam a reflexão a respeito das interações educativas na sala de aula procurarão estar conectadas às estratégias adotadas no processo de ensino aprendizagem e permeando uma seleção dos conteúdos a serem ministrados nesse sentido (VLACH, 2006).

A adequação ideal entre o plano de curso, os conteúdos a serem ministrados e o envolvimento dos alunos quanto às questões pertinentes que vão surgir no decorrer das aulas, são medidas que viabilizem a prática pedagógica e a afirmação do professor enquanto agente social comprometido com as transformações da realidade na qual está inserido junto com seus alunos. Diz uma professora da educação municipal: “Eu vejo que minha contribuição enquanto colaboradora na formação de cidadãos conscientes e críticos é muito pequena, por exemplo, quando trabalho pequenos pré-requisitos que contribuam com a sua formação educacional”⁵.

Tradições mantidas no setor educacional nos conduziram a um processo em que a não manifestação crítica e cidadã no processo ensino aprendizagem significaria que o entendimento estaria subordinado a uma compreensão perfeita dos conteúdos. Com isso, quaisquer discussões e ou reflexões ficariam suspensas do âmbito escolar, mantendo-se os futuros cidadãos passivos, sujeitos às manipulações do sistema político e econômico.

A posição do professor esteve atrelada, muito tempo, ao tradicionalismo e sua atuação em sala de aula era incondicionalmente imutável. Há necessidade de mudança, pois os nossos alunos acompanham interferências do processo mundial de globalização, com a informação em tempo real; o professor não pode permanecer fechado às diversidades e à contemporaneidade social, política, econômica e educacional: “As vezes me sinto perdida com as perguntas que os alunos me fazem, sinto que estou fora da realidade”⁶.

Uma posição tradicionalista impede que o conhecimento seja desenvolvido de maneira ampla, possibilitando um direcionamento para acompanhar as habilidades de compreensão e aplicabilidade dos conteúdos no dia a dia, pelos alunos.

⁵ Virgínia Ferreira de Castro Brabo, Fundamental na E. M. Prof. Mário Godoy Castanho.

⁶ Fala de Sandra Maria de Sousa, professora do Ensino Médio na E. M. Profa. Juvenília Ferreira dos Santos.

Assim sendo, o perfil dos professores, diretores, coordenadores e demais funcionários deve estar pautado em questões que busquem, por meio da integração e cooperação, uma prática pedagógica baseada em projetos escolares dinâmicos e efetivos.

Essa forma de conduzir o trabalho pedagógico em sala de aula opõe-se à tradicional transmissão de conhecimentos, pois os alunos participam, enquanto sujeitos, de processo de construção do conhecimento e das representações do mundo contemporâneo. Talvez seja preciso explicitar que é por meio dessa forma de ensino que os alunos se vêem como sujeitos e reconhecem os outros como sujeitos; aprendem a se conhecer uns aos outros manipulando os instrumentos de que dispõem para explicarem, cada qual, as características do lugar em que vivem. Manipulando os instrumentos do conhecimento, desenvolvem a comunicação interpessoal, manifestam a sua personalidade, aprendem a reconhecer o outro e, dessa maneira, as comunicações inter-culturais se estabelecem na sala de aula. (VLACH, 2006, P. 63)

Tanto a escola quanto a sala de aula é um espaço vivo, em que a prática da cidadania pode ser exercida a todo instante e, conseqüentemente, aprendida, fazendo com que os jovens se apropriem do espaço escolar, e, assim reforcem os laços de identificação com a escola.

4.2 O perfil dos alunos negros no contexto escolar

Ao propor um currículo escolar cidadão, professores, coordenadores e diretores devem preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, principalmente com as que buscam implementar e aceitar a cidadania, não só no caso dos alunos negros, mas também, em relação aos alunos que acabam sendo excluídos por conta das desigualdades sociais.

Trabalhando com propostas e iniciativas que estabeleçam a superação do preconceito e da discriminação, a escola contribuiria com a construção da cidadania e a promoção de princípios tais como: liberdade, respeito mútuo, dignidade e diálogo; ainda, encontrar-se-iam formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social (COSTA LIMA, 1997).

Não existe uma pessoa sem cultura: mesmo que não se saiba ler, escrever e realizar operações matemáticas, todos possuem cultura, um conjunto de códigos simbólicos

reconhecíveis pelo grupo a partir dos quais se produz conhecimento, seja individual e ou coletivo.

As culturas estão em constante processo de re-elaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando valores, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas.

A valorização é reconhecidamente parte indispensável das identidades individuais e sociais, e fortalece a cultura de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira. Na promoção do seu reconhecimento, a valorização e o conhecimento mútuo, instigam os princípios educativos, e, portanto a cidadania.

Contudo, a instituição educacional oportuniza o conhecimento de origens dos brasileiros e torna-os participantes de grupos culturais específicos. Isso ocorre quando as diversas culturas presentes em nosso país são valorizadas, proporcionando ao aluno a compreensão de seu próprio valor, estimulando sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade, complementando a sua formação intelectual e social.

O espaço escolar traz à tona as diversidades culturais de uma forma não tão ambígua, um desafio constante no cotidiano das escolas e às vezes a expressividade cultural dos alunos passa a promover discriminação, ao invés de proporcionar-lhes momentos de descontração.

É imprescindível que, pela educação, seja possível combater com atitudes as discriminações e desigualdades manifestadas em gestos, comportamentos, que afastam e estigmatizam grupos sociais.

A difusão cultural é importante para o entendimento, de como, historicamente, as características culturais, a organização política e a inserção econômica de diferentes grupos humanos presentes na formação do Brasil, foi absorvida pelos jovens e adolescentes que constituem tais grupos.

A proposta de trabalho que busca narrar a trajetória cultural de nosso país de maneira contextualizada implica em uma ação diferenciada para com nossos alunos que tendem a uma valorização maior por meio do ensino de Geografia.

A construção da cidadania como grande meta é extremamente difícil de ser realizada, pois na escola pública temos uma população numerosa, heterogênea do ponto de vista escolar e sociocultural – diferenças de idade, de valores, de hábitos, de origens sociais e culturais, em que os preconceitos e as ideologias somente são superados com muito trabalho por parte do conjunto de professores. Conhecer os alunos, as representações sociais e os saberes que trazem é a primeira tarefa do professor de qualquer disciplina. (PONTUSCHKA, 2005, P.111)

É lícito que os professores passem a utilizar em suas aulas as experiências cotidianas trazidas por seus alunos. Para que isso ocorra de forma intencional e direcionada, é preciso observar o perfil dos nossos alunos, e, principalmente o comportamento e as atitudes dos alunos negros em sala de aula, especialmente na sua expressividade cultural.

A análise das influências históricas na constituição da formação populacional descreve a imigração forçada dos africanos escravizados para o Brasil caracterizando diversas situações em que houve o distanciamento de seus membros do grupo de origem, seja na dispersão étnica ou pelo desenraizamento das origens culturais. Fortaleceu-se, assim, o processo de inserção de mão de obra escrava no desenvolvimento da colônia com a condenação dos negros à marginalização social, política, econômica, intelectual e educacional.

Percebe-se na fala do professor que:

Quanto à inclusão do aluno na sociedade brasileira é difícil dizer isso, seria querer valorizar o branco através da cultura portuguesa (européia) não se tem no Brasil ligações fortes nem com uma cultura nem outra. É difícil trabalhar a questão africana, pois a escravidão foi um episódio triste e revoltante, que coloca os negros contra os brancos, quando esse assunto é tratado em sala de aula os alunos negros não se manifestam e não se sentem a vontade com o assunto⁷.

Na fala do aluno, “A professora começa a falar a respeito da África, alguns alunos às vezes fazem piada de mau gosto”⁸.

É relevante observar as marcas que os alunos trazem, principalmente, na maneira de vestir, falar, andar, na diferenciação de gênero, idade e posição social. O adolescente compreende facilmente que tal diferenciação faz parte de sua vida cotidiana, pois sua inserção no grupo depende ou não de sua manifestação cultural na sociedade. Mediante o comportamento do adolescente, é interessante compreender que as festas são organizadas conforme as diversidades culturais às quais estarão inseridos no seu cotidiano e a aproximação dos mesmos para com as manifestações culturais/sociais de seus ascendentes familiares, lembrando-lhe de sua própria origem e ou vivência.

A valorização do aluno negro não deve ser diferente, não vejo nenhum problema por ele ter “cor” diferente. O comportamento dele na sociedade é conforme sua criação, o valor que sua família o criou; isso é papel dos pais, pois são eles que irão embutir valores e ambições nos filhos se os criarem para ser “coitados”. Não somos nós que vamos mudar. Eu acho que o aluno negro que é educado por pais ou familiares conscientes do processo histórico na formação do nosso país, não sofre

⁷ Fala de Virgínia Ferreira de Castro Brabo, professora do Ensino Fundamental na E. M. Prof. Mário Godoy Castanho.

⁸ Fala de Larissa Cardoso, aluna da 6ª. Série na E. M. Prof. Mário Godoy Castanho.

com as questões de discriminação e racismo, eles sabem se defender quando são submetidos a tais situações⁹.

Considerando o aluno adolescente como um grande difusor de cultura, principalmente popular, a música é a possibilidade de explorar essa expressão pela origem dos ritmos, pelas características e utilização dos instrumentos. Aliada à música, temos a expressividade da dança e dos ritmos, mas os alunos comentam o quanto ainda alguns ritmos e músicas são alvos de minoração para alguns e expressão significativa para outros.

O uso de música e ritmos para trabalhar conteúdos de Geografia valoriza a expressividade e criatividade do aluno, abrindo a possibilidade de o mesmo elencar suas experiências cotidianas e pessoais na prospecção da cidadania, assumindo de vez seu espaço enquanto agente transformador social.

Partindo de tal perspectiva, é possível explorar diversos contextos que facilitem o entendimento e os significados, ampliando a percepção da pluriculturalidade cultural presente nas origens do povo brasileiro. “É muito difícil às vezes mostrar nossas danças, alguns professores não gostam. E quanto as roupas, não podemos usar o que gostamos na escola”¹⁰.

Portanto, conhecer e respeitar as diferentes linguagens que os alunos nos apresentam no cotidiano escolar, nas manifestações culturais, é decisivo para que o desenvolvimento do trabalho possibilite atitudes de diálogo e respeito para com os movimentos culturais distintos, valorizando tanto a criança quanto o adolescente, com os quais convivemos no espaço escolar.

4.3 Práticas pedagógicas e a atuação quanto ao currículo escolar

A instituição educacional, a escola, apesar de todas as suas particularidades quanto às contradições e limitações, ainda assim, tem um espaço privilegiado na vida dos alunos adolescentes e jovens, para a construção da identidade e na afirmação da cidadania. “Ser professor é dar oportunidade de conhecer novos fatos e analisá-los conscientemente”¹¹.

As vivências educacionais no âmbito escolar são educativas e contribuem para a constituição da identidade dos alunos. A escola é para os alunos, o lugar onde aprendem se são ou não valorizados. “É contribuindo para disseminar entre as crianças a compreensão

⁹ Fala de Marilza Aparecida Alves, professora de Geografia na E. M. Prof. Mário Godoy Castanho.

¹⁰ Fala de Matheus Silva, aluno da 6ª. série do Ensino Fundamental na E. M. Prof. Mário Godoy Castanho.

¹¹ Fala de Lana Márcia Souto Marconi, professora do Ensino Fundamental na E. M. Prof. Mario Godoy Castanho.

humana, por conseguinte, compreensão de si mesma e do Outro, algo que também se constrói na sala de aula por intermédio da relação entre ambos, que a escola pode combater todos os fundamentalismos” (VLACH, 2006, p.54).

Cada aluno tem uma auto-imagem de estudante, elaborada em relações que antecederam ao seu processo de escolarização. Com sua entrada na escola, essa auto-imagem acaba sendo influenciada pelos professores, sendo estimulada pelo tipo de relação que vai ser concretizada ao longo do assentamento do conhecimento, estabelecendo expectativas variadas. Isso influencia as atitudes dos professores que, mesmo sem perceber, alimenta a performance dos alunos mais capazes, com atenção e incentivo.

Quanto aos alunos indisciplinados e/ou problemáticos, a intervenção acontece de forma desanimadora, com desconfiança. Com isso, cria-se uma resistência por parte do aluno: quando aparece um interventor agindo positivamente, este encontra dificuldades quase que intransponíveis.

Essas situações acontecem porque alguns profissionais valorizam o aspecto físico e a aparência dos alunos, não considerando a individualidade e a constituição da identidade.

Alguns professores valorizam a aparência, eles disfarçam, mas a gente percebe. É muito difícil você não poder reclamar, a escola ainda não deu essa oportunidade. Mas mesmo com algumas dificuldades eu aceito a escola, e acho que o meu lugar é aqui mesmo. Para mim todas as matérias ajudam o aluno a progredir na vida.¹²

O não relacionamento do professor com o aluno implica em um não envolvimento com a aprendizagem, reforçando uma auto-imagem negativa, gerando um aluno com dificuldade de aprendizagem e indisciplinado no convívio escolar, o que poderá acarretar conflitos maiores na vida.

Contudo, ainda assim, alguns alunos percebem-se inteirados de auto-confiança, aprendem que são capazes, e, sobretudo aceitam que o professor seja parte integrante do seu desenvolvimento, aceitando a escola e as possibilidades de desenvolvimento e participação social.

Dada sua importância e suas peculiaridades, levando-se em conta o tempo de permanência dos adolescentes e jovens, a escola tem o potencial de transformar-se em um espaço no qual esses alunos discutam questões polêmicas, expondo suas dúvidas, angústias e descobertas de forma a ampliar sua visão na construção de suas identidades e particularmente da cidadania.

¹² Fala de Igor Fellype Novaes, aluno da 8ª. Série do Ensino Fundamental na E. M. Prof. Mário Godoy Castanho.

Para o profissional que está começando sua carreira ensinem seus alunos a gostar de Geografia e através dessa disciplina possa enxergar as transformações de nossa sociedade. Utilize para isso atividades diversificadas, surpreenda os alunos e não se preocupe em “trabalhar” (copiar) o livro todo¹³.

A prática pedagógica e o currículo devem aproveitar o espaço escolar para desenvolver um projeto educativo que tenha clareza sobre as questões mais importantes a serem trabalhadas.

No Brasil, a discussão sobre currículo e cultura tem sido desenvolvida nos últimos anos com influência dos estudos culturais e das discussões norte-americanas sobre multiculturalismo. Ainda numa perspectiva crítica, a definição de currículo vem como sendo um terreno de produção e de política cultural (MACEDO, 2007, p. 8).

Diferenças de idade, com características socioculturais, de inserção ou não no mundo do trabalho e de relação com a produção cultural, entre outras, fazem com que as questões enfrentadas pelos alunos variem significativamente, exigindo ações diferenciadas por parte do professor. “Com relação ao currículo escolar de Geografia, do ponto de vista da valorização do aluno negro, tendo em vista a construção de uma cidadania plena, o mesmo não favorece esse trabalho, nem para os negros, índios, japoneses, etc.”¹⁴.

A compreensão de diversas dimensões da vivência juvenil implica, também, estar atento às experiências escolares dos alunos, para que as propostas de trabalho apresentadas sejam enriquecedoras e de execução viável pelos alunos.

Uma atenção especial deve ser dada aos momentos de transição entre um tipo de exigência e outro. Um desses momentos acaba ocorrendo no ensino fundamental (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries), marcado por experiências muito fortes para os alunos; é quando eles percebem-se crescendo e, também, pela substituição de um único professor pela interação com seis ou sete professores diferentes. Sem uma atenção especial a essas passagens, muitos alunos não conseguem assimilar as mudanças e acabam sendo reprovados.

Nessa etapa da vida, os alunos ampliam a sua capacidade de analisar situações complexas, considerar diferentes fatores envolvidos e construir critérios de justiça. Porém, tendem a desacreditar nesses critérios quando percebem que neles não se deposita confiança alguma.

Tanto as crianças quanto os adolescentes e jovens apreciam muito os sinais de confiança que os adultos lhes dão quando demonstram que acreditam neles. Por outro lado,

¹³ Fala de Valdir Araújo, professor do Ensino Médio na E. E. Profa. Juvenília Ferreira dos Santos.

¹⁴ Fala de Virginia Ferreira de Castro Brabo, professora do Ensino Fundamental na E. M. Prof. Mário Godoy Castanho.

ficam infelizes quando incessantemente notam olhares suspeitosos sobre eles, quando percebem que são, sem mais nem menos, considerados desonestos, sem palavra, sem caráter. Sentem-se e de fato são injustiçados. Eles precisam perceber que se confia neles e que serão cobrados por merecer tal crédito. Para alguém ter e permanecer tendo confiança em si, nada melhor do que sentir que os outros acreditam em sua palavra. Negar-lhe de antemão esse direito resulta no distanciamento de um convívio social enriquecedor (COSTA LIMA, 1997).

A escola tem, portanto, a possibilidade de estimular os alunos a fazer uma tradução crítica das vivências que trazem, apresentando-lhes novas possibilidades de leitura de si e do mundo. Para isso, o professor exerce um papel importantíssimo quando ele direciona o foco da visão do seu aluno para a construção e socialização do conhecimento.

É uma escola democratizante, porque procura enfrentar as desigualdades reais, a discriminação, a segregação e a violência por meio de iniciativas dos próprios docentes, que envolvem os discentes nessas atividades, e os incentivam a participarem ativamente do processo. Por outro lado, a escola democratizante defende a discussão da vida escolar e das formas de ensino no nível local, mas não elimina o nível central, encarregado do funcionamento dos sistemas de avaliação. (VLACH, 2006, p.59)

Ao propor como foco de sua influência, a ampliação e a problematização das escolhas possíveis, a escola pode ser reconhecida pelos alunos como um espaço que acolhe suas questões e contribui para que encontrem respostas para seus questionamentos. Isso faz com que os alunos adquiram confiança na prática pedagógica dos professores e no currículo por eles elaborado, facilitando o diálogo e as reflexões acerca de temáticas emergentes no cotidiano escolar, enfocando a pluriculturalidade.

As diferenças de valores, atitudes, culturas e projetos que podem ser identificadas nos mais diversos assuntos tratados e nas mais diferentes situações vividas na escola, constituem-se fortes referenciais nos quais cada um pode se reconhecer, distinguindo-se dos outros, reconhecendo-os como diferentes e reconhecendo-se diferente.

O convívio com a diferença é importante para a percepção de que ser diferente não é problema, é peculiaridade, contribui para a percepção de que não é necessário ser sempre do mesmo modo: as pessoas mudam, constroem novos valores, assumem novas atitudes e desenvolvem novas relações. Ampliando esse espaço, ultrapassando os muros escolares, possibilita-se a visualização das multiplicidades de ser e estar, abrindo a construção de projetos de vida estimulados pela cidadania.

O trabalho na perspectiva do diálogo com os alunos tem como referência as culturas juvenis das quais estes participam e visa o desenvolvimento de suas capacidades e a

ampliação com o enriquecimento dos referenciais para a construção da identidade, exigindo que toda a ação educativa escolar, no convívio social, requer expressividade na execução da ação proposta durante as aulas.

Faz-se necessário questionar os conteúdos geográficos que estão sendo ensinados e os métodos utilizados perguntando-se sempre se o saber transmitido está realmente a serviço do estudante. (PONTUSCHKA, 2005, p.132)

Diz o aluno: “Eu acho que a escola traz muitos benefícios porque ela nos mostra o caminho que devemos seguir, quando estudamos história e geografia estamos conhecendo nossas raízes, então concordo em dizer que a escola forma cidadãos”¹⁵.

Com esse intuito, a escola deve estimular a organização de atividades (festas, apresentações culturais, campeonatos, festivais etc.) que favoreçam o convívio escolar e, assim, incentive os alunos a propor e organizar tais atividades, atribuindo-lhes responsabilidades no cumprimento tanto dos seus deveres quanto a requisição dos seus direitos.

A sala de aula e a escola só se expressam como espaço pedagógico das comunicações inter-culturais na medida em que a liberdade do professor é respeitada. Referimo-nos não apenas ao reconhecimento da independência do professor em relação aos seus direitos como profissional, mas, sobretudo ao direito de organizar o trabalho pedagógico. Equipes docentes organizadas pelos próprios professores garantem uma definição democrática das formas de ensinar, de avaliar, de funcionamento da vida escolar e estimulam a comunicação entre docentes, discentes e responsáveis pela administração da escola. Em outras palavras: a iniciativa dos professores é indispensável para recolocar a escola no centro da dinâmica social desse novo século. (VLACH, 2006, p. 63)

A unicidade dos princípios e ações e o acompanhamento dos trabalhos realizados de modo a integrá-los ao projeto pedagógico e ao desenvolvimento em sala de aula podem ser garantidos pelo professor juntamente com o coordenador pedagógico, mediante a elaboração de um currículo aberto a encaminhamentos pertinentes, estudos, debates que valorizem as manifestações culturais individuais e ou em grupo.

¹⁵ Fala de Thamyres Pereira Carvalho, aluna da 7ª. Série do Ensino Fundamental na E. M. Prof. Mário Godoy Castanho.

4.4 – A inserção social e cultural dos alunos negros na escola

Para o modelo de sociedade brasileira, o negro sempre foi sinônimo de submissão, o que dificultou a sua aceitação como cidadão no campo social, econômico, político, intelectual e educacional.

Manteve-se durante mais de meio século um discurso afirmando que o Brasil era um país livre de preconceitos, discriminações e intolerância étnico/racial. Tais discursos estão presentes em diversas obras literárias que difundiram uma pseudo-democracia racial. “A escola, às vezes procura fazer algum evento para motivar os alunos com a intenção de melhorar o convívio entre nós. É uma pena que sejam poucos, poderiam acontecer mais vez. Mas eu acho que a escola cumpre o seu em nossa sociedade”¹⁶.

Entretanto, a partir da década de 1970, os movimentos negros intensificaram-se, dando oportunidades de realmente discutir, refletir e mapear os grandes enfrentamentos com relação à presença do negro nos diferentes níveis sociais.

Contudo, a inserção do aluno afrodescendente é tardia, pois a resistência à presença desse aluno ainda é motivo de muita discussão por todos aqueles que acreditam na transformação social do país. “O aluno tem o mesmo valor indiferente de sua raça; o problema da discriminação é em grande parte do grupo e do próprio negro, que quando é bom é o melhor, pois ele não se contenta em ser somente bom”¹⁷.

Para valorizar esse aluno no contexto escolar, o professor pode e deve buscar um trabalho com as heterogeneidades presentes no espaço escola, discutindo como se deu o desenvolvimento desigual da população brasileira sob a perspectiva de uma visão sociocultural ampla. Considera-se relevante que os alunos possam estudar de maneira humanizada, com um grau de modificação impresso pelas diferentes formas de expressão da pluriculturalidade brasileira.

Eu gosto de Geografia, porque a gente aprende não só como se formou nosso país, nossa sociedade, mas também do mundo e também entende porque acontece tanta guerra por causa dos recursos minerais como: ouro, diamante, petróleo e até a água¹⁸.

Talvez a escola pudesse criar mais momentos como feiras, festivais, onde os alunos pudessem mostrar o que aprendeu nas aulas que os professores dão. Acho

¹⁶ Fala de Thuanny Rodrigues Silva, aluna do 2º. Ano do Ensino Médio na E.E. Profa. Juvenília Ferreira dos Santos.

¹⁷ Fala de Marilza Aparecida Alves, professora de Geografia na E. M. Prof. Mário Godoy Castanho.

¹⁸ Fala de Aline Rodrigues Moreira, aluna do 1º. Ano do Ensino Médio na E. E. Profa. Juvenília Ferreira dos Santos

importante na escola ter essas atividades, porque eu me sinto valorizado enquanto aluno¹⁹.

Embora seja um trabalho de longo prazo, os jovens podem compreender a ação do homem como modificador da sociedade brasileira, percebendo as marcas deixadas pela cultura. O trabalho interdisciplinar enriquece e promove a inserção social dos alunos, levando-os a compreender, sob uma abordagem histórica, a formação social, educacional e cultural do país, questões essas que podem ser levantadas e respondidas pelos próprios alunos.

Sendo o professor o condutor, ele poderá optar por várias maneiras de focar o assunto; entretanto, não deve deixar de lado as experiências pessoais dos alunos, estabelecendo um contraponto entre estas e as divulgadas pelo tradicional modelo de sociedade que vigora no país.

A discussão de uma temática abrangente e complexa leva os jovens a um imaginário que lhes permite compreender as relações socioculturais e a identidade, que discutem a produção das desigualdades sociais, confrontando-os com grandes desafios em busca do reconhecimento da cidadania (SILVA, 1995). Nesse contexto, os conteúdos conceituais poderão ser abordados mediante procedimentos de pesquisa com leitura de imagens, acesso a diferentes tipos de documentos, narrativas, filmes, fotografias, textos literários, jornais, revistas; com autonomia e com o aumento das competências para leitura, escrita e cartografia dos alunos, possibilitando o aperfeiçoamento dos mesmos.

A maneira que os professores ensinam Geografia ajuda a gente a entender como ocorre a transformação do espaço tanto social quanto econômico, e eu me sinto fazendo parte desse processo. Quero ir para a faculdade porque quero ser professora e também transformar a sala de aula em um lugar gostoso para ensinar e aprender²⁰.

Espera-se que os alunos construam um repertório de conhecimentos sobre a formação cultural e social, conheçam características de diferentes culturas, principalmente a africana, descobrindo a questão da diversidade humana que marca profundamente a sociedade brasileira.

Mais do que aprender a apontar os erros, o principal objetivo é que os alunos entendam e consigam estabelecer algumas relações entre os grupos sociais, apreciando e valorizando essa diversidade, constituindo elos afetivos.

¹⁹ Fala de José Pedro da Silva, aluno do 1º. Ano do Ensino Médio na E. E. Profa. Juvenília Ferreira dos Santos.

²⁰ Fala de Alessandra de Souza Pereira, aluna do 3º. Ano do Ensino Médio na E. E. Profa. Juvenília Ferreira dos Santos.

Assume-se o compromisso de trabalhar a busca, a construção e a transmissão de conhecimentos que desenvolvam e contribuam para a formação dos jovens que, no futuro próximo, serão os cidadãos responsáveis pelos rumos da nação brasileira (SANTOS, 2005).

O exercício da cidadania não se traduz apenas pela defesa dos próprios interesses e direitos, embora tal defesa seja legítima. Passa necessariamente pela solidariedade, por exemplo, pela atuação contra injustiças ou injúrias que outros estejam sofrendo. Pelo menos, esse é o esperado para que a democracia seja um regime político humanizado e não mera máquina burocrática.

A necessidade de começar a fazer parte do mundo adulto, o desejo de agir na realidade e modificá-la, é marcante na adolescência e na juventude. Na escola, essa energia pode ser canalizada em prol de atividades que visem o bem-estar de todos na perspectiva do desenvolvimento de atitudes solidárias. Entretanto, para que a solidariedade seja concretizada, é necessário que o ensino contemple tanto a valorização de atitudes como o aprendizado de formas concretas de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira, marcada por sua heterogeneidade etnocultural, sempre se apresentou como espaço cuja pretensa democracia racial era bem vista nas diferentes hierarquias sociais. Entretanto, a ação da sociedade não condizia com o discurso político.

Mediante tal disparidade discurso/prática, buscamos desenvolver esse estudo tendo como objetivo principal enfocar a realidade dos alunos negros e sua cultura no cotidiano da escola, e sua formação enquanto cidadão.

Aliamos o conhecimento geográfico à cultura, enfatizando a importância de, por meio do ensino de geografia, contribuir de forma prática, com ações pedagógicas coerentes com a finalidade de que os alunos despertem para o entendimento do que é ser um cidadão, de seus deveres e direitos.

O papel do ensino de Geografia, aliado às outras disciplinas, é expressivo para o aprofundamento de uma reflexão da “pseudo” democracia racial e a valorização cultural e cidadão do negro.

A escola, por sua vez, é importante, pois disponibiliza um espaço ideal para que tanto a teoria quanto a prática do conhecimento estejam alinhadas com o intuito de valorização social, cultural e educacional dos nossos alunos.

Sabemos que a realidade é outra, pois, desde o processo de colonização, a prática de exclusão está inserida no seio da formação social do território brasileiro. Haja vista que os negros eram escravizados, trazidos do território africano e forçados a trabalharem, sendo submetidos aos mais horrendos tipos de humilhação física e psicológica. Mesmo após serem libertos (alforriados), eram considerados como objetos e não como pessoas. Tinham como opção de trabalho apenas os empregos renegados (vendedores de frutas e animais, empregados domésticos, babás, amas de leite etc.). A miscigenação, tão divulgada, era rejeitada pela hierarquia mais elevada da sociedade e os grandes intelectuais defendiam a abolição e a substituição dos negros pelos chineses, e até por europeus pobres, com o objetivo de obtenção do branqueamento da população brasileira.

Mesmo após a abolição da escravidão, passando pelo fim do império, início da república até a metade do século XX, as dificuldades de inserção social, cultural e educacional do aluno negro eram muito acentuadas, já que lhes faltava à efetivação da cidadania (FRANCO 1976).

Tendo em vista uma realidade complexa como a da sociedade brasileira, as transformações sociais dependem, em parte, das ações de educadores comprometidos com um

processo educacional sólido, baseada em princípios equivalentes de primazia para a valorização do educando, levando-se em conta as experiências que lhes foram transmitidas pela família.

No processo de formação da cidadania no âmbito escolar, como mediador entre a ciência e o real, tem-se o professor, ao qual se atribui à missão de aliar, aos conteúdos de Geografia, a cultura daqueles que chegaram forçados ao “novo mundo”, mas que contribuíram significativamente para a consolidação nacional como uma das bases matriciais da formação do povo brasileiro (RIBEIRO, 1975).

Independentemente de sua ideologia política, em sala de aula, é imprescindível a efetivação de ações, por parte do professor, que contribuam com o aluno, de modo que ele encontre-se como cidadão, tendo uma visão crítica da formação da sociedade brasileira, cuja cidadania plena é um projeto político em curso. Por meio de um diálogo que respeite as diferenças culturais, e aponte alternativas para uma diminuição das desigualdades sociais no Brasil, é possível transpor as barreiras que, muitas vezes, desestimulam os alunos negros a permanecer na escola. Afinal, a cidadania é para todos.

Transformar a realidade, cujas desigualdades sociais são bastante acentuadas, é possível, desde que todos (alunos, pais, professores e gestores escolares) os envolvidos na educação estejam comprometidos uns com os outros. Na perspectiva de que o espaço escolar é o meio para a realização de práticas que busquem a efetivação da cidadania e a valorização do Outro enquanto cidadão (VLACH, 2004).

O professor das redes de ensino municipal e estadual, de um modo geral, mostra-se ressentido com o sistema educacional, mas aceita a possibilidade de mudanças com o intuito de melhorá-lo. Alguns afirmaram que os alunos não sabem aproveitar a oportunidade que têm, deixando-se levar por arroubos da adolescência, quando estão entusiasmados com as transformações que sofrerão para chegar à fase adulta.

Enquanto isso, alguns alunos colaboradores da pesquisa demonstraram interesse em se posicionar. Muitos acham que os espaços escolares deveriam ser mais valorizados por aqueles que ali estão. Por vezes os alunos reclamam da falta de oportunidade de expressar-se diante de um grupo maior, composto por colegas e professores.

Uma ação diferenciada nas aulas de Geografia teria como ponto de partida, a elaboração de programas curriculares voltados à absorção das vivências dos alunos, estimulando reflexões, discussões e atitudes motivadoras, despertando-os para o pleno exercício da cidadania em suas relações diárias tanto na escola quanto no seu dia a dia fora dela.

A viabilidade de que transformações venham a ocorrer, subsidiada por movimentos que nasçam no espaço escolar, valorizando a diversidade cultural, faz com que as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, sejam realmente significativas. Quando isso não ocorre, apenas se reproduz o sistema educacional, defasado em relação à pluriculturalidade. Desenvolvê-la eleva a qualidade do ensino público.

O mais importante, porém, é que o profissional acene para as mudanças, viabilizando a aceitação de sugestões e diferenciação em suas aulas. Assim, por que não propor a integração da Geografia com as demais disciplinas?

A importância dada aos fundamentos teóricos da sociedade brasileira só será válida se as práticas atentarem para ações viáveis e consoantes com a transformação do aluno e do professor. A escola pode exercer tal papel se, por exemplo, entender que a abordagem de conteúdos relacionados à África, à cultura negra, é relevante para o entendimento de nossa sociedade. Isso implica em grandes mudanças, a começar por uma reavaliação do sentido do processo de escolarização nos dias atuais.

Muitos se recusam a mudar, não querem sequer ouvir falar de mudanças. Alguns profissionais acham que dar voz ao seu aluno é tirá-la de si. Quando contatam estagiários, eles lhes propõem que procurem outra profissão, pois a carreira do magistério não é valorizada e não garante qualidade de vida. Felizmente, há outros (poucos) que dizem “se é isso mesmo que você quer, invista”. Ou seja: dê a seus alunos o melhor de si e do conteúdo de Geografia. Enxergue no seu aluno o cidadão de amanhã, e por mais difícil que seja, prepare-o para a vida. Oriente-o para uma formação cidadã, de maneira que a conquista da cidadania seja uma fonte de inspiração para amplas mudanças sociais, culturais, certamente de natureza política e que se refletirão na esfera econômica, pois as desigualdades sociais permanecem no Brasil contemporâneo.

É preciso que os professores valorizem a execução de seu papel enquanto mediadores entre a realidade e a experiência de seus alunos e, assim, contribuam para a efetivação da cidadania na sociedade brasileira, haja vista que durante muito tempo nos foi negada tal prática. Essa é uma maneira de questionar os padrões estabelecidos pelas hierarquias sociais de nosso país, hoje defasados.

Acreditar em discursos políticos que divulgam uma pseudo-democracia racial é contribuir para a ineficácia dos princípios democráticos defendidos pela atual Constituição Brasileira. Contrariando as expectativas negativas que se opõem ao crescimento intelectual, cultural e pedagógico, tanto do aluno quanto do professor, estamos não só modificando o

momento atual, mas também (re)organizando o futuro próximo e gerando o bem comum de todos.

Apesar de lentas, as mudanças acontecem. O crédito dado às ações pedagógicas muda completamente o modo de pensar, agir e discutir dos nossos alunos. Eles aprendem o que devem fazer, somente temos que incentivá-los a agir. É difícil mudar, mas não impossível, sobretudo quando ocorre uma interação funcional entre alunos e professores na escola, em torno do objetivo de uma formação cidadã para todos na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Janeslei Aparecida. **O racismo silencioso em escolas públicas de Curitiba**: Imaginário, Poder e Exclusão Social. 2003. Mestrado (Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 2003.

ALMEIDA, M. G. de; RATTS, A. J. P. **Geografia**; leituras culturais. Goiânia: Alternativa, 2003.

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula**: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? 2004. Mestrado (Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2004.

ARAÚJO, M. **Discipline, Selection and Pupil Identities in a Fresh Start School**: a case study. 2003. Doutorado (Educação). Londres: Instituto da Educação, Universidade de Londres, 2003. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/whee/investigadores/index.php?target=cv&id_investigador=7 Acesso em: 24 Jan. 2008.

BARCELOS, Luiz Cláudio. **Desigualdades Raciais e Rendimento Escolar**. 1994. Mestrado (Educação). Rio de Janeiro: IUPERJ, 1994.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. **Racismos e Anti-Racismos na Perspectiva de Estudantes Universitários de São Paulo**. 2003. Doutorado (Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

BARRIGA, A. D. **El currículo**: tensiones conceptuales y prácticas. Revista electronica de investigacion educativa. v. 5, n. 2, 2003. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F. México.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Relações Raciais entre negros e brancos em São Paulo**: ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os efeitos do racismo. São Paulo: Anhembi, 1959.

BOTELHO, Denise Maria. **Aya nini (Coragem)**. Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares. 2000. Mestrado (Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo / Programa de Integração América Latina, 2000.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (org.). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146328POR.pdf>. Acesso em: 23 Jan. 2008.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **LEIS DE DIRETRIZES E BASES – LDB**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

_____. Ministério da Educação. Mec/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Mec, 2004.

_____. **PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS de GEOGRAFIA**. Ministério da Educação. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Lei n. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm> Acesso em 04/04/2008.

_____. Resolução no. 1 de 17 de junho de 2004. Instituem diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

_____. Programa Nacional do Livro Didático. Ministério da Educação. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2000.

CAMARGO, A. **História oral e política**. In: MORAES, M.de. História Oral. Rio de Janeiro: Diadori.

CANELAS, Maria Isabel de Jesus Costa. **A Responsabilidade Civil Decorrente do Dano Causado por Discriminações Injustas**. 2001. Mestrado (Educação). Toledo: Instituição Toledo de Ensino, 2001m, FINEP, 1994.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Tolerância e Seus Limites: Um Olhar Latino-Americano Sobre Identidade e Diversidade Cultural - Algumas Implicações na Educação.** 2000. Doutorado (Educação). UNESP, 2000.

CARDOSO, F. H. **Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

CARVALHO, E. do N.. **A questão étnico/cultural e o ensino de Geografia.** In: Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Fala Professor, 6. Uberlândia, MG, 2007. Anais do Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Fala Professor, 6. Uberlândia: AGB, 2007. p. 01-13. CD-ROM.

CARVALHO, E. do N. VLACH, V. R. F. O ensino de Geografia na formação da identidade sob a perspectiva da cidadania. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 8. Dourados, MS, 2005. **Anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 8.** Dourados: UFMS, 2005. p. 01-15. CD-ROM.

_____. O ensino de Geografia em busca da inclusão social do negro. In: Encontro Nacional de Geógrafos, 14. Rio Branco, AC. 2006. **Anais do Encontro Nacional de Geógrafos, 14.** Rio Branco: AGB, 2006. p. 01-15. CD-ROM.

_____. O ensino de Geografia buscando a inclusão social do negro no Brasil. In: Encuentro de Geografos de America Latina, 11. **Anais do Encuentro de Geografos de America Latina, 11.** Bogotá, Colômbia, 2007. p. 01-15. Impresso e CD-ROM.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil - o longo caminho.** São Paulo: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CARVALHO, D. **Formação Contemporânea do Brasil.** Rio de Janeiro, 1978;

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Goiânia: UFG, 1998.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. **Identidades e etnias na educação: a formação de professores do magistério em Florianópolis.** 2001. Mestrado (Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

CONCEIÇÃO, Beatriz Helena Teixeira. **O programa de superação das desigualdades raciais de Mato Grosso do Sul e educação**. 2003. Mestrado (Educação). Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003.

COSTA LIMA, I. R. J. **Negros e currículo**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997. Série Pensamento Negro em Educação.

COSTA, L. da S. **Uma análise da formação do professor de Geografia na UFU: limites e possibilidades**. Mestrado (Geografia). IGUFU: Uberlândia, 2003.

CUNHA JÚNIOR, HENRIQUE. “Africanidades Brasileiras e Pedagogias Interétnicas”. **Revista Gbàlà**. Aracaju - SE: Sociedade Afro-Sergipana de Estudos e Cidadania. SACI, 1995.

CUNHA JÚNIOR, HENRIQUE. “Etnia Afrodescendente, Pluriculturalismo e Educação”. **Revista Pátio**. Artes Médicas, Agosto/outubro 1998.

D'ADESKY, JACQUES. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo- Racismos e Anti-Racismos no Brasil**. 1997. Doutorado (Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302002000300014&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 24 Jan. 2008.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DEMO, P. **Charme da Exclusão Social: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997.

FARIA, Lia. Construindo a nação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

FERNANDES, F. **A Integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FIGUEIRA, V. N. **O preconceito racial na escola**. Rio de Janeiro: Estados Afro-Asiáticos, 1990.

FOSTER, Eugenia da Luz Silva. **Racismo e movimentos instituintes na escola**. 2004. Doutorado (Educação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

FRANCO, M. S. de C. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: Ática, 1976.

FREITAS, D. **O escravismo brasileiro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. “Brasil 500 anos: A Educação Mutilada e o Fracasso Escolar”. **Revista do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro/ SEPE**. Rio de Janeiro: 3(1):18, 20,1999.

GANDIN, Luís Armando, DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação e Sociedade**, ago. 2002, vol.23, no.79, p.275-293. ISSN 0101-7330.

GARCIA, R. L; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo, Cortez, 2003.

GOMES, Ana Beatriz Sousa & CUNHA JÚNIOR, Henrique. O Movimento Negro e a Educação Escolar: estratégias de luta contra o racismo. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 15., G.T. 03 – Movimentos Sociais e Educação. **Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 15**. São Luís: UFMA. 2001. CD-ROM.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. A Escola como Projeto Coletivo e Compartilhado de trabalho. Linguagens, Educação e Sociedade – **Revista do Mestrado em Educação**. Universidade Federal do Piauí. N. 4 – Teresina: EDUFPI, 1999.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. **A Prática Pedagógica Curricular e os alunos negros: um estudo de caso numa escola pública em Teresina, Piauí**. 2000. Mestrado (Educação). Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **O Jogo das diferenças: O Multiculturalismo e seus Contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONÇALVES E SILVA, P. B.; BARBOSA, L. M. de A. **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFUCAR/Editora universitária, 1997.

HAESBAERT, R. Fim dos territórios ou novas territorialidades? In: LOPES, L. P. da M.; BASTOS, L. C. **Identidades – recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

- HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOWARD, G. **Inteligências Múltiplas**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- JACCOUD, L. de B. BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.
- JESUS, Ilma Fátima de. **Educação, gênero e etnia: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de Quilombo de São Cristóvão**. 2001. Mestrado (Educação). São Luís: Universidade Federal do Maranhão. 2001
- KASAI, Maria Inez Nunes. **Cor, pobreza e ação afirmativa**: o projeto Geração XXI (SP, 1999/2006). 2006. 149 f. Mestrado (História Social). São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-11072007-104623/publico/TESE MARIA INES NUNES KASAI.pdf. Acesso em: 23 Jan. 2008.
- KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares**: subsídios para uma leitura crítica. Revista Educação & Sociedade. v. 18, n. 60, Campinas, 1997.
- LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Trad. Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1988.
- LIMA, Ivan Costa. **Uma Proposta Pedagógica do Movimento Negro no Brasil**: Pedagogia Interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. Mestrado (Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2004.
- LOPES, L. P. da M.; BASTOS, L. C. **Identidades – recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MACEDO, E. **Currículo e hibrismo**: para politizar o conceito de cultura. Educação em Foco, Juiz de Fora: UFJF, v. 8, n. 1-2, 2004. p 13-30.
- _____. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, Rio de Janeiro, 2006.
- MARIÓ-GACITÚA, E.; WOOLCOCK, M. **Exclusão social e mobilidade no Brasil**. Brasília: IPEA, 2005.

MARQUES, Maria Ornelia da Silveira. **Jovens na escola noturna** - uma nova presença. 1995. 215 p. Doutorado (Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1995.

MINISTÉRIO da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/-arquivos/pdf/anti_racista.pdf. Acesso em: 23 Jan. 2008.

MINISTÉRIO da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. Disponível em: http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/orientacoes_acoes.pdf. Acesso em: 23 Jan. 2008.

MIRANDA, Claudia, AGUIAR, Francisco Lopes de, DI PIERRI, Maria Clara (org.). **Bibliografia Básica sobre Relações Raciais e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da igualdade no ensino superior**: excelência & justiça racial. 2004. 231 f. Doutorado (Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07012005-100851/publico/teseSabrinaMoehlecke.pdf. Acesso em 24 Jan. 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. **Propostas de Ações Afirmativas no Brasil**: o acesso da população negra ao ensino superior. 2000. 179 f. Mestrado (Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20072003-172034/publico/dissertacao.pdf. Acesso em: 24 Jan. 2008.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005. 2ª edição revista. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 23 Jan. 2008.

NALLI, Marcos Alexandre Gomes. **O Gene Educado**: a antropologia eugênica de Renato Kehl e a educação. 2000. Mestrado (Educação). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2000.

NASCIMENTO, Elizabeth Larkin. **O sortilégio da cor: identidade afrodescendente no Brasil**. 2000. Doutorado (Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?** Mestrado (Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Iolanda de (Org). **Relações Raciais e Educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Ivani de Lourdes Marchesi de. **Do mito da igualdade à realidade da discriminação: desvelações/revelações, construções/desconstruções entre alunos trabalhadores**. 2001. Mestrado (Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2001.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: Identidade e Interação em Sala de Aula**. São Paulo: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, M. P. de. O desejo de cidade e seu discurso fundante: cidadania e pacto político-territorial no Rio de Janeiro. In: LOPES, L. P. da M.; BASTOS, L. C. **Identities – recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PAULA, J. de. **Como contornar situações difíceis em sala de aula**. São Paulo: JP Editora, 2000.

PAULO, Maria José da Silva Santos de. **Educação e relações raciais: o desafio da docência frente à diversidade do cotidiano**. 2000. Mestrado (Educação). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000.

PONTUSCHKA, N. N. **A Geografia: Pesquisa e Ensino**. In: CARLOS, A. F. A. **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres, In: **Terra Livre – As transformações do mundo da educação – Geografia, ensino e responsabilidade social**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, no. 14. jan./jul. 1999b.

RASSI, S. T et al. **O Brasil também é negro**. Goiânia: Ed. UCG, 2004

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro, formação e sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Cristiane Maria. **Anti-racismo e educação: o projeto político-pedagógico das lideranças negras de Uberlândia**. 2000. Mestrado (Educação). Uberlândia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **O Romper do Silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo**. 2001. 217 f. Doutorado (Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. **O preconceito racial na escola**. 1997. Mestrado (Educação). Fortaleza: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará – UFC, 1997.

RODRIGUES, J. De Costa a Costa: **Escravos, Marinheiros e Intermediários do tráfico**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ROESCH, Isabel Cristina. **Docentes Negros: um estudo sobre suas histórias de vida**. 2001. Mestrado (Educação). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2001.

ROSA, Luiz Vergílio B. da. **Exclusão Étnica: uma face do fracasso escolar - a inclusão de adolescentes negros na perspectiva de aproximação de pressupostos teóricos de inclusão**. 2001. Mestrado (Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

ROSEMBERG, F. BRAZILLI, C. SILVA, P. V. B. da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Revista Educação e Pesquisa. v. 29 n. 1. São Paulo: jan/jun, 2003.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. Maria Ermentina Galvão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

SANGER, Dircenara dos Santos. **Para além do ingresso na universidade - radiografando os cursos pré-vestibulares para negros em Porto Alegre**. 2003. Mestrado (Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SANTANA, Eder da Silva. **O aluno negro e o ensino superior: trajetória histórica, percalços e conquistas (análise do perfil sócio econômico e acadêmico do discente da FCT/UNESP/Presidente Prudente)**. 2006. 148 f. Mestrado (Educação). Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2006.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Professores (as) negros (as) e relações raciais percursos de formação e transformação**. 2003. Mestrado (Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

SANTOS, Aldenir Dias dos. **Percepção das formandas e dos formandos do ano 2003 do curso de Pedagogia da UNIMEP, sobre questões referentes às relações raciais na prática docente**. 2003. Mestrado (Educação). Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

SANTOS, Rafael dos. **"Negritude virtual: educação, internet e identidade"**. 2002. Mestrado (Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, G. A. dos. **A invenção do Ser Negro: um percurso das idéias que naturalizam a inferioridade dos negros**. São Paulo/Rio de Janeiro: Fapesp, 2005.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1991.

SANTOS, Rafael dos. **"Negritude virtual: educação, internet e identidade"**. 2002. Mestrado (Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JR. Hélio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995.

SILVA, J. M. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de Geografia na ótica da análise do discurso**. Mestrado (Geografia). IGUFU: Uberlândia, 2006.

SILVA, M. K. Uma introdução à história oral. In: **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, UFRGS, v. 9, 1998. p. 115-142.

SILVA, Delma Josefa. **Afrodescendência e Educação: a concepção identitária do alunado**. 2000. Mestrado (Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Do Multiculturalismo à Educação Intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na Região Metropolitana de Porto**

Alegre. 2001. Doutorado (Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

SILVA, Lúcia Marsal Guimarães. **Pequenos mundos fundando o grande mundo na diversidade** – escola e construção da identidade étnica. 2003. Mestrado (Educação). Universidade do Estado da Bahia, 2003.

SILVA, Luiz Alberto. **A Pedagogia do Silêncio.** 1985. Mestrado (Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. **Os Estereótipos Racistas nas Falas e Gestos de Educadoras Infantis.** 2002. Mestrado (Educação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco:** raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOARES, Sergei et alii (Orgs). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras.** Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. SOUSA, Francisca do Nascimento. **Influência da escola no processo de construção da auto-estima de alunos negros.** 2001. Mestrado (Educação). Teresina: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2001.

THOMPSON, P. **A voz do passado – história oral.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O Racismo no Cotidiano Escolar.** 1994. Mestrado (Educação). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1994.

VALENTE, A. L. **Ser negro no Brasil hoje.** São Paulo: Moderna, 1993.

VAZZOLER, L dos S. A Geografia e os estudos referentes ao segmento negro na sociedade brasileira. In: Gonçalves, L. A. O. PINTO, R. P. **Educação** – São Paulo: Contexto, 2007.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge Araújo. **Responsabilização Objetiva do Estado Brasileiro pela Segregação Institucional do Negro e a Adoção de Ações Afirmativas como Reparação aos Danos Causados.** 2004. Mestrado (Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

VLACH, V. R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. **O ensino de Geografia no século XXI** – Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 187 - 218.

_____. **Sociedade moderna, educação e ensino de Geografia.** In: VEIGA, I. P. A. CARDOSO, M. H. F. Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. El papel de la enseñanza de la geografía en la historia del pensamiento geográfico brasileño. BERDOULAY, V. VARGAS, H.M. **Unidad y diversidad del pensamiento geográfico en el mundo.** Retos y perspectivas. Instituto de Geografía, UNAN: MÉXICO, 2003.

_____. Estado-nação, ensino de Geografia, Mundialização: alguns desafios para a formação do professor. In: CAVALCANTI, L de S. **Formação de Professores: Concepções e Práticas em Geografia.**Goiânia, Go. E.V., 2006.

_____. Entre a idéia de território e a lógica da rede: desafios para o ensino de geografia. As escalas da lógica territorial: do local ao global. **Terra Livre.** Ano21. No. 24 V. 1, AGB, São Paulo, 2005.

_____. Acerca da geografia, da política, da geograficidade: fragmentos metodológicos. **Sociedade & Natureza,** IGUFU, Ano 11 – Números 21 e 22 / EDUFU. Jan/dez. 1999.

ANEXOS

ANEXO A**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO PARA PROFESSORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

1) Identificação:

a) Nome: _____

Sexo: () Feminino () masculino Idade: ____ anos

Formação específica: _____

Escola: _____

Série em que atua: _____

Tempo de serviço: _____

b) Por que você escolheu Geografia para seguir a carreira de professor? Teve alguma influência?

c) Você se vê como colaborador na formação de cidadãos conscientes e críticos? Exemplifique. _____

2) Prática Pedagógica

a) Para você, o que é ser professor?

b) Para você, o que é ser um bom professor de Geografia?

c) Qual é a importância do professor de Geografia nos ensinos fundamental e médio?

d) O que você diria para um professor que está iniciando sua carreira?

e) Em sua opinião, o que é fundamental, para que as aulas de Geografia despertem o interesse do aluno para a construção da cidadania?

f) Em relação ao currículo escolar de Geografia, como você o definiria do ponto de vista da valorização do aluno negro, tendo em vista a construção de uma cidadania plena no Brasil?

g) Quanto ao aluno negro é possível incluí-lo na sociedade brasileira, por meio da valorização da cultura africana? Como é possível realizar isso na escola e na sala de aula

i) O professor de Geografia e a escola podem valorizar o aluno negro em sala de aula sem criar problemas com os demais alunos? Como?

j) Que técnicas ou metodologias você utiliza ao ministrar as aulas de Geografia?

l) E quanto às formas de avaliação?

m) Você trabalha com a interdisciplinaridade? De que maneira?

n) Geografia, identidade, cidadania, escola, aluno e negro. Explique sua prática considerando essas questões.

o) Enquanto colaborador e construtor da trilha para a formação da cidadania, você teria algum sonho? Qual?

p) Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

ANEXO B**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO PARA ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

1) Identificação:

a) Nome: _____

Sexo: () Feminino () masculino Idade: ____ anos

Escola: _____

Série: _____

b) Enquanto aluno, você considera que a escola contribui para a formação do cidadão? De que maneira? Por meio de que disciplinas e conteúdos?

c) No convívio escolar, acontece uma interação entre os alunos tendo em vista uma formação cidadã?

d) E como você vê a aplicação dos conteúdos de Geografia no cotidiano escolar?

e) Você acha que os conteúdos e o ensino de Geografia valorizam as culturas? O aluno negro é focado no contexto da cultura? Como?

g) Para você, qual a contribuição do ensino de Geografia na sua formação?

h) Qual a sua relação com alunos/as negros/as no espaço escolar? Você tem amigos/as negros/as?

i) Você estuda o conteúdo África? Quando o estuda, qual é o enfoque do professor a respeito? E você, o que mais lhe chama a atenção?

l) Como o negro aparece nos livros didáticos? Algo deveria mudar nessa representação? O que?

m) qual a sua sugestão para que o ensino de Geografia e a escola contribuam de forma efetiva para a consolidação da cidadania na sociedade brasileira?

n) Qual é o seu sonho enquanto aluno?

o) O que você gostaria de acrescentar? Alguma mensagem aos colegas e professores?
