

Daniel Assis Freitas

**A PRODUÇÃO DE CURTAS-METRAGENS NAS AULAS
DE GEOGRAFIA**

Dissertação de Mestrado submetida
ao Programa de Pós-Graduação em
Geografia da Universidade Federal
de Santa Catarina, para a obtenção
do Grau de mestre em Geografia.
Orientadora: Prof. Dra. Rosa
Elisabete Militz Wypczynski
Martins

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pela Bibliotecária
Gizelle Freitas CRB14-792.

F866p

Freitas, Daniel Assis

A produção de curtas-metragens nas aulas de geografia / Daniel Assis
Freitas. – Florianópolis, 2017.

107 f. : il.

Orientadora: Prof. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins.

Dissertação (Mestrado - Geografia) -- Universidade Federal de Santa
Catarina, 2017.

1. Geografia - Estudo e ensino - Recursos audiovisuais. 2. Cinema na
educação. 3. Comunicações digitais. I. Martins, Rosa Elisabete Militz
Wypczynski. II. Título.

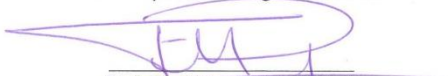
CDD: 910.71

Daniel Assis Freitas

A produção de curtas-metragens nas aulas de Geografia

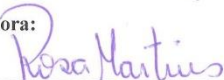
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Geografia”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Geografia.

Florianópolis, 25 de agosto de 2017.

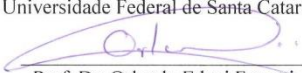


Prof. Dr. Elson Manoel Pereira
Coordenador do PPGG/UFSC


Banca Examinadora:



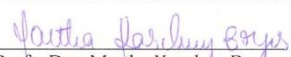
Profa. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dr. Orlando Ednei Ferretti
Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Dra. Geovana mendonça Lunardi Mendes
Universidade do Estado de Santa Catarina



Profa. Dra. Martha Kaschny Borges
Universidade do Estado de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, (...). Bom, vocês sabem o que eu quis dizer.

Agradecer neste momento é algo difícil, pois muitas situações e pessoas me fizeram chegar até aqui e sempre há o risco de deixar algo ou alguém de fora, mas, vamos lá...

Agradecer às professoras e professores da educação básica que me mostraram que a verdadeira revolução começa e continua a ser realizada no chão da sala de aula. Muito obrigado Coca, Paulo, Verinha, Mazinho, Angelita, Márcio, Ricardo entre tantos outros, pelo convívio e inspiração;

Agradecer a todo o universo paralelo da Universidade Federal de Santa Catarina, que oportunizou mais alguns momentos de formação, socialização e diálogo;

À Prof^a. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, por aceitar o desafio de orientar, acolher e direcionar esse professor metido a pesquisador. Seu enorme talento e experiência foram cruciais para a conclusão deste projeto, auxiliando-me a acreditar que a universidade ainda pode estar além das fronteiras do mundo acadêmico;

À Prof^a. Dra Rosemy Nascimento, a qual tive – mais de uma vez – o prazer de compartilhar sorrisos e sonhos. Sempre disposta a ajudar com muita competência e dedicação; Obrigado “Sorvetão”!

Ao LEPEGEO, companheiros da Pós-Graduação e ao povo da graduação 2006.2 pelos momentos de diálogo e divertimento;

A minha família por acreditar, em especial a minha irmã Gizelle, exemplo de inspiração e amor.

E, em especial, agradecer à minha companheira que, mesmo atarefada, salvou-me em momentos de desespero. Devo-te várias!

RESUMO

Desenvolvido na linha de pesquisa de Geografia em processos educativos, no Mestrado do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina, este estudo analisou a inserção do cinema do contexto educacional, propondo sua utilização como uma ferramenta para estimular os estudantes do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental a produzirem curtas-metragens como fomento para a construção de conhecimentos e saberes geográficos. Repensar o uso de instrumentos que estimulem a aprendizagem e provoquem novos olhares sobre os conceitos/conteúdos geográficos na educação básica é o dilema principal desta dissertação. Para tanto, as questões metodológicas das Geografias desenvolvidas na educação básica são examinadas e tensionadas em relação ao modelo atual de escola pública em tempos de cultura digital e produção de conteúdos. O estudo foi realizado com base em elementos metodológicos da pesquisa-ação, tendo como método de registro os diários de campo, observação participante e o grupo focal ao final do projeto. Os resultados demonstraram que o uso das tecnologias digitais e do cinema no âmbito educacional potencializa o processo de aprendizagem, uma vez que os estudantes tenham autonomia e um letramento digital para as elaborações de suas ideias. O cinema e a produção de curtas-metragens protagonizam a criação de momentos de reflexão e experiências importantes tanto para a formação do indivíduo quanto para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia, Curtas-metragens, Cultura Digital.

ABSTRACT

Developed in the research line of educational process in Geography, at the Master Graduate Program in Geography of the Federal University of Santa Catarina, this study analyzed an insertion the cinema in the educational context, proposes its use as a device to motivate students of the last year of the middle school for to productive short films as a promotion for the construction of knowledge and geographical scholarship. Rethinking the use of devices that stimulate learning and the creation of new perspectives on the concepts and geographic understanding in basic education is the main quandary of this dissertation. For this, as methodological questions of Geographies developed in basic education are examined and stressed in relation to the current public school model in times of digital culture and content production. The results demonstrate how the uses of technological and multimedia resources can promote the learning process, since the students have autonomy and a digital accomplishments for to work their ideas. Movie theater and a short film production lead to the creation of moments of reflection and experiences as important for a person development as for the development of geographic thought.

Key Words: Teaching Geography, Short films, Digital Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo de investigação-ação	44
Figura 2: Quadro proposto por Berhrens, 2000, adaptado pelo autor ...	52
Figura 3: O que é a África para você?.....	60
Figura 4: Resort em Moçambique.....	61
Figura 5: Organograma programático feitos pelos estudantes	62
Figura 6: Análise do filme Hotel Ruanda.....	63
Figura 7: Etapas da atividade “Rodízio de ideias”	64
Figura 8: Organização dos conjuntos de debates	65
Figura 9: Leitura dos textos.....	66
Figura 10: Troca de experiências acontecendo	66
Figura 11: Montagem da Sala de Cinema	69
Figura 12: Estudantes preparando as sinopses para entrega.....	70
Figura 13: Abertura do Festival.....	71
Figura 14: Clima de diversão durante o festival.....	71
Figura 15: Atenção aos curtas-metragens	72
Figura 16: Paisagens africanas	76
Figura 17: Shopping Africano.....	77
Figura 18: Residência de alto padrão	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Planejamento das intervenções	58
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENPEGSUL – Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul
LEPEGEO - Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC - Proposta Curricular de Santa Catarina Catarinense
PPP - Projetos Políticos Pedagógicos
PPGEO - Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONTRIBUIÇÕES E DILEMAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR	19
1.1 MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE.....	19
1.2 QUAL A ESCOLA DA MODERNIDADE?	22
1.3 QUESTÕES METODOLÓGICAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA	26
2 CULTURA DIGITAL, CINEMA E OUTRAS LINGUAGENS NO ESPAÇO DA ESCOLA	31
2.1 O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	31
2.2 O ENSINAR PARA, COM E POR MEIO DO CINEMA	34
2.3 O CINEMA NA GEOGRAFIA ESCOLAR	37
3 PROPOSTA METODOLÓGICA: CONVERGINDO À PESQUISA-AÇÃO ..	41
3.1 OS PORQUÊS DA PESQUISA-AÇÃO	41
3.1.1 RITOS DA PESQUISA-AÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL	43
3.1.2 SUJEITOS DA PESQUISA – QUEM, ONDE E QUANDO	46
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	47
3.2.1 COLETA DE DADOS	47
3.2.2 TRATAMENTO DOS DADOS	48
3.3 A PRÁTICA DOCENTE EM CAMPO: O USO DE PROJETOS EM SALA DE AULA	49
3.3.1 DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA CURRICULAR	50
4 O CAMPO: AS PRÁTICAS DOCENTES COM CINEMA E VÍDEO	55
4.1 OS DADOS DE CAMPO E A EXPECTATIVA NA PRÁTICA DOCENTE	55
4.2 PLANEJAMENTO: O ALICERCE DA PRÁTICA DOCENTE	57
4.3 A REALIDADE DE UMA SALA DE AULA.	58
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: OS CURTAS-METRAGENS	73
5.1 O CURTAS-METRAGENS: A ANÁLISE	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

INTRODUÇÃO

Liberdade, emancipação e construção de saberes são alguns dos alicerces propostos na maioria das dissertações voltadas ao ensino de Geografia. Acredito nestas bases, por isso essa dissertação não será diferente. Não obstante, é preciso ler o ensino de Geografia na modernidade e a sua conjuntura ao sistema econômico vigente, o capitalismo, e, por via de fato, aos seus resultados advindos do capital, a mais expressa e nem sempre tão visível, a globalização. Ligada à mundialização dos capitais financeiros e às constantes inovações nos campos de transportes e das tecnologias informacionais, a globalização nesta ótica, obscurece um mundo ainda repleto de saberes diversos, alterando e até impondo uma padronização global.

As preocupações com o ensino e as suas práticas cotidianas, neste contexto, me fazem refletir sobre a importância do papel do lugar no ensino de Geografia e como ele deve estar focado na relação local-global, caracterizada nos escritos de Santos

[...]o espaço é tornado único, à medida que os lugares se globalizam. Cada lugar, não importa onde se encontre, revela o mundo (no que ele é, mas também naquilo que ele não é), já que todos os lugares são suscetíveis de intercomunicação. (SANTOS, 1994, p.20).

Essas sucessões de intercomunicações revelam lugares repletos de saberes a serem explorados e vivenciados em nossa sociedade. No entanto, o que nos oferecem exaustivamente é um mundo idealizado pelas grandes corporações e distribuído “mundialmente” pelos oligopólios midiáticos.

O que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isto tanto é mais grave porque, nas condições atuais da vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial e imprescindível. Mas na medida em que o que chega às pessoas, como também às empresas e instituições hegemônicas, é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia. (SANTOS, 2001, p.39)

Essa transmissão perversa em si, trata-se de uma tentativa de generalizar os meios de produção cultural, transformados através da mídia¹ em uma cultura única, a do consumo.

A linha tênue entre esta generalização e uma nova possibilidade trazida pela emancipação de novos olhares, oriundos de uma visão totalizante, convergem com os avanços dos novos aparatos tecnológicos digitais, pois quanto mais são apresentados elementos técnicos para que a generalização aconteça, também esses elementos ficam a disposição para que os lugares possam demonstrar de fato o que é único e de como os grupos humanos se diferenciam (SANTOS, 2001).

A contradição se faz e se refaz na impossibilidade de se produzir, imediatamente, uma informação libertadora. A alienação é a uma das faces que brota da globalização. Por isso a importância de (re)pensar a educação básica na tentativa de superar essa alienação, pois estas transformações culturais se materializam e alteram-se a todo o momento, originando modos de fazer e pensar distintos e, por vezes, emblemáticos.

O contexto dos impactos do mundo moderno também está presente no ensino de Geografia, hoje envolto de mídias e tecnologias digitais². A presença destes elementos em sala de aula cada vez mais se

¹Utilizaremos o termo mídia, para referenciar um vasto e complexo sistema de expressão e de comunicação. Concretamente, quando falamos da mídia, estamos nos referindo ao conjunto das emissoras de rádio e de televisão, jornais e de revistas, do cinema e de outras plataformas e instituições que utilizam **meios físicos e digitais** para difundir suas ideias e ideologias na conhecida comunicação de massa (LIMA, 2003, grifo do autor).

² De modo geral o termo tecnologia é confundido como sinônimo de ferramenta, pois é um termo ligado ao uso das atividades de domínio humano, embasada no conhecimento. Na educação, entretanto pensar a tecnologia como ferramenta implica o risco de mantermos uma prática tradicional, sem alcançarmos a sua transformação (CECÍLIO; SANTOS, 2009). A tecnologia deve ser vista para além da ferramenta, referindo-se ao conhecimento que está por trás do artefato. Para VERASZTO et al (2008) a tecnologia é uma forma de conhecimento, uma produção criada pelo homem ao longo da história, um conjunto de saberes que se referem à concepção e desenvolvimento de instrumentos criados pelo homem para satisfazer suas necessidades tanto coletivas como individuais.

Assim o termo tecnologias digitais refere-se à convergência existente entre recursos e meios historicamente construídos e informatizados. Significa, portanto, uma nova materialidade das imagens, textos e sons que, na memória do computador, estão definidos matematicamente e processados por algoritmos, em combinações numéricas de 0 ou 1 (AMARAL, 2008).

encontra em debate, uma vez que a apropriação dos mesmos pelos professores de todos os níveis de ensino tende a crescer. Porém, o avanço da informática, redes sociais e aplicativos tecnológicos exigem do docente uma atualização quase que constante. A tendência ao uso dessas tecnologias na prática de ensino traz questionamentos quanto forma de seu emprego em sala de aula, tanto como seus resultados durante e após o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Tais inquietações me motivaram à construção deste trabalho que envolve a produção de curtas-metragens nas aulas de Geografia e os desafios na formação do conhecimento pelos discentes da educação básica. Os pontos de partida para desenvolvimento desta temática foram às observações e práticas realizadas como professor de Geografia, em diversas escolas públicas de ensino fundamental e médio desde o início da prática docente no ano de 2011. Cabe ressaltar que na graduação, demonstrava preocupação e entusiasmo com as temáticas voltadas à educação, inicialmente voltadas à educação ambiental na premissa não formal e, posteriormente, ao ensino de Geografia e seus desdobramentos na perspectiva real do cotidiano escolar.

Assim, a escolha do tema e de um possível projeto de mestrado, inicialmente, não estava nos planos, tendo em vista que as preocupações com a formação crítica e o modo de me relacionar com meu corpo discente estavam na ordem de prioridade. O fato é que, após os primeiros anos de sala de aula, senti a necessidade de fundamentar algumas práticas realizadas e buscar algumas respostas e proposições para o que se acredita ser uma educação geográfica de qualidade.

Um momento marcante destas tentativas e vivências foi a realização do projeto CINE-FUNDÃO3 no ano de 2014 na Escola de Educação Básica Prof. José Rodrigues Lopes no município de Garopaba/SC, onde, como professor de Geografia, pude desenvolver com o auxílio dos estudantes um festival audiovisual focado nos mitos, realidades e perspectivas trazidas pela globalização. Muito mais que uma exibição de cinema, o projeto me estimulou a conceituar o real uso das tecnologias digitais no ensino de Geografia, refletindo sobre suas possibilidades e desafios no amadurecimento do meu fazer docente.

Nesse sentido, era hora de retornar à academia. A participação em eventos da área do ensino de Geografia como o II ENPEGSUL,

30 CINE-FUNDÃO foi um evento criado pelo autor desta pesquisa para exibir as produções cinematográficas realizadas por seus alunos no ano de 2014. Foram produzidos 24 curtas relacionados a temática “globalização” e exibidos para um público estimado de 300 pessoas. (FREITAS, 2014)

realizado no ano de 2014 em Florianópolis, e conversas paralelas com antigos professores e amigos que já estavam no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC, me estimularam a participar do processo seletivo e iniciar o mestrado. A busca por possíveis orientadores começou ali e rapidamente se desfez, pois, com uma agilidade surpreendente, encontrei a minha orientadora, Prof.^a Rosa W. Martins em sua sala na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Após a conversa inicial, achei uma ótima escolha devido a sua vasta experiência no chão de sala de aula da educação básica e seu profundo conhecimento acadêmico. Com intermináveis textos sugeridos para a organização do projeto e os demais a serem relidos para a prova do mestrado, algo “emperrava” a volta à universidade e o desenvolvimento da atividade acadêmica, então, adormecida. Tal verdade estaria presente no fato de ministrar aulas na rede estadual com uma carga horária de 40 horas\aula em três municípios diferentes e, ainda, complementar a prática docente em cursos pré-vestibulares da região sul de Santa Catarina.

Não obstante, todo esse movimento do ano letivo de 2014 me fez indagar a necessidade de me reaproximar da academia, sem me afastar da educação básica. Seria possível realmente o fadado sonho acontecer, ser um professor pesquisador? Desafio lançado, projeto e documentação finalmente concluídos, prova realizada e o resultado alcançado.

Enfim, o ano de 2015 começava com o ingresso no PPGEO/UFSC⁴ e a participação nas disciplinas de Epistemologia, ministradas pela Professora Dra. Leila Christina Dias, onde foram transcendidos os conceitos da ciência e me permitiu um amadurecimento essencial para a pesquisa. A disciplina Educação Geográfica e Formação Docente, ministrada pela professora Rosa W. Martins foi determinante para a maturação conceitual do meu tema de investigação e desenvolvimento intelectual. Também é preciso destacar o importante papel da disciplina de Recursos Didáticos Aplicados à Educação Geográfica e Ambiental, ministrada pela Prof. Dra. Rosemy Nascimento, para estimular a prática como processo de aprendizagem geográfica, além de incentivar novos olhares para o ensino de Geografia.

Ainda no ano de 2015, foi possível participar também de disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, tais como Seminários Especiais Design Educacional e Seminários Especiais

⁴Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Linguagens e Mídias, que contribuíram para a discussão da produção do conhecimento no ensino básico e os diferentes tipos de linguagens que podem estar associados a ele.

Diante do exposto e as conexões entre o chão da sala de aula e as teorias da academia, as perguntas que emergem são: O uso do cinema nas salas de aula produz novos olhares e por si só novas geografias? Ainda é pertinente estudar o uso do cinema na educação e no ensino de Geografia? As tecnologias digitais são ferramentas importantes na produção do conhecimento?

Para fervilhantes questionamentos, mais inquietações e provocações surgem com as afirmações de Sibília

A solução para revitalizar a educação [e o ensino de geografia] seria incorporar os meios de comunicação e as novas tecnologias [e tecnologias digitais] ao âmbito escolar. É possível fazer isso e que essa instituição [escola] continue conservando sua condição de colégio? [...] O que queremos que elas façam com as crianças e os jovens contemporâneos? (SIBILIA, 2012, p.210).

Neste diálogo, seria então preciso, primeiramente, mudar a escola para inserir com real efeito o uso de ferramentas contemporâneas no ensino de Geografia? Uma vez que a escola de hoje foi configurada nos moldes de uma sociedade capitalista industrial, sem *recalls* ou possíveis atualizações? Na dúvida, o papel recai sobre o professor, incumbido de estimular a produção de uma educação geográfica para além dos muros da escola atual, buscando uma formação crítica e, assim, uma nova escola.

Esta forma de ensinar remonta as observações de Callai (2010), que diz que o ensino da geografia deve proporcionar aprendizagens significativas, envolvendo e utilizando instrumentos para fazer uma análise geográfica que contribua na construção cidadã do sujeito da aprendizagem. Insiro aqui que, talvez com uso das novas mídias como propulsoras dessas análises, possamos auxiliar nesta promoção de cidadania e autonomia na construção do conhecimento.

A preocupação de encontrar meios para desenvolver uma educação geográfica no ensino de Geografia é explicitada por Cavalcanti, quando ela se refere às expectativas dos professores de Geografia durante suas práticas docentes:

Os professores de Geografia estão frequentemente, preocupados em encontrar

caminhos para propiciar o interesse coletivo dos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano. [...] não buscam simplesmente recursos técnicos, receitas para um bom ensino, como muitas vezes se diz. Eles têm intuição de que isso não basta, pois os desafios que necessitam enfrentar não são simples e passíveis de se resolver com receitas; ao contrário, são complexos e requerem orientações teóricas seguras, conhecimento da realidade e dos processos da escola, convicções sobre modos de atuação nessa instituição (CALLAI, 2010, p. 01).

Tais problemas, inquietações e provocações motivaram o trabalho com a temática envolvendo o ensino de Geografia e o cinema em sala de aula. Portanto, é preciso investigar se é somente a falta de metodologia que acaba por desperdiçar a utilização dessa ferramenta. Ou outrora é tão-só a falta de metodologias por parte dos professores que dificulta o desenvolvimento produtivo dos estudantes no que tange à criação e elaboração desses novos olhares a partir da produção audiovisual.

Nesse sentido, Moran ressalva que:

[...] ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. (MORAN, 2000, p.63)

Com isso, o uso das tecnologias digitais e do cinema nas escolas tem um desafio especial, o de contraponto: partindo de uma educação baseada numa cultura de mídias comercializada e individualista, para levá-la a se desenvolver no âmbito da formação e desenvolvimento de mídias com práticas e olhares locais e coletivos, cujos objetivos sejam: análise crítica, avaliação, criatividade e criação.

Assim, esta pesquisa se insere dentro do campo escolar, uma vez que, propõe utilizar o cinema em sala de aula, na proposta/desafio na busca de novos modos de uso destes recursos⁵, que envolva e motive os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. De tal modo, cabe a

⁵ Neste documento compreenderemos a palavra “recurso” como instrumento pedagógico atrelado as tecnologias digitais, quando esta direta ou indiretamente interagem com o processo de ensino-aprendizagem.

nós, professores, interagirmos de forma histórica e dialética para criar perspectivas de uso destas ferramentas que beneficiem o ensino e o aprendizado de Geografia.

Diante da sistematização dessas reflexões e de algumas experiências teórico-práticas, tenho como **objetivo geral** analisar o potencial da produção de curtas-metragens nas aulas de Geografia como fomento para a construção do conhecimento geográfico. É importante discutir o potencial do uso do cinema em sala de aula perante aos inúmeros processos contemporâneos presentes em nossas escolas, sejam eles na mudança do perfil de aprendizado de nossos estudantes ou ainda como uma proposta distinta para repensar o ensino de Geografia.

Como parte destas análises, os seguintes **objetivos específicos** são: Organizar uma experiência de audiovisual nas aulas de Geografia; Identificar o conhecimento geográfico presente nos curtas-metragens produzidos pelos estudantes; Experienciar o cinema como agente da Geografia Escolar.

Para alcançar tais objetivos, utilizei uma abordagem metodológica qualitativa, dentro de uma perspectiva de pesquisa denominada pesquisa-ação. Inicialmente, foram realizados a revisão de literatura e o levantamento de dados secundários sobre o referencial teórico, características da área de estudo, no caso, a situação da escola na contemporaneidade e a identificação de atores chaves (docentes e discentes), que venham contribuir na realização desta dissertação.

Por estar dentro deste contexto escolar, a pesquisa foi realizada *in loco* durante o ano letivo de 2016, com uma turma do 9º ano do ensino fundamental. A pesquisa consistiu numa experiência de construção de curtas-metragens a partir do uso das tecnologias digitais, buscando cooperar para uma melhora da educação geográfica, analisando seus erros e acertos, contribuindo, então para com o avanço do ensino de Geografia na atualidade.

Em princípio, a proposta gira na utilização de uma linguagem⁶ audiovisual⁷, mais próxima do cinema, mais precisamente uma criação

⁶ Conforme os parâmetros curriculares nacionais (PCN), a linguagem é considerada aqui como, capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 2000 p. 19).

⁷ Na neologia da palavra, Audiovisual é toda produção que envolva o uso de áudio (sons, palavras, músicas ou efeitos sonoros) e vídeo (imagens fixas ou em

de curtas-metragens, pois observei, durante minhas práticas, a necessidade de utilizar um tipo de linguagem, que se aproxime dos estudantes.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, serão abordadas reflexões sobre a modernidade e pós-modernidade num contexto da transformação da escola e da geografia escolar, dialogando com diversos pensadores e ampliando a discussão sobre as questões metodológicas no ensino de Geografia na atualidade. No segundo, serão expostos os diversos usos do cinema no ambiente escolar, revendo as suas raízes, mazelas e potencialidades para o ensino. Ampliarei também a discussão do uso de outras linguagens para o ensino de Geografia bem como a necessidade de repensar a prática escolar. No terceiro, a trajetória da pesquisa serão apresentados procedimentos metodológicos voltados à pesquisa-ação, os sujeitos participantes, estratégias didáticas de ensino, bem como uma proposta de produção de curtas-metragens para a materialização do conhecimento geográfico construído.

Já no capítulo quatro, a prática docente realizada, como parte concomitante a pesquisa, é explorada. As expectativas, experiências de planejamento e a realidade de uma sala de aula norteiam a discussão. No quinto, são apresentados os resultados da pesquisa, as análises dos curtas-metragens exibidos, as intervenções e pareceres resultantes das atividades envolvendo o cinema, via projeto, nas aulas de Geografia.

Encerrando, as considerações finais, onde serão tecidos apontamentos, dificuldades e propostas de melhorias para o avanço do ensino de Geografia.

movimento) para a difusão de uma mensagem, Neste projeto ela está sendo aplicada aos suportes que materializam estes métodos, como curtas e longas metragens, documentários, stop motion, animações e demais materiais de apoio. (FERRÉS,2004)

1 CONTRIBUIÇÕES E DILEMAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR

O capítulo que segue busca trazer contribuições e problematizar as geografias desenvolvidas na educação básica. Apresenta os dilemas e transformações da modernidade frente a escola pública, por vezes ludibriada em políticas econômicas desconectadas da realidade. Por fim, tenciono as questões metodológicas do ensino da Geografia na expectativa de avançar de uma forma mais dialogada, inclusiva e crítica, acreditando, de fato, no que possa ser a Geografia escolar.

1.1 Modernidade e Pós-Modernidade

Eu educo ou eu ensino? Qual é a diferença? E o silêncio se estabelece. Com essa provocação que sempre inicio o ano letivo naquele fatídico primeiro encontro com minhas novas turmas. A reflexão faz parte do show, show este que o professor, às vezes, é obrigado para criar e envolver o estudante para aquilo que, a princípio é desestimulante, uma sala de aula.

Neste diálogo são estabelecidos conexões e laços que se desenvolvem durante o ano letivo, alguns fáceis de observar, outros nem tanto, porém, a maioria de nós professores, vivemos e saboreamos esses desafios. A partir desses desafios emergem as preocupações do ensino de Geografia na contemporaneidade⁸. Como fazer? O que fazer? Quem são os sujeitos que vamos trabalhar ao longo do ano letivo? Terei resultado? Que resultados?

As preocupações com os meios de aprendizagem e a formação geográfica do estudante colidem com os modelos cronológicos do espaço-tempo, mediadas por ebulições tecnológicas, políticas e culturais presentes nas mais diversas esferas da sociedade. Para compreender essas mudanças, considero necessário adentrar ao complexo mundo da modernidade ou, ainda, à controversa pós-modernidade

A narrativa destes temas, por vezes contraditórios, como a modernidade e pós-modernidade, são por demais intrigantes para serem tratados como finitos num capítulo desta dissertação. No entanto, selecionei diversos autores que tratam do assunto, como Giddens

⁸ “Entendemos a contemporaneidade como o momento de compreensão de fatos e acontecimentos ligados à realidade, não pautada na cronologia espaço temporal da sociedade capitalista” (COSTELLA 2014). Assim, a preocupação da Geografia escolar contemporânea é primar pela compreensão da totalidade do espaço geográfico na materialização do espaço vivido pelo estudante.

(1992), David Harvey (1993), Paulo César da Costa Gomes(1996),Stuart Hall (2005), para refrescar o quão ainda é complexo ensinar Geografia na contemporaneidade e com quais identidades⁹ poderei lidar.

Gomes analisa a modernidade, como um novo código de valorização que se espalha pelas mais diversas esferas da vida social possuindo diferentes formas “... e uma dinâmica espaço-temporal muito complexa para ser objeto de uma precisa localização, ainda que uma época moderna seja facilmente identificada” (GOMES,1996, p.28).

Na obra, A condição pós-moderna (1993), David Harvey navega nesses importantes momentos da história da humanidade, identificando a modernidade, e como ela alterou significativamente os meios de pensar e agir do indivíduo. Em sua obra, Harvey encara a modernidade em seu aspecto mais estético, onde os processos da modernidade são destacados em diferentes fases por padrões de rupturas perante as condições históricas produzidas e coproduzidas frente a um projeto iluminista da razão.

Para Gomes (1996) as inúmeras transformações sociais, políticas e de identidade ao longo da história, possibilitaram novos arranjos de valorização e criticidade nas diversas esferas da vida social.

Sob o olhar do autor, esses arranjos da modernidade são compostos em caráter duplo,

[...] de um lado, o território da razão, das instituições do saber metódico e normativo [Escolas, universidades governos etc.];do outro, diversas ‘contracorrentes’, contestando o poder da razão, os modelos e métodos da ciência institucionalizada e o espírito universalizante [Estudantes, professores, intelectuais etc..]. (GOMES 1996, p. 26).

Diante da hipótese de que a modernidade é composta por um caráter fundamental duplo, confeccionado entre a contradição do tradicional e do novo, é preciso apoiar-se em um para que haja a superação do outro, assim, “são dois sistemas que se opõem, mas que estruturam uma mesma ordem” (Ibid. p. 29).

⁹ Identidade nesta dissertação será vista como um conjunto de sistemas culturais formadores de particularidades e de valores fixados nos indivíduos em uma ou demais culturas específicas. A identidade estará ligada ao sentimento de pertencimento da realidade (HALL, 2005).

Esta dicotomia da modernidade é materializada no campo da educação formal, quando as estruturas tradicionais do ensino e suas práticas são valorizadas e, por conseguinte, questionadas, proporcionando novos meios de produção e valorização. Mesmo se opondo, o sistema de estruturação na modernidade leva à mesma ordem, com uma percepção de progresso que tende a conectar as realidades, “através do controle e domínio da linguagem e da lógica científica”, (Ibid. p.30) sendo a crítica “o veículo e o motor do processo da renovação moderna” (Ibid., p. 31).

Afirmando que a crítica é veículo da modernidade, a pergunta que fica é: Ela foi capaz de produzir sujeitos livres das amarras econômicas, sociais e religiosas? Ou apenas os moldou conforme sua lógica dominante?

Não se pode negligenciar o papel do estado moderno nessa formação, o uso da razão para o controle e modelagem do indivíduo na modernidade, a impressão de um ritmo científico e tecnológico acelerado, maquiado pelos interesses burgueses do ideal capitalista constituiu a identidade deste sujeito.

Hall faz a análise desta identidade:

O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, datado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele desenvolvia, ainda que percebendo essencialmente o mesmo, contínuo ou idêntico a ele, ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era identidade de uma pessoa (HALL, 2005, p. 10).

A presença do “eu” no caráter formativo está intrínseca em todas as instituições mantenedoras do estado moderno. A escola¹⁰ é um exemplo disso, fruto da modernidade, ela representou a materialização do sujeito, conferindo a ele ordem, disciplina e propósitos para uma sociedade produtiva.

As mudanças nos padrões estéticos, culturais e individuais irão sofrer alterações à medida que o projeto moderno não atende as necessidades da sociedade. Tal quadro é caracterizado pelo

¹⁰ O papel formador da escola, ontem e hoje, será debatido mais adiante no item 1.2 deste trabalho.

aparecimento de movimentos antimodernistas e contraculturais que desembocariam no chamado pós-modernismo (HARVEY, 1993).

Para Giddens (1992), a pós-modernidade se refere à trajetória do desenvolvimento social que está nos tirando das instituições da modernidade rumo a um novo e diferente tipo de ordem social. A pós-modernidade nada mais é que uma consequência da modernidade caracterizada pela mudança no estatuto da produção cultural e técnica da sociedade, sinalizando alterações no próprio estilo de vida.

Para Harvey as alterações no âmbito estético e cultural pincelam essas mudanças, impedindo o pós-modernista de realizar um planejamento a longo prazo, “o caráter imediato dos eventos, o sensacionalismo do espetáculo (político, científico, militar, bem como de diversão) se tornam a matéria de que a consciência é forjada” (HARVEY, 1993, p. 57).

Isso tudo produz no indivíduo a chamada subjetividade móvel, responsável por criar a(s) identidade(s) do sujeito pós-moderno.

O sujeito [...] está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas contraditórias ou não resolvidas. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do eu coerente (HALL, 2005, p. 12-13).

Ao certo é que essas identidades não atingiram o globo como um todo, bem como a modernidade, de certo modo, não “civilizou” toda sociedade, no entanto, o sujeito em transição da pós-modernidade é influenciado permanentemente pelos sistemas culturais em que está inserido, aprendendo, mudando e se resignificando a todo instante. Assim, quando defrontamos com sujeitos com múltiplas subjetividades móveis no ambiente escolar, tipicamente formulado para o projeto modernista, temos o encontro de dois e até demais mundos.

1.2 Qual a escola da modernidade?

As dificuldades na busca por identidades e as conexões inter¹¹ e intrapessoais¹² são afirmadas quando analisamos a escola, que durante três séculos foi responsável por colocar em andamento o caráter formativo do sujeito. A escola de hoje dá conta destas novas subjetividades, suas ideologias, vão ao encontro ou afastam esses sujeitos em transição?

Para entender, é necessário situar a concepção de escola e como ela foi constituída ao longo da história. O aporte teórico usado para tentar compreender este processo será baseado em Silva (1992), Sibilía (2012), Martins (2014) e Tonini (2014).

A analogia inicial será a mesma concebida por Sibilía (2012), quando a autora afirma que a escola é uma tecnologia de época. A tecnologia é resultado do uso de técnicas e de conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar, fundamentar e/ou facilitar o trabalho social, para a resolução de um problema ou a execução de uma tarefa específica.

A necessidade de se criar padrões ideológicos foi colocada em prática com a alfabetização. A leitura e a escrita foram capazes de construir laços de pertencimento com os recém-criados países, o idioma-pátrio e a criação\fortalecimento da cultura nacional (hinos, datas comemorativas, solenidades cívicas) foram impostas. Isso só foi possível a partir de pressupostos filosóficos e pedagógicos bem fundamentados para a época (SIBILA, 2012).

O filósofo Immanuel Kant, responsável por instruir o regimento pedagógico das escolas a partir do século XVIII. Declara que é preciso “humanizar o animal da nossa espécie, disciplinando-o para modernizá-lo e, desse modo, iniciar a evolução capaz de convertê-lo num bom cidadão” (KANT, 1803 *apud* SIBILA, 2012, p.18). Era primordial para o iluminismo desconstruir velhos dogmas e levar o ser humano para a razão, sendo a escola, a tecnologia responsável para alcançá-la.

A pedagogia Kantiana, alterada as devidas proporções, foi adotada e expandida pelas nações em formação, incumbindo cada vez mais cedo os seus indivíduos à escola formal, uma vez que o homem adulto teria mais dificuldade em enquadrar-se nos padrões civilizatórios e porque não dizer de controle.

Outros filósofos do iluminismo também moldaram a modernidade e suas obras influenciaram na construção da escola

¹¹ Refere-se a comunicação que ocorre entre duas ou mais pessoas. (INTERPESSOAL, 2017)

¹² Refere-se à relação de uma pessoa consigo mesma, do que se efetiva ou se realiza intimamente. (INTRAPESSOAL, 2017)

moderna. Jean-Jacques Rousseau prescreveu a ideia de uma educação libertária onde criticava a educação tradicional e os métodos de memorização e repetição aplicados à época. Para ele o homem detinha uma bondade inata, que era deturpada pela sociedade, somente com uma restauração da natureza humana, o indivíduo retornaria a ser um cidadão. (OLIVEIRA, 2012)

Era preciso então mudar a educação e, por conseguinte a escola. Foi preciso configurar um ideal de educação de escola moderna ao longo da história onde a emancipação humana fosse usada como ideologia de combate à ignorância, a incultura e a subserviência fossem superadas.

Esta e demais posturas pedagógicas configuraram a educação moderna, no entanto, com o advento do neoliberalismo e seu atrelamento ao sistema produtivo, a escola (resultado de uma construção histórica) vem perdendo a capacidade de cultivar a interrogação da vida e da existência na perspectiva de ideais historicamente valorizados. “Em lugar de valores permanentes, ela prioriza a performance e o circunstancial, treinando a juventude para puxar alavancas e acionar botões, ou seja, formar competências e nãoideais”. (SILVA, 1992, p.62)

As políticas neoliberais são as responsáveis por este fato, elas defendem os interesses do consumidor e não do cidadão. Assim o Estado se reorganiza pela lógica do capital. É o poder do capital transformando a educação em mercadoria, o objetivo está explícito: fazer com que a educação e a escola percam o seu fundamento mais puro, o de desenvolver nas novas gerações a capacidade de rever o seu tempo, de contrapor-se a ele e suas influências. É impedir o progresso humano, entendido como emancipação. (SILVA, 1992)

Nesse sentido, afirma Martins que,

[...] a escola compreendida como uma instituição formalizada da educação enfrenta, na sociedade atual, problemas que dizem respeito a sua estrutura político pedagógica. A multidimensionalidade da realidade, as emergentes mudanças que exigem uma nova formação para o homem, impõem um novo tipo de organização escolar que considere os sujeitos que fazem parte do processo pedagógico (MARTINS, 2014, p 174).

A escola lida com pessoas, conseqüentemente as diferenças estão presentes no seu cotidiano e refletem as mudanças do espaço geográfico.

As mudanças aceleradas trazidas pelos processos globalizantes e tecnológicos afetam a escola e o processo de ensino.

Os jovens são mais ansiosos, ativos, consumidores, conectados, acostumados com o fluxo de informações e multitarefas. É indiscutível que, ao despontar do século XXI, se faz necessário pensar nas novas formas de aprendizado do sujeito imerso neste mundo globalizado e multicultural, tanto dentro quanto fora dos muros da escola (CARDOSO;TONINI, 2014, p. 194).

A escola e os professores em suas tentativas contemporâneas¹³ de ensino e aprendizagem realmente percebem estes jovens? Os modelos que deram origem à escola são eficazes diante das multidimensionalidades cotidianas e transformações culturais presentes em nossa sociedade?

Veiga-Neto afirma que:

É no descompasso entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual que está boa parte daquilo que se costuma denominar "crise da escola" (VEIGA-NETO,2003, p. 108).

Mesmo com alterações substanciais, no geral, nossas escolas estão focadas no sincronismo. Espera-se que os estudantes aprendam em um mesmo espaço de tempo e obrigatoriamente tenham os mesmos interesses e motivações sobre os temas abordados.

A desconstrução dessa prática cabe aos professores, e também à escola, pois ela deve “proporcionar os caminhos necessários para que os sujeitos/estudantes possam compreender o cotidiano, desenvolvendo e aplicando competências” (CASTROGIOVANNI, 2007 p. 44).

Martins afirma que:

O grande desafio é pensar uma nova configuração para escola que atenda esta demanda de crianças e jovens que buscam uma possibilidade de

¹³ Adoto a perspectiva trazida por Costella no que se refere a contemporaneidade num aspecto não cronológico. “Somos contemporâneos porque estamos presos a certa rede de acontecimentos que definem novas relações” (COSTELLA, 2014 p. 188-189).

encontrar um espaço que possa ajudá-los a crescer, mudar de vida e dar significado as suas aprendizagens (MARTINS, 2012, p.57).

A instituição escolar ainda é valorizada pela sociedade, considerada uma instituição que atua no sentido de pensar o futuro. No entanto, é preciso entender que ela precisa acompanhar as mudanças e os processos culturais bastante complexos que vêm ocorrendo, como os avanços tecnológicos e científicos, que possibilitam outros meios de ensino e aprendizagem. Rever o papel da escola e sua organização deve fazer parte do cotidiano docente. É preciso repensar os métodos, lugares e formas de ensinar e aprender, uma vez que a escola, há tempos, não é a única detentora do conhecimento (LIBÂNEO, 2007).

Ressalto que o ensino de Geografia também necessite se preocupar com tais relações, o professor precisa ter a clareza para sentir e compreender essas realidades. Afinal, “quando o professor define seus objetivos, organiza conteúdos, conceitos e conhece os seus alunos, torna-se mais fácil perceber e criar condições para que ocorra de fato uma aprendizagem significativa” (CASTELLAR, 2006, p. 11).

Desembulhar os fenômenos espaciais numa Geografia escolar que se propõe a construir uma leitura crítica e proativa de mundo, capaz de tornar significativo o ensino da Geografia é o objetivo maior que um professor, talvez, possa alcançar.

1.3 Questões metodológicas do Ensino de Geografia

Mas como realmente é efetivada a Geografia escolar? Como professores, ainda reproduzimos os métodos ditos tradicionais de ensino e da Geografia tradicional? Sobre quais métodos e metodologias estão pautados o ensino de Geografia na educação básica?

É importante refletir sobre como a geografia tradicional avançou em seu modelo positivista clássico ao longo do tempo, inserindo-se no cotidiano escolar mediante a prática pedagógica e como ela diretamente interfere no processo de aprendizagem.

A Geografia ensinada na perspectiva tradicional percorre a realidade de forma empírica, conteudista, enciclopédica, as reflexões sociais em relação à produção e transformação do espaço são por vezes estáticas e sem discussões sobre a luta das classes sociais. O professor se posiciona como centro do saber, adestrando seus alunos com informações conservadoras descontextualizadas e mecânicas sobre

relevo, demografia, climatologia dentre outras, tornando o aprender-geográfico mecânico, distanciando a relação sociedade-natureza.

As metodologias utilizadas em sala de aula, em sua maioria, ainda seguem os modelos tradicionais enciclopédicos. Na ótica de Pereira (1999), este modo de trabalhar a Geografia não condiz à verdadeira organização humana no espaço, não considerando que toda representação espacial contém em si relações sociais que agem entre si e interferem no espaço construído.

Quando o professor caracteriza sua geografia ensinada desta maneira, de forma direta, descritiva e centralizadora, ele pode contribuir para criar barreiras difíceis de transpor, principalmente em despertar interesse do estudante pela disciplina, não o levando a posicionar-se enquanto parte integrante de seu meio.

Deste modo, concordo com Kaercher, quando ele diz que é preciso repensar as metodologias que são utilizadas no ensino.

[...] o ensino de geografia continua desacreditado. Os alunos, no geral, não têm mais paciência para nos ouvir. Devemos não apenas nos renovar, mas ir além, romper a visão cristalizada e monótona da Geografia como ciência que descreve a natureza e/ou dá informações gerais sobre uma série de assuntos e lugares. Devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço, na constituição de sua individualidade e da sociedade de que ele faz parte (KAERCHER, 2002, p.223).

Na tentativa de inovar¹⁴ sua metodologia, vários professores recorrem ao aparato tecnológico cada vez mais presente nas escolas, o projetor multimídia, também conhecido nos corredores escolares como muleta pedagógica do século XXI. O Projetor, em sua maioria, é usado de forma expositiva para ampliar as informações técnicas trazidas pelos livros didáticos ou ainda substituí-los quando a demanda não cobre a totalidade da turma. Trata-se de uma nova roupagem na continuidade das práticas tradicionais de se ensinar a Geografia. Mudam-se as técnicas, ficam os métodos.

¹⁴Acredito na proposta elaborada por Behrens quando se refere à inovação pedagógica. “A inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas também à maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem reprodução do conhecimento e levem à produção do conhecimento” (BEHRENS, 2000, p. 103).

Mas porque estas práticas tradicionais de ensino continuam existindo? A renovação desta ciência, a chamada Geografia crítica (ou Geografias críticas) não foi apropriada pelos professores?

Para tentar refletir sobre estas questões, é preciso delimitar esta renovação. Eclodida no Brasil no fim dos anos de 1970, a partir dos fortes movimentos intelectuais e ideológicos, que viam o caráter acrítico e nacional patriótico da Geografia tradicional como impedimento de uma formação totalizante para o mundo, a Geografia crítica surge no campo epistemológico, atribuindo reflexões de concepção dialética e sócio-histórica, intrinsecamente mergulhadas nas ciências sociais, encarando seu papel de destaque como ciência politizadora, entendendo que a Geografia deva refletir sobre as transformações da ordem social e auxiliando, assim, na busca por uma sociedade mais justa (GODOY, 2010).

A renovação da Geografia também culminou em propostas de reformulação no que tange ao seu ensino. Porém, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola não acompanharam as mudanças acontecidas no campo das discussões teórico-acadêmicas da ciência geográfica. Conforme Callai (1998) uma dessas razões, certamente, diz respeito à pouca difusão das propostas da Geografia crítica com os professores da educação básica. Isso pode ser explicado, em alguns casos, pelas condições precárias de trabalho nas escolas que prejudicam o desenvolvimento profissional e a falta de espaços de formação continuada que possibilitem a reflexão sobre as práticas de sala de aula que mais servem de autoajuda psicológica, providas de instituições governamentais descoladas da realidade educacional.

Neste sentido, mesmo quando o professor tem por objeto uma concepção crítica da Geografia as metodologias tradicionais de ensino ainda persistem. No campo pedagógico, os professores que obtiveram em seus períodos de formação uma discussão mais aprofundada sobre a geografia crítica, acreditam que uma abordagem realizada com domínio crítico sobre o conteúdo refletirá na formação cidadã do indivíduo, tornando-o mais participativo. No entanto, estas abordagens nem sempre são acompanhadas de práticas pedagógicas emancipadoras, inibindo assim possíveis discordâncias e reflexões sociais pelo estudante, não muito diferente das práticas tradicionais (KAERCHER, 2014).

Transformar a realidade no ensino de Geografia requer modificações na estrutura escolar, e principalmente uma radicalização na prática docente, o professor pode procurar por formações continuadas que lhe satisfaçam e, não raro, abandonar o padrão estipulado nas

receitas dogmáticas do ensino e nas práticas tradicionais, preocupando-se também com a alteração da realidade vivida pelo educando.

Auxiliado pelo pensamento deCastrogiovanni, comprova-se que,

[...] para que esta mudança ocorra, os professores e a instituição da escola, na sua complexidade, devem estar comprometidos com o que chamamos de “fazer sociedade com cidadania”. A escola deve provocar o educando para conhecer e conquistar o seu lugar no mundo em uma teia de justiça social. Parece ser simples, mas não é, no mínimo, desafiador, como toda prática pedagógica (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 44).

Com essa prerrogativa, faz-se necessário vencer as dificuldades estruturais e repensar formas e funções na mediação e nas práticas pedagógicas, melhorando a relação Professor X Estudante, sendo esta capaz de tornar significativo o processo de aprendizagem.

Concordo com Callai (2001), Catrogiovanni (2007) e Cavalcanti (2011), que reforçam a necessidade de alterar as práticas pedagógicas voltadas a objetos geográficos concretos que despertem nos estudantes uma visão integrada, plural e participativa da sociedade em que habitam.

Estas características serão obtidas por meio de práticas pedagógicas que permitam a troca de saberes e o compartilhamento de conhecimentos intrinsecamente contextualizados. Muitas são as estratégias didáticas empreendidas pelos professores a fim de tornarem suas práticas mais prazerosas e efetivas.

Callai ressalva que essas experiências

[...] deverão ter interligamento e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação deste com as demais instâncias é fundamental para a aprendizagem. [...] o desafio é fazer a partir daí a ampliação e o aprofundamento do conhecimento do seu espaço, do lugar em que vive, relacionando-o com outros espaços mais distantes e até diferentes (CALLAI, 2001, p.136).

É preciso estar ciente sobre o papel do estudante como agente transformador do espaço geográfico, cabendo ao professor utilizar instrumentos metodológicos que facilitem esta compreensão.

2 CULTURA DIGITAL, CINEMA E OUTRAS LINGUAGENS NO ESPAÇO DA ESCOLA

No sentido de melhorar e avançar na discussão sobre o ensino de Geografia, este capítulo refletirá sobre as possibilidades, desafios e avanços do uso das tecnologias digitais e das mídias no âmbito educacional, focando a importância do uso do cinema¹⁵.

2.1 O papel das tecnologias no ambiente escolar

Diariamente, nossa sociedade contemporânea é bombardeada com novas criações tecnológicas, fatos e imagens que transformam e modelam o nosso estilo de vida. A difusão da internet e o desenvolvimento acelerado e constante destes novos aportes eletrônicos produzem novas formas de interações sociais. Os indivíduos inseridos neste meio tornam-se autores de opinião e conhecimento.

Nunca foi tão fácil produzir conteúdos nas mídias digitais, postamos opiniões, comunicamo-nos por redes sociais, criamos grupos de discussão, interagimos coletivamente em jogos digitais, nos expressamos em *selfies*, isso tudo realizado por diferentes caminhos. As práticas geradas através destas mídias e as redes de sociabilidade por ela estabelecidas criam o que o filósofo Pierre Levy define como cibercultura.

O neologismo “cibercultura” especifica (...) o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço [que é] o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LEVY, 1999, p. 17).

Cabe notar que muitos dos teóricos, que se dedicam ao estudo do impacto das mídias digitais, costumam ponderar os efeitos a longo prazo que estas implicarão para a vida social, uma vez que as mudanças são

¹⁵A discussão do uso do cinema nas salas de aula no Brasil, não é nova. Sendo uma realidade desde os anos de 1930. (ORLANDI, 2012).

tão rápidas e incertas que não se pode precisar o que ocorrerá em pequeno e médio prazo. Normalmente, estes pesquisadores estão interessados nas mudanças culturais e de relação entre os indivíduos, bem como na maneira que a mídia pode intervir no posicionamento destes, do que nas questões técnicas das mesmas.

Nessa apreensão, Jenkins (2008) aborda a convergência, não como uma sobreposição de parafernálias eletroeletrônicas que um dia estarão reunidas em uma caixa preta na sala dos indivíduos, substituindo a profusão de cabos, fios e diversos aparelhos eletroeletrônicos, mas como a cultura vem sendo transformada pelas tecnologias e como os consumidores passivos, de antigamente, têm hoje potencial participativo inédito.

A convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos. [Ela] não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana. Por haver mais informações sobre determinado assunto do que alguém possa guardar na cabeça, há um incentivo extra para que conversemos entre nós sobre a mídia que consumimos (JENKINS, 2008, p. 28).

No contexto educacional, a prerrogativa da mudança cultural trazida por essa convergência e pelo adendo tecnológico está presente nos estudos do uso das tecnologias e mídias (digitais ou não) na educação e suas contribuições para as práticas de ensino. As constantes atualizações no campo tecnológico motivam novas práticas e, conseqüentemente, novos campos de pesquisa.

No entanto, a chamada cultura digital¹⁶ nem sempre é bem recebida nas escolas. As regulamentações proibitivas quanto ao uso da

¹⁶Cultura digital é tida como uma parte integrante da representação humana no período contemporâneo, ligado aos processos históricos, resultante da transformação ocorrida no campo da ciência, a partir da segunda guerra mundial

internet por estudantes são comuns, estando inclusive presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). E, inclusive, defendidas por professores, na tentativa de focar a atenção dos estudantes nas atividades desenvolvidas em sala, que se resumem, muitas vezes, aos métodos tradicionais de ensinar e aprender.

Inibir a utilização destes recursos pelos estudantes é um modo de manter a escola cada vez mais afastada da realidade.

É preciso dialogar com as diferentes linguagens e articular com a cultura da escola, pois a cultura digital imprime significados ao uso de distintas tecnologias na sala de aula. As diversas plataformas midiáticas que acessamos – os filmes, as músicas, os poemas, o jornal, a revista, as charges, a internet – são recursos que devem ser usados com cautela e responsabilidade, de modo que o aluno perceba as diferentes culturas impregnadas nas mensagens recebidas pelas diferentes mídias (MARTINS; RIBEIRO, 2017, p. 157).

É importante que a materialização destes avanços tecnológicos seja observada e, na medida do possível, potencializadas pelos professores, agregando valores na construção de saberes a partir do uso dessas inovações, integrando e aproximando os conteúdos ministrados da realidade vivenciada pelos estudantes.

Cavalcanti (2011, p.18) também destaca a importância do uso de outras linguagens que explore as possibilidades presentes no cenário contemporâneo. O uso de “diferentes linguagens e de recursos tecnológicos tem o mérito de significar à aprendizagem, possibilitando uma comunicação mais realista dos professores com os jovens escolares”.

E agora? Jovens da cultura digital, com seus smartphones, gravando imagens e sons, transmitindo áudios e vídeos, digitando em velocidades inimagináveis. É impossível deixar de notar esse fenômeno nas escolas onde tudo é registrado e compartilhado.

Todavia, é perceptível o pouco uso destas ferramentas pelos estudantes para produção de saberes escolares. Elas se restringem principalmente à comunicação e ao entretenimento, ficando aquém das possibilidades vislumbradas pela educação. A partir da

(GERE, 2008). Também esta relacionada aos conceitos de Cibercultura (LEVY, 2008), Era da informação ou Era Digital (CASTELLS, 1999).

solicitação do uso dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, tal qual a realização de pesquisas, a formatação de textos e apresentações de *slides*, fica constatado o quão deficiente é o domínio destes saberes para a produção do conhecimento.

Trata-se, portanto, de uma questão de letramento midiático. A partir do ambiente digital, este conceito é trabalhado de diferentes perspectivas.

Xavier, por exemplo, afirma que:

O letramento digital se realiza pelo uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais [e pode contribuir para] satisfazer às exigências de funcionalidade e utilidade [...] e o desenvolvimento da capacidade analítica e crítica do cidadão (XAVIER, 2005 *apud* CRUZ, 2013, p. 5).

Por sua vez, Buzato usa o termo no plural, uma vez que “não há letramento absoluto; ninguém é totalmente letrado; cada um de nós domina alguns letramentos mais ou menos do que outros” (BUZATO, 2007 *apud* CRUZ, 2013, p.13). Para esse autor, os letramentos digitais constituem-se da apropriação de habilidades para que o indivíduo possa ser letrado em diferentes linguagens no contexto digital.

Participar de práticas sociais que transcendem as letradas, envolvendo outras linguagens (visual, musical, matemática, etc.), outras formas que sejam essenciais para comunicar, expressar sentimentos, ideias e experiências nos ambientes virtuais. (Ibid., p. 7).

Fato é que, independente da série de habilidades que possam ser desenvolvidas pelo(s) letramento(s), este fenômeno é imprescindível atualmente e deve ser alvo de reflexão no ensino.

2.2 O ensinar para, com e por meio do cinema

Ao delinear o papel das tecnologias no ambiente escolar, se faz necessário estimular práticas que aumentem a capacidade de interpretação e uso de diferentes linguagens.

Freire, em seu enorme legado, diz que “ensinar não é transmitir conhecimento, é criar as possibilidades para sua própria produção ou construção” (FREIRE,1996, p. 52).

Assim, a busca adiante é por compreender melhor um recurso de enorme presença no cotidiano escolar e de grande potencialidade de produção de conhecimento, que é o cinema.

Longe de ser uma inovação do século XXI, o cinema ainda encanta e reúne milhões de adeptos ao redor do mundo. Inicialmente fonte de entretenimento, o cinema tem a capacidade de provocar e intervir na construção de outros olhares, ampliando debates e horizontes.

Estas habilidades foram rapidamente percebidas na área educacional, enquanto via de comunicação e/ou utilização do imaginário fílmico nas estratégias de ensino, aprendizagem ou recursos pedagógicos. Barbosa (2006) diz que o cinema, mais do que outros recursos audiovisuais, possui um aprendizado relacionado ao poder da imagem, possibilitando uma compreensão mais próxima do real.

Na Geografia, a linguagem do cinema vem sendo cada vez mais utilizada, mas é importante que os professores conheçam minimamente esta linguagem, pois ela “integra imagens em movimento: a expressão oral e corporal, a cor e tudo temperado pelas trilhas musicais. A linguagem cinematográfica é, com efeito, a integração de múltiplas linguagens” (PONTUSCHKA, 2009, p. 279).

É importante preparar o público e os estudantes para qualquer produção cinematográfica ou de audiovisual, pois o

Cinema é o fabricante e o manipulador supremo de imagens para fins comerciais, e o próprio ato de usá-lo bem implica sempre na redução de complexas histórias de vida cotidiana a uma sequência de imagens projetadas numa tela privada de profundidade (HARVEY, 1993, p. 289).

Facilitar essa mudança de olhar faz parte do papel do professor. Educar pelo cinema ou utilizá-lo no processo escolar principalmente através da participação do estudante na produção, “é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético” (LOPES, 2007, p. 37).

Lopes reitera ainda que

[...] filmes que confirmam o sistema devem ser desmistificados no processo educacional, no processo escolar. [...] É fundamental ver e analisar com os alunos alguns filmes “modelos” dos principais gêneros do cinema hegemônico e procurar fazer a crítica desse cinema. Este será um

bom ponto de partida, para em seguida iniciar os alunos num repertório intelectual e cinematográfico mais sofisticado (LOPES, 2007, p. 38-39).

A escola e a educação, de forma geral, devem ir além da satisfação da apreciação do cinema nas salas de aulas. Fomentar a possibilidade dos estudantes refletirem sobre as inúmeras mensagens trazidas pelas linguagens cinematográficas, associadas a um contexto local, na identificação de padrões globais pré-estabelecidos em películas a serviço de grandes oligopólios econômicos e midiáticos.

Para tanto, a proposta desta pesquisa é analisar o uso do cinema em sala de aula na perspectiva da mídia-educação¹⁷, ligada às tecnologias digitais de informação e comunicação, tão presentes nos dias atuais e que podem facilitar todas as etapas da produção técnica de uma linguagem cinematográfica.

No seu artigo “Mídia-educação, cinema e produção audiovisual na escola”, Fantin (2006) refaz uma revisão bibliográfica defendendo a necessidade de uma educação que vá além do uso exibicionista do cinema e que abarque também a produção cinematográfica dos estudantes como fonte de produção do conhecimento.

Segundo a autora, ao mediarmos a participação dos estudantes no sentido da mídia-educação, estaríamos promovendo uma educação: (a) *Com os meios*, numa dimensão metodológica-instrumental, buscando aumentar o conhecimento dos códigos para uma competência do uso dos meios e suas ferramentas, fazendo uso do cinema e filmes em contextos de desfrute por exemplo; (b) *Sobre os meios*, numa dimensão crítico-reflexiva, com interpretação através da análise cinematográfica, possibilitando uma postura crítica diante dos meios; (c) E *Através dos meios*, com a dimensão produtivo-expressiva, almejando a produção e expressão, no sentido da autoria, com produção de audiovisual, curtas, roteiros, emancipando olhares e saberes (FANTIN, 2006).

É admirável avaliar a singularidade do cinema e das mídias em geral no nosso cotidiano, não apenas só como ferramentas, mas como

¹⁷A mídia-educação numa concepção ecológica prevê uma visão integrada do fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, Internet, fotografia, cinema, TV, vídeo, livro conforme o objetivo pretendido, cada inovação tecnológica nas outras (FANTIN, 2006). É “teoria e prática de fazer-refletir educação com os meios, através dos meios e sobre os meios” que “[...] possui como enfoque principal a construção do pensamento crítico” (Ibid. p. 98).

algo presente em nossa cultura, assim, essenciais nos processos educativos.

2.3 O cinema na Geografia Escolar

Contudo que foi avaliado referente ao uso de mídias e tecnologias no processo educativo de modo amplo, cabe agora especificar como a Geografia, em especial a geografia escolar, pode se utilizar do cinema para facilitar uma melhor leitura do espaço geográfico.

As últimas décadas demonstraram mudanças em todos os círculos da sociedade, obviamente o ensino de Geografia precisa (re)pensar o seu contexto escolar contemporâneo.

Professores e professoras que são referências nos estudos sobre o ensino de Geografia na atualidade, como Castrogiovanni (2007), Pontuschka (2009), Callai (2010), Martins (2010), Cavalcanti (2011), Kaercher (2014), se debruçam sobre pesquisas que buscam promover discussões que contribuam na melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula e a reflexão sobre a formação docente e a Geografia escolar.

O que todos têm em comum é a certeza de que se faz necessário uma mudança no perfil docente, diante as diferenças presentes na escola e demanda de estudantes interessados em práticas diferentes, que despertem o interesse e promova uma aprendizagem da Geografia. “Analisar o processo de formação do professor de geografia implica contemplar uma questão ampla e complexa, por isso, é um dos grandes desafios a serem enfrentados na educação básica” (MARTINS, 2010, p.40).

Pontuschka (2011) reforça que uma das grandes modificações está presente no *status* de ser professor, antes respeitado, hoje feito refém de sua escolha profissional. A profissão é uma das mais sobrecarregadas: função extraclasse, dúvidas sobre a carreira, más condições de trabalho e a falta de valorização econômica profissional, afastam os jovens da escolha da profissão.

Já, os jovens docentes que superam a empolgação inicial e não caem no comodismo e aceitação da realidade das escolas públicas brasileiras, lutam, por vezes, contra a própria administração para realizarem práticas de ensino mais ligadas à realidade estudantil em um mundo de acelerada transformação.

Em consonância com o exposto e longe aqui de prescrever uma solução definitiva para as práticas docentes, acredito que o cinema pode impulsionar uma valorosa discussão entre os conhecimentos geográficos

abordados, ensaiando novas construções e descobertas de saberes, principalmente quando ele aproxima assuntos pertinentes à vida dos estudantes.

No entanto, não interpreto que tal recurso é o salvador do desinteresse dos estudantes pelas aulas de Geografia, pois recursos e técnicas de ensino isoladamente não determinam uma aprendizagem significativa, porém a soma de esforços, estrutura e interações coerentes podem auxiliar neste processo.

Para isso, proponho algumas discussões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e a utilização do cinema nas aulas de Geografia, apontadas por: PONTUSCHKA et al (2009), BARBOSA (2011); MOREIRA (2011), NAPOLITANO (2013).

O cinema e suas diversas aplicabilidades em sala de aula podem acrescentar outras dimensões ao ensino de geografia.

O Cinema, para além de suas características específicas de expressão artística, é, sobretudo, uma arte geográfica, uma vez que constrói representações da realidade concreta, recria processos sócio-espaciais, e por fim, acaba influenciando em maior ou menor medida, a produção-reprodução do espaço geográfico. Neste sentido, os filmes [ou o cinema] são impregnados de nexos espaciais, são veiculadores de ideias e saberes geográficos [...] (MOREIRA, 2011.p.42).

Um filme pode servir de mediação na construção da noção de tempo e concretização do espaço (PONTUSCHKA et al, 2009). Ao usar o cinema no ensino de Geografia, além de torná-lo mais interessante, ajudará o estudante a ampliar e/ou adquirir novas habilidades. Entre elas o desenvolvimento da capacidade crítica e sociocultural (NAPOLITANO, 2013). O Autor também ressalva que não é possível usar o cinema sem fazer uma crítica séria, caindo no risco de simplificar espacialidades e culturas complexas.

É necessário filtrar o cinema nas aulas de geografia, para uma leitura crítica das imagens cinematográficas, a partir de um ponto de vista geográfico, destacando “a autenticidade das paisagens apresentadas; o etnocentrismo e os arquétipos de figuração e a subjetividade do autor na narração e na escolha dos enquadramentos do espaço representado” (BARBOSA, 2011, p.117).

Com isso, cabe a nós, docentes, a preocupação com o planejamento fílmico e as diversas linguagens trazidas pelo cinema e, principalmente, com quais práticas pedagógicas devem ser adotadas e,

por que não, constantemente alteradas, de modo que a abordagem das categorias geográficas e façam sentido ao educando.

Além disso, o pensar geográfico contribui para contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive desde a escala local à regional, nacional e mundial (CAVALCANTI, 2011, p.11).

No entendimento de Barbosa (2011, p.112) o papel do filme e porque não dizer do cinema e suas linguagens em sala de aula “é o de provocar uma situação de aprendizagem para alunos e professores. A imagem cinematográfica precisa estar a serviço da investigação e da crítica a respeito da sociedade em que vivemos”. Com isso, é importante priorizar os enfoques da linguagem cinematográfica que contribuam efetivamente para promoção de um ensino de Geografia que ajuda na representação da realidade concreta, recriando os espaços e os tempos impregnados de saberes geográficos.

O Cinema, para além de suas características específicas de expressão artística, é, sobretudo, uma arte geográfica, uma vez que constrói representações da realidade concreta, recria processos sócio espaciais, e por fim, acaba influenciando em maior ou menor medida, a produção-reprodução do espaço geográfico. Neste sentido, os filmes são impregnados de nexos espaciais, são veiculadores de ideias e saberes geográficos, e é papel dos geógrafos e de outros cientistas sociais analisar as representações espaciais presentes nos filmes (MOREIRA, 2011, p.42).

A Geografia escolar tem movimento, este realizado pelas dinâmicas promovidas pelos professores e demais sujeitos presentes na prática escolar, que, por si só, decidem o que é apreendido a partir da geração de significado.

3 PROPOSTA METODOLÓGICA: CONVERGINDO À PESQUISA-AÇÃO

Neste capítulo é apresentado os porquês de desenvolver uma pesquisa acadêmica por meio da pesquisa-ação, quais os procedimentos metodológicos adotados para se chegar ao objetivo da pesquisa, tanto quanto, os sujeitos, e as estratégias para uma proposta de produção de curtas-metragens nas aulas de geografia.

3.1 Os porquês da pesquisa-ação

Para a realização da investigação proposta, é preciso contar com uma estratégia metodológica diferente dos modelos de pesquisa de origem analítica, apolítica e descomprometida. Assim, foi necessário pensar em uma forma de análise que estivesse próxima ao cotidiano e às necessidades dos professores, sendo dinâmica o suficiente para orientar-me nas diversas situações que possam aparecer durante o processo de ensino-aprendizagem. Optei pelo método da pesquisa-ação.

Parte desta decisão deve-se ao fato de que este método não anseia somente a descrição, o diagnóstico ou ainda a compreensão da prática, mas visa à transformação desta e daqueles que estão envolvidos a ela. Kincheloe (1997) afirma que a pesquisa-ação rejeita as noções positivistas de racionalidade e objetividade, vislumbrando a exposição de outras subjetividades por meio de valores pessoais.

Desde sua origem, a pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa (FRANCO, 2005. p. 490).

Esta noção de pesquisa, trazida pelo autor, fortalece que não há neutralidade total do ser pesquisador, pois, além de cientista, o indivíduo também é um ser histórico, atua e transforma sua realidade. Outrem, o cientista que se utiliza da pesquisa ação está inserido no processo e utiliza métodos de pesquisa consagrados tanto na coleta quanto na análise. No entanto, o que o difere é a ação planejada e a participação

em loco, onde pode executar a prática, a observação, a reflexão e, por ventura, adimplir a mudança.

Justificada a pesquisa-ação como meio de análise, é preciso conceituar seus alicerces. Para isso, alguns preceitos históricos devem ser abordados, pois, de fato, não há ao certo um único precursor deste método de pesquisa, e, sim, várias vertentes difusoras.

De acordo com Tripp (2005), é um processo difícil determinar o início da pesquisa-ação, pois “as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (TRIPP, 2005, p. 03). No entanto o termo surge em 1946, com John Collier, tratado como o precursor do método, devido aos seus estudos em meados do século XX, sobre as relações inter-raciais.

Em decorrência da variedade conceitual e de não ser exclusivo da área educacional, a pesquisa-ação exerce um leque de possibilidades e uma gama de conceitos, chegando a ser denominada como uma “família de atividades” (Grundy; Kemmis *apud* Tripp, 2005. p. 446), ou ainda diretamente presente ao que Sachs (2003) chama de profissionais ativistas.

Com esta concepção, faz-se necessário a presença de análises mais abrangentes, como as trazidas também por Zeichner e Diniz-Pereira (2005), que compreendem a pesquisa-ação como “uma pesquisa sistemática feita por profissionais sobre as suas próprias práticas”. Embora ampla, esta conceituação é importante para compreender a amplitude de atuação do pesquisador, evidenciando de fato a auto-pesquisa como elemento essencial para este método, ou seja, o pesquisador deve ser um agente participante do estudo.

Há, porém, definições conceituais sobre pesquisa-ação mais específicas, que as entendem como uma “identificação de estratégias de ação planejada que são implementadas e, a seguir, sistematicamente submetidas à observação, reflexão e mudança” (GRUNDY; KEMMIS *apud* TRIPP, 2005, p. 447).

Mesmo diferentes, a pesquisa ação define que o pesquisador deve agir de maneira participativa e/ou cooperativa, na busca por mudanças nos sujeitos, nas situações que o cercam e de fato no estudo da situação em que o próprio pesquisador se encontra, por meio de ações concretas.

Obviamente, busco, com essa metodologia de trabalho, algo que supere a autoavaliação, propondo fidelidade ao rigor científico, superando a necessidade de dar fim a ela mesma. Para isso, utilizo o conceito trazido por Tripp (2005) por crer que este, traga maior precisão na conceituação desta metodologia. Para o autor, a pesquisa-ação é um modo de investigação-ação que mantém as técnicas de pesquisa

consagradas para se obter as informações, levando a ações para melhorar a prática.

No entanto, “as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.)” (TRIPP, 2005, p. 447). Dito isso, é preciso caminhar dentro deste campo escolhido, lembrando que não é objetivo deste trabalho dar aprofundamento ao debate conceitual **e,sim**, caracterizá-lo para sua coerente utilização.

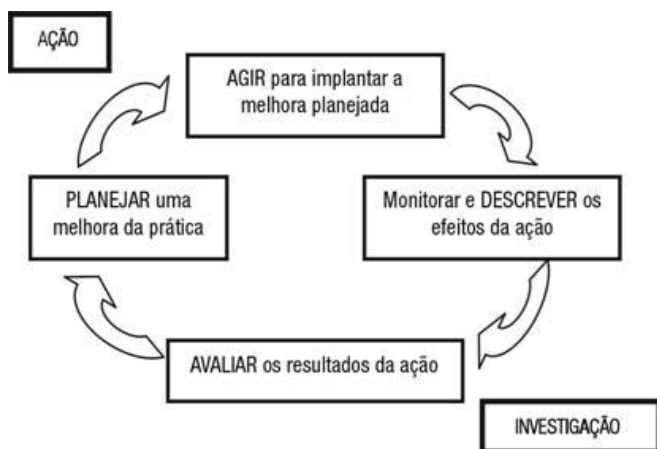
3.1.1 Ritos da pesquisa-ação no campo educacional

A pesquisa-ação educacional deve estar pautada no desenvolvimento de espirais cíclicas de reflexão-ação (FRANCO, 2005), juntamente com elementos que agem dialogicamente entre si. Toda espiral cíclica independente das etapas que a constituem estão presas ao que Tripp denomina de ciclo de investigação-ação, modo generalizado que envolve o universo da pesquisa-ação educacional.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Neste ciclo (figura 1), é possível ter uma visão clara do que se compõe a investigação-ação em pesquisa-ação.

Figura 1: Ciclo de investigação-ação



Fonte: Tripp (2005. p. 446)

Por meio deste, a pesquisa-ação estabelece meios de integrar o pesquisador aos demais participantes, facilitando que as relações se tornem mais profundas. Com isso, acredita-se gerar conhecimentos interpessoais mais significativos, além de maior apreensão dos conhecimentos tanto quanto uma maior percepção da realidade. Neste tipo de pesquisa, é necessário considerar os aspectos objetivos e subjetivos presentes nos participantes e nas situações vivenciadas por eles. Para tanto, se adotam três dimensões intrínsecas: a pesquisa-ação, o meio participativo/colaborativo, a transformação da realidade e desenvolvimento dos processos formativos.

Numa pesquisa que busca a produção de curtas-metragens como modo de ampliar os conhecimentos geográficos, pressupõe-se a participação e a colaboração de todos os envolvidos no processo. Como citado acima, a pesquisa-ação busca conhecer e, ao mesmo tempo, intervir na realidade pesquisada. Por isso, esse método justifica-se a esta pesquisa, já que o uso indiscriminado do cinema na escola nem sempre oportuniza aos estudantes uma visão pessoal dos fatos, impedindo-os de participar e colaborar no processo, deixando-os apenas como meros espectadores.

Neste dilema, o pesquisador deve assumir dois papéis simultâneos: o de pesquisador e participante do grupo pesquisado. Por ser uma pesquisa qualitativa, o pesquisador ao se utilizar da pesquisa-

ação deve estar inserido ao contexto aplicado. Isso se deve ao fato, como explica Mailhiot apud Franco (2005, p. 486), “que os fenômenos sociais não podem ser observados do exterior, do mesmo modo que não podem ser observados em laboratório, de modo estático”.

Isso vai ao encontro do que este trabalho se propõe. Sendo professor da turma, não só pude estar presente no desenvolvimento das atividades, bem como colaborei no processo de mediação, pois, neste método, os participantes da pesquisa tem voz ativa, contribuindo e modificando as etapas quando acharem necessário.

Mas o que é ensinar se não estar presente e na busca constante da transformação do indivíduo perante os seus anseios? A pesquisa-ação vai além da participação em loco, é preciso transformar a realidade da situação identificada.

Este é o caso deste trabalho, que buscará, ações colaborativas entre os participantes para promover e realizar experiências audiovisuais que auxiliem na produção de conhecimento geográfico e, quiçá, superem o olhar do uso do cinema no cotidiano escolar e no ensino de Geografia.

Contudo, os professores que se utilizam da pesquisa-ação, tentando alcançar a dimensão da transformação, não podem perder o viés crítico sobre esta prática, e que estas transformações nem sempre apareceram de imediato.

Todavia, o que eles [os professores] querem fazer é algo bastante diversificado que compreende desde práticas behavioristas, passando por práticas ‘construtivistas’ (ou, em alguns casos, ‘neobehavioristas’) até práticas mais críticas e politicamente orientadas. Para que as mudanças ocorridas nas práticas dos professores por meio da pesquisa-ação possam ser consideradas ‘melhorias’, temos de analisar os méritos daquilo que se produz (ZEICHNER; DINIZ PEREIRA, 2005, p. 70).

Ressalta-se, aqui, que os méritos oriundos das transformações ocasionadas pela pesquisa-ação vão além da melhora da prática docente. É preciso tempo em alguns casos para se constituir tais transformações, sejam elas no campo escolar, científico ou pedagógico.

Participativa, colaborativa e transformadora. Alcançar este patamar só será possível com um desenvolvimento formativo claro, mediado através da reflexão dos participantes a partir de problemas identificados por eles.

[...] o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua auto-concepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 486).

É por esta capacidade de empoderamento que a pesquisa-ação atrai tantos profissionais da educação, a possibilidade de um ganho intelectual por seus participantes.

3.1.2 Sujeitos da pesquisa – quem, onde e quando

Para costurar a proposta de ação, é imprescindível analisar os sujeitos da pesquisa, onde se localizam e qual o período mais oportuno para a aplicabilidade. Ela está ligada ao ensino de geografia na contemporaneidade e como ele se materializa na escola pública, mais precisamente nos cubículos rabiscados, por vezes deteriorados, mofados e barulhentos, chamados de sala de aula.

Por via, pesquisar em um ambiente escolar envolve características e particularidades a serem consideradas, tomar a escola de educação básica como parceira para a aplicabilidade da pesquisa é uma delas. É oportuno estar preparado para lidar com seu modo de ver a educação, seu tempo disponível e suas inter-relações com os sujeitos que ali convivem. É preciso respeitar suas dinâmicas e processos, uma vez que dali sairão nossos dados para investigação e análise.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de educação básica da cidade de Imbituba, sul de Santa Catarina, no segundo semestre de 2016, onde o pesquisador trabalha como docente. Não será feita a descrição de dados da escola, pois acreditamos que teria que expor situações que vão além dos objetivos deste trabalho.

No entanto, algumas configurações se fazem necessárias para entender quais são os sujeitos que procuram estudar na referente unidade escolar e por quê.

Em sua grande maioria, os/as estudantes que frequentam esta escola pertencem à comunidade que a mesma está inserida e a seus bairros limítrofes. Assim, permanecem frequentando seu ambiente

devido ao pertencimento afetivo e as comodidades de transporte e deslocamento.

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, por acreditar que é importante certo grau de amadurecimento nas propostas de atividades pensadas para execução durante a pesquisa.

A maioria dos estudantes vem para a escola a pé, de bicicleta ou utilizam o transporte público, com passagens subsidiadas pela prefeitura municipal. Alguns participam de programas sociais federais e demonstram interesse na utilização de tecnologias digitais para execução de atividades escolares.

A turma contou com 31 estudantes de faixa-etária entre 15 e 16 anos, sendo 3 com deficiência, (01 - deficiência auditiva; 02 - atrasos cognitivos). acompanhados por professores auxiliares.

A escolha para a aplicação do projeto nesta turma também é resultado da proximidade deste pesquisador com a mesma, fato que fez com que a turma tenha escolhido, de forma unânime, para a regência da classe no mesmo ano. O período de aplicabilidade foi resultado do planejamento das atividades e do andamento da turma para executá-las. Foi previsto um total de 6 semanas de atividades, num total de 18 aulas, 3 por semana, sendo 6 momentos específicos para coleta de dados durante o terceiro bimestre do letivo de 2016.

3.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para contemplar as dimensões da pesquisa-ação e avançar no processo formativo, foi necessário a elaboração de um conjunto de atividades que envolvessem os estudantes na temática geográfica que resultasse numa possível produção de curtas-metragens, onde os saberes geográficos construídos dentro das etapas fossem compartilhados.

3.2.1 Coleta de dados

Para tanto, ratifico a importância da coleta de dados para a realização deste trabalho. Uma observação participante foi realizada durante todas as fases de implementação, do ciclo de reflexão-ação e nas interlocuções provenientes da participação do grupo ativo da pesquisa.

Conforme descreve Cruz Neto (1994), a observação participante tem a finalidade de obter informações sobre a realidade e o contexto do

objeto investigado, a partir de uma observação não-neutra, ou seja, permitindo a interferência do observador na realidade observada.

Assim, primando ao máximo preservar todo detalhamento das observações, utilizou-se do instrumento diário de campo. Na visão de Cruz Neto (1994, p. 63), este instrumento é um "amigo silencioso, que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele, diariamente, podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas".

Cabe ressaltar de antemão que, durante as atividades realizadas não foi possível anotar absolutamente tudo, registrando apenas as palavras chaves que remontaram as discussões realizadas e, logo após o término das mesmas, foram dissertadas no diário de campo para que houvesse o mínimo de perda de memória e obviamente dos dados coletados.

Outro procedimento para angariar dados foi a realização de entrevistas com grupos focais. Estas aconteceram ao final de cada etapa da pesquisa com os estudantes participantes das atividades. A realização dos grupos focais tem fundamento com as dimensões da pesquisa-ação, uma vez que permite que todos se expressem abertamente, impedindo uma visão romantizada da realidade por parte do pesquisador. O grupo focal se trata, então, de "um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva, realizado sobre um tema preciso e mediado por um animador entrevistador [...]. Em realidade, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada" (MACEDO, 2000, p. 178).

Os temas pertinentes da entrevista foram confeccionados a partir das observações e anotações no diário de campo. Nelas foi possível averiguar o andamento do projeto, o sentido do uso do cinema e do conhecimento geográfico presente nos curtas-metragens.

3.2.2 Tratamento dos dados

Os dados obtidos pelos dos diários de campo e das entrevistas focais serão descritos no capítulo 4, onde serão relatados todos os resultados da pesquisa. O procedimento da coleta de dados permitiu o emprego das normas e técnicas de análise, possibilitando identificar as características da coleta, opiniões, representações sociais e até divergências atribuídas aos fenômenos analisados.

3.3A prática docente em campo: o uso de projetos em sala de aula

Diante da utilização da pesquisa-ação para a configuração acadêmica de dados e sínteses científicas, fui tentado a executar uma metodologia de trabalho voltada à prática de sala de aula que responda aos objetivos deste trabalho: como analisar o potencial da produção de curtas-metragens nas aulas de geografia fomentando a construção do conhecimento e saberes geográficos?

Para responder esta pergunta, é preciso pensar em estratégias para a construção do conhecimento geográfico em sala de aula; é preciso atender a demanda de um novo paradigma que envolva as práticas do ensino de geografia na contemporaneidade, que almeje a participação, criação e reflexão de conteúdos geográficos pelos estudantes. Utilizei, então, uma base conceitual visando a prática educativa que destacasse a aprendizagem baseada em projetos.

A prática via projetos segue ao encontro das prerrogativas sugeridas para uma educação geográfica, indicando a reflexão, criatividade, posicionamento e a capacidade produtiva e cidadã.

Esta prática via de projetos é relevante para:

[...] Atender ao paradigma da complexidade. Ensinar e aprender por projetos aponta as possibilidades de oferecer aos alunos outra maneira de aprender, a partir de problemas advindos da realidade. A produção de conhecimento, para ter significado, precisa estabelecer relações com a vida dos alunos (BEHRENS, 2000, p. 97).

O uso desta abordagem proporciona construir propostas pedagógicas que levem em consideração as aptidões e habilidades que o professor pretende desenvolver com seus estudantes. Trata-se de uma prática que proporciona o desvio, ou seja, se constrói ao longo do percurso e renova-se a cada problema colocado, gerando uma outra forma de conhecimento ou saber.

No sentido de elucidar a estratégia pedagógica escolhida, compactuo das afirmações trazidas por Hernandez (1998), que os projetos elaborados pelos professores para com os estudantes devam ser entendidos em sua dimensão pedagógica e simbólica assim eles podem possibilitar:

- a) aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de

um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.

b) revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar. O que torna necessária à proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.

c) levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (1998, p. 61).

Com a natureza de uma metodologia aplicada, que procura produzir conhecimentos reais em sala de aula e que seja geradora de novos parâmetros à solução de problemas específicos para um ensino de geografia informacional e memorizado, propomos a execução de uma metodologia de ensino que investigue, problematize, argumente, produza, crie e projete.

Segundo BEHRENS (2000), o “professor deve focalizar metodologias que envolvam novos procedimentos para alcançar processos de aprendizagem que subsidiem a produção do conhecimento”. É nessa tentativa que caminha este trabalho, de otimizar os conteúdos geográficos com o uso do cinema de maneira inovadora, oportunizando a criatividade, o diálogo e o viés transformador entre os pares

3.3.1 Desenvolvimento datemática curricular

Para o desenvolvimento dos projetos em sala de aula foi preciso nortear as ações em uma temática curricular que contemplasse o plano de ensino do professor. O plano e suas atividades foram aprovados pela 18ª Agência de Desenvolvimento Regional do Estado de Santa Catarina.

O plano de ensino segue a concepção teórica da Proposta Curricular de Santa Catarinense (PCSC), bem como é fundamentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), atendendo a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial das

redes de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Compreende-se que a utilização dessa temática no ensino fundamental para disciplina de Geografia tem inúmeras funções, porque, se bem ministrada, ela traz uma série de conhecimentos indispensáveis à ação e à reflexão do estudante, auxiliando-o a compreender a presença da africanidade nas diversas escalas (locais, regionais, nacionais e mundiais), beneficiando um entendimento mais completo da organização do espaço geográfico mundial e das inter-relações sociais existentes em nosso mundo.

Apesar de estar no currículo desde 2003, ainda é difícil presenciar nas unidades escolares atividades relacionadas à temática africana e suas relações com o Brasil. Na tentativa de mudar esse perfil, parti de um ponto crucial, o estereótipo. É preciso estimular os estudantes sobre a visão que eles têm referente à temática, cabendo ao professor provocar debates de como o tema é visto em nossa sociedade.

Buscamos, com esse tema, aproximar o estudante das raízes africanas presentes ao seu cotidiano, seja na música, na poesia, nas roupas ou na ancestralidade. Para isso, construí um panorama do continente africano na contemporaneidade, levando em consideração suas mazelas resultantes de um processo histórico de exploração. É importante salientar que a temática não incidiu o equívoco de apresentar apenas a pobreza do continente, mas suas pluralidades.

Não é objeto deste trabalho discutir os conteúdos que devam ser desenvolvidos na disciplina de geografia no ensino fundamental. No entanto, se faz necessário ressaltar a conexão da temática com a estratégia metodológica de projetos aplicada em sala de aula.

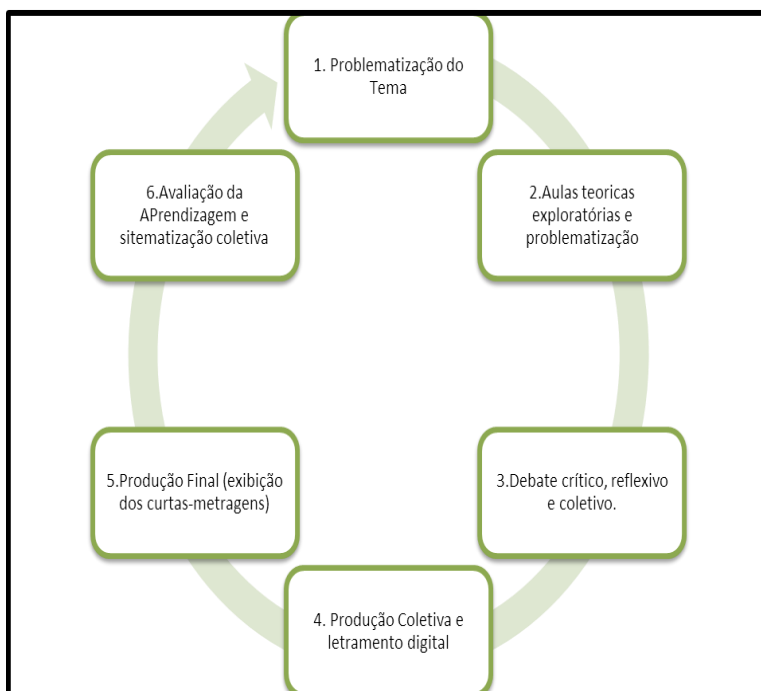
Os passos, sugeridos por Hernandez (1998), para concretizar a aprendizagem numa metodologia de projetos envolvem diferentes momentos. De modo inicial, é preciso problematizar o conteúdo com os estudantes de maneira que gere a curiosidade, dúvidas, indagações e a vontade de criar algo novo referente ao processo de aprendizagem. É importante pensar meios que estimulem e rompam com a mesmice ortodoxa do ensino de Geografia nas escolas.

Em seguida, faz-se necessário apresentar meios de execução, onde são elaboradas atividades visando buscar respostas aos conteúdos e aos problemas emergentes da fase inicial. Essas atividades visam gerar situações que estimulem os estudantes a pensar e atuar, colocando seus posicionamentos sobre o tema abordado, ressaltando sempre os diferentes pontos de vista sobre a mesma situação. O terceiro momento

trata da sistematização do conhecimento produzido, podendo subsidiar significativamente novas perspectivas de ensino e aprendizagem.

Seguindo as direções mencionadas por Hernandez, as atividades em campo foram adaptadas, seguindo a proposta complementar trazida por Behrens (figura 2), visualizando um projeto de aprendizagem colaborativa, preocupado com a inserção e uso do cinema na produção do conhecimento. Essas atividades foram aplicadas ao longo do terceiro bimestre, sendo adaptadas conforme a realidade e a necessidade do projeto.

Figura 2: Quadro proposto por Behrens, 2000, adaptado pelo autor



No primeiro momento, foi apresentada aos estudantes a proposta metodológica, dirigida pela discussão e apresentação do projeto de construir conhecimento geográfico a partir do uso do cinema. De forma dialogada, foi apresentada a temática geográfica a ser desenvolvida e possíveis leituras a serem realizadas durante o processo, tanto quanto links e vídeos propostos.

Neste período, foi importante dar espaço aos estudantes para serem protagonistas durante o processo. As colaborações dos estudantes foram absorvidas e inseridas dentro a proposta inicial.

Na etapa seguinte, exploramos a africanidade no Brasil, suas referências, conexões e inter-relação com o meio vivido pelos estudantes. Foram ministradas aulas expositivas-dialogadas envolvendo os estudantes de forma que os mesmos assumissem o compromisso de expor suas visões diante do tema abordado através da produção de um curta-metragem.

É importante salientar que, durante a prática desta atividade, foram organizados pequenos grupos onde as diferenças foram encaradas com criatividade e respeito, pois o processo de aprendizagem buscou expor as heterogeneidades vinculadas às práticas geográficas e não a padronização de respostas aos temas abordados.

A problematização do tema escolhido ocorreu concomitantemente às aulas, cabendo a mim instigar a formação de dúvidas pelos estudantes.

Sobre isso, Behrens cita Cunha, com as seguintes considerações:

É necessário incorporar no processo de ensino-aprendizagem a categoria dúvida[...]As certezas congelam a capacidade de reflexão[...] É preciso ensinar o aluno a compreender que todo conhecimento é uma produção histórica, produzida na contradição das relações humanas(CUNHA 1999*apud* BEHRENS, 2000, p.111).

Foi necessário que os estudantes buscassem alternativas para as temáticas abordadas. Foram desenvolvidas atividade fins, como produção textual, oralidade e modalidades lúdicas para despertar e aprofundar os temas debatidos.

Já, na fase seguinte, com a discussão coletiva, foi possível perceber a evolução das análises produzidas pelos estudantes, em um rodízio de ideias, verificando a evolução e as descobertas realizadas pelos alunos, resultante das atividades da etapa anterior.

Este processo se justificou por proporcionar aos estudantes a possibilidade de apresentar suas ideias, ouvir seus questionamentos e esclarecer as dúvidas que iam surgindo. Nesta etapa, o professor tem um papel importante como participante e conciliador, auxiliando na gestão de conflitos nos grupos, esclarecendo que “a aprendizagem ocorre ao longo da vida e que esses momentos vivenciados no projeto têm a

finalidade de provocar um processo que leve a refletir, discutir e atingir a produção do conhecimento” (BEHRENS, 2000, p.123).

A produção coletiva em sala de aula foi o passo seguinte. As ferramentas disponíveis na escola como alguns computadores foram importantes para auxiliar no processo de construção e edição dos curtas-metragens, no entanto, a realização pode ser executada com quaisquer dispositivos eletrônicos¹⁸ disponíveis pelos estudantes. O processo de letramento digital¹⁹ foi importante nesta etapa, pois a mediação para o uso e produção de roteiros e filmagens foi executada pelo professor e os estudantes num processo de ensino e aprendizagem.

Para a etapa de produção final e abertura de diálogo com a comunidade escolar, houve a exibição dos curtas-metragens via festival estudantil, realizado dentro da unidade escolar. Os desfechos deste festival serão detalhados no capítulo 4 deste trabalho.

¹⁸Os dispositivos eletrônicos utilizados pelos estudantes para as filmagens dos curtas-metragens foram seus smartphones pessoais.

¹⁹O letramento, no caso aqui o digital é um processo de familiarização dos estudantes com as formas e funções trazidas pelas tecnologias digitais, estas como já visto, estão introduzindo novos modos de relação e comunicação nossa sociedade. Tais questões passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, conforme as diversas modalidades de tecnologias digitais existentes. Assim há diferentes tipos de letramento, o digital (uso das tecnologias digitais), o visual (uso das imagens), o sonoro (uso de sons), o informacional ou midiático (busca crítica da informação) - ou os múltiplos letramentos. (VALENTE, 2008). O desenrolar da atividade de letramento está no item 4.1.

4 O CAMPO: AS PRÁTICAS DOCENTES COM CINEMA E VÍDEO

O ponto de vista deste capítulo revive das condições necessárias para a realização da pesquisa em campo (o chão da sala de aula), e navega pelos princípios e emoções da realização da prática docente. É importante deixar claro que a opção da apresentação deste capítulo de forma fragmentada se deve a uma questão didática, para permitir ao leitor uma proximidade com os fatos e particularidades das etapas destacadas.

4.1 Os dados de campo e a expectativa na prática docente

No limite da presente pesquisa, se fez necessário obter as informações da prática docente responsável pela construção da proposta de produzir curtas metragens nas aulas de geografia. Foi preciso optar pelo método da pesquisa-ação, uma vez que esta forma de análise supre às necessidades docentes e possibilidades oriundas de uma sala de aula na construção do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, os dados apanhados para a realização desta pesquisa foram obtidos no segundo semestre do ano de 2016, com estudantes de uma escola pública do Estado de Santa Catarina, do 9º ano do ensino fundamental, sendo proposto a eles a produção de curtas-metragens geográficos a partir dos temas: *O continente Africano e a Africanidade no Brasil*. Os temas estão diretamente ligados à Lei nº 10,639/0320, tornando obrigatório o conteúdo da História dos afro-brasileiros e da “África”²¹ em escolas de todo o Brasil e fazem parte dos conteúdos e atividades ministrados no terceiro bimestre do planejamento anual do nono ano. As atividades foram planejadas para serem desempenhadas

²⁰ De acordo com a lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003: “§ 1º O conteúdo programático a que se refere o capítulo deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil/ § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, BRASIL (2003).

²¹ Queremos destacar que quando falamos em “África” estamos fazendo referência as diferentes Áfricas que temos no continente Africano. É preciso salientar que a África é um continente composto de diferentes países que tem diferentes culturas, crenças e diferentes povos.

individualmente e em grupo durante as seis etapas de obtenções de dados, que auxiliaram os estudantes a produzirem seus curtas-metragens.

O objetivo foi o de analisar o potencial da produção de curtas-metragens como fomento para a construção de conhecimento geográfico. Nove curtas-metragens foram organizados e exibidos no Cine-Fundão. O festival estudantil audiovisual promovido por eles, com a participação da comunidade escolar.

De antemão nunca é fácil inovar os métodos de ensino e aprendizagem, ainda mais explorando técnicas que os estudantes não estavam acostumados a desenvolver. O desafio proposto de produzir curtas-metragens foi planejado com base na metodologia da pesquisa-ação com o intuito de auxiliar os estudantes do 9º ano de ensino fundamental a desenvolver habilidades e competências que possibilitassem entender o papel do continente africano na organização do espaço geográfico mundial e suas influências na formação sócio-espacial brasileira.

A Minha expectativa com a proposta de produção dos curtas foi socializada com os estudantes no final do segundo bimestre, mais precisamente no dia 19 de julho de 2016, na última aula de geografia antes das férias de inverno.

Como de praxe, foi feita uma avaliação das atividades desenvolvidas nas aulas de Geografia, onde cada estudante teve oportunidade de fazer as suas críticas e sugestões. Também foi apresentado o planejamento para o terceiro bimestre, quando foi explicado que iríamos realizar uma atividade distinta das demais, servindo também como parte da minha pesquisa de mestrado que estava realizando na UFSC. A finalização deste projeto seria com um festival de cinema, onde eles seriam os produtores e protagonistas da proposta de criação de curtas nas aulas de Geografia.

“Como assim? A gente pode escolher os filmes que vão passar? Qualquer um? Tem que ter relação com o conteúdo?” Após alguns minutos de conversa, pude perceber o quão eles estão acostumados a assistir vídeos e documentários promovidos pelos demais professores, pois essa técnica parece já estar bem difundida no cotidiano escolar. No entanto, quando informo aos estudantes que a proposta não é somente assistirem a filmes como auxílio ao conteúdo e, sim, que eles próprios produziram os curtas-metragens sobre o conteúdo geográfico que se segue. O burburinho se instalou.

“O quê? A gente tem que fazer? Tem que aparecer no filme? Pode ser com o celular? É em equipe?” Uma mistura de dúvidas e

empolgação se instala. De fato, eles já estão acostumados a produzirem pequenos vídeos caseiros que compõem suas vidas virtuais nas redes de sociabilidade. O espanto inicial observado é que produziram curtas-metragens com cunho pedagógico, algo até então não realizado por eles.

4.2 Planejamento: o alicerce da prática docente

Planejar um projeto acadêmico ligado ao conteúdo escolar não foi tarefa fácil, pois a obtenção de dados e análises para a pesquisa deveriam ocorrer em determinados momentos pré-estabelecidos ao longo do terceiro bimestre do ano letivo de 2016. O conteúdo do continente africano e africanidade brasileira faziam parte do planejamento do bimestre, com isso, optamos escolher esta temática para desenvolvimento dos curtas. Dividi em seis etapas de análise, utilizando o método da pesquisa-ação sempre disposto a reavaliar e modelar o planejamento conforme o andamento da pesquisa.

Essas etapas foram planejadas e ministradas por mim, com duração de doze aulas de 45 minutos, distribuídas em seis etapas, ocorridas no terceiro bimestre de 2016, sendo que a ementa da proposta desenvolvida compreendia: Formação sócio-espacial africana; Africanidade Brasileira; Produção de roteiros e sinopses fílmicas; Socialização e análises dos curtas-metragens exibidos.

Durante o planejamento da proposta, a questão dos recursos tecnológicos que seriam utilizados pelos estudantes na produção dos curtas-metragens foi palco de preocupação, uma vez que a escola não detinha câmera filmadora, nem máquina digital fotográfica para fornecer.

A proposta, então, consistia em utilizar os smartphones dos estudantes para a gravação dos vídeos, uma vez que eles seriam divididos em grupos e seria alta a probabilidade de ao menos um possuir estes aparelhos. Também os computadores da sala informatizada da escola para eventuais edições e aprimoramento poderiam ser utilizados.

Após a exposição em sala da proposta, os estudantes prontamente se interessaram em utilizar seus aparelhos eletrônicos, demonstrando ainda conhecimento de ferramentas e aplicativos de edição de vídeos. O professor responsável pela sala informatizada instalou programas de edição compatível com a versão do sistema operacional Windows, sendo este mais utilizado pelos estudantes.

Dessa forma, o planejamento das intervenções, coleta e análise dos dados do trabalho seguiu os momentos pré-estabelecidos, conforme tabela 1 abaixo.

Tabela 1: Planejamento das intervenções

Data	Assuntos/Procedimentos
1º Momento (01/08/2016)	Assuntos: Apresentação e explicitação do tema da pesquisa; Exposição da proposta de produção dos curtas-metragens sobre a temática abordada; Princípios gerais da importância do planejamento para a confecção do curta-metragem; Discussão sobre a temática do continente africano e seus estereótipos. Procedimentos: Aula expositivo-dialogada com uso de projetor multimídia; Exibição de imagens do continente africano e de dois audiovisuais refletindo sobre visão estereotipada sobre o continente.
2º Momento (02/08/2016)	Assuntos: Construção de organograma de estudos/curtas-metragens. Procedimentos: Aula dialogada fomentando possibilidades de estudo e temas para os curtas-metragens.
3º Momento (22/08/2016)	Assuntos: Descolonização da África; Produção de Sinopses. Procedimentos: Aula expositiva com exibição de trechos do filme: Hotel Ruanda; Após exposição, confecção de ficha cinematográfica do filme.
4º Momento (05/09/2016)	Assuntos: Escravidão e africanidade no Brasil; Expressões culturais negras no Brasil; Discriminação religiosa e Cultura racista. Procedimentos Leitura de textos de apoio; Rodízio de ideias; Análise e sintetização do debate.
5º Momento (12/09/2016)	Assuntos: Construção de roteiro e bases técnicas para edição de imagem e som; Produção de Sinopses do audiovisual. Procedimentos: Orientar as equipes para a construção do roteiro, sinopses e letramento digital para edição.
6º Momento (03/10/2016)	Assuntos: Exibição dos curtas-metragens no festival estudantil Cine Fundão. Procedimentos: Após as projeções dos curtas, momento de conversa sobre os vídeos produzidos e como o projeto auxiliou na produção de conhecimentos geográficos sobre o tema.

4.3 A Realidade de uma sala de aula.

No primeiro encontro após o recesso escolar, preparei-me para explicar aos estudantes tudo aquilo que havia planejado. Os primeiros dias após as férias seguem um rito tradicional de marasmo e

reclamações entre os estudantes, “foram poucos dias professor – porque estou aqui? Ai que sono!” Uma realidade presente numa sala de adolescentes.

Já estava preparado para isso. No entanto, minha angústia era saber se ao menos eles ainda lembravam do que havíamos combinado sobre a grande atividade do bimestre, a produção de audiovisuais de curta duração. Foi quando fiz a pergunta: “estão lembrados do que vamos fazer esse bimestre?” Sem titubear, as repostas foram: “é o filme né professor”, “já trouxemos até o celular”. Ali pude perceber o interesse real em participar desta atividade. Atentos me observavam explicitar as etapas do projeto. Fiz questão de deixar claras as reflexões ao fim de cada etapa, necessárias para analisar o caminho a ser seguido e que eles poderiam mudar o rumo do projeto.

Nos momentos em que discutíamos como seriam desenvolvidas as atividades com a turma, os estudantes demonstraram interesse fazendo inúmeras perguntas. As dúvidas estavam relacionadas principalmente à produção do audiovisual. Muitos evidenciavam ainda receio quanto ao tempo do curta-metragem, estipulado em no máximo três minutos. Muitos diziam que não iria dar tempo para expor o conteúdo. Outros questionavam sobre a participação de “todos” do grupo na filmagem do curta. “Eu não vou”, “vou ser o figurante”. Superado estes questionamentos, retomei a discussão sobre o tema que eles usariam para desenvolver os curtas, algo não indagado até ali e propositalmente não mencionado a eles.

Os temas para a produção dos curtas-metragens foram estabelecidos: o continente africano e africanidade brasileira. Mencionei que estes seriam os conteúdos que trabalharíamos no bimestre e que a avaliação consistia nos audiovisuais que seriam exibidos num festival a ser organizado na escola. Ressaltei que algumas atividades ao longo do bimestre ajudariam na produção dos filmes e seria passível de investigação, reflexão e ação durante o desenvolvimento das aulas de Geografia.

Apresentações feitas, parti para o quadro negro e escrevi “ÁFRICA”, instigando os estudantes a irem ao quadro e escreverem a primeira coisa que lembravam em relação ao continente, uma espécie de BrainStorm²².

²² O brainstorming é uma dinâmica de grupo usada para desenvolver novas ideias ou projetos, para juntar informação e para estimular o pensamento criativo. (BRAINSTORMING, 2017)

O objetivo aqui era descobrir o conhecimento trazido por eles sobre o continente e introduzir o tema para a produção dos curtas-metragens. Aos poucos, eles foram tomando conta do quadro (figura 3), e surgiram palavras como “pobreza, fome, exploração, diamantes, savana, falta d’água, doenças”.

Figura 3: O que é a África para você?



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2016

Após a exposição das palavras no quadro, foi aberto aos questionamentos. Após esta etapa, com a ajuda do projetor multimídia, exibiu um conjunto de imagens na parede, desafiando os jovens a descobrirem em que lugar do mundo localizavam-se aquelas paisagens (Figura 4).

As paisagens escolhidas remetiam ao continente africano e suas belezas cênicas, naturais e culturais. Não houve ao menos um estudante que acertasse o lugar, a cidade ou ainda o continente pertencente aquelas imagens. Quando revelo que todas as imagens pertencem ao continente africano, o espanto toma conta da sala. “Como assim professor? Tem shopping nesses lugares?”, “aquela do mar cristalino não é lá”, “tem trem-bala lá?” Estas e muitas outras falas fizeram parte do diálogo.

Figura 4: Resort em Moçambique

Fonte: <http://www.azura-retreats.com>

Já se aproximando do fim da aula, conversamos sobre o que são estereótipos e como eles estão presentes no nosso dia-a-dia. As palavras escritas no quadro por eles não estavam incorretas, no entanto é preciso refletir e ter uma visão mais totalizante do todo, ter clareza que existe um continente cheio de riquezas e belezas e que nossas aulas e os seus curtas-metragens poderiam explorar.

O segundo momento de análise foi no dia seguinte. Retomei o tema dos estereótipos africanos e exibi dois²³ vídeos de curta duração, exemplificando o tema. O objetivo aqui era demonstrar como eles poderiam trabalhar estes aspectos. Os curtas foram bem recebidos e realizamos um bom fechamento da atividade.

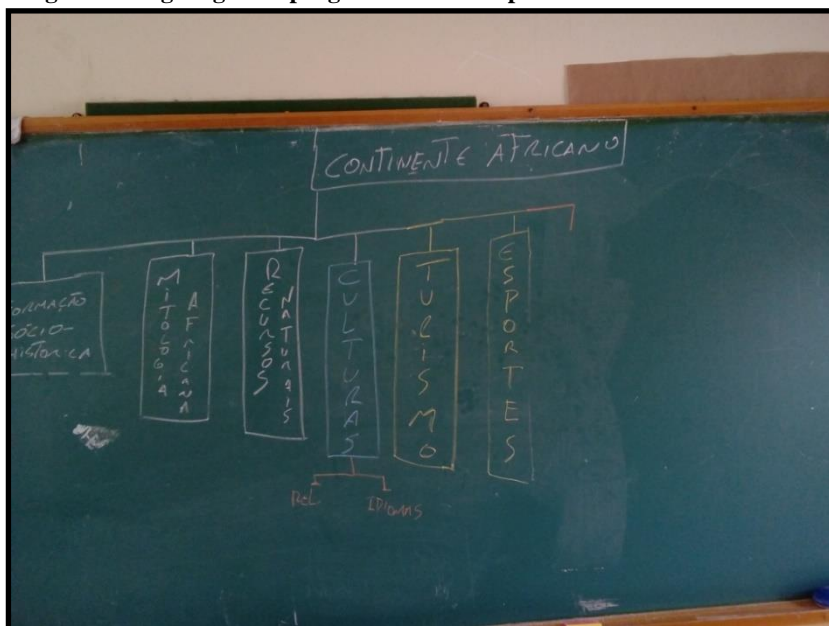
Em seguida construímos um organograma (figura 5) de possíveis conteúdos que trabalharíamos ao longo do bimestre. Lembrei-os que estes conteúdos poderiam ajudar na produção dos filmes. Inseri um tema que gostaria de trabalhar, que foi a formação sócio-espacial do

²³ Vídeo 01: "Vamos salvar a África" Você está fazendo isso errado, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bGQktHw-aw4>. Vídeo 02: Estereótipos de homens africanos em Hollywood, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LpDgYNORa40>.

continente e os deixei inserir outros temas relacionados ao continente africano.

Foram sugeridos estes temas: Mitologia africana, recursos naturais, culturas, turismo, esportes, “Áfricas” no Brasil. Percebi que trabalhar com estas temáticas contribuiria para construir um novo olhar sobre o continente. Novas ideias foram postas e, com a organização do organograma, pôde-se ter uma ideia das ações a serem seguidas na construção das aulas.

Figura 5: Organograma programático feitos pelos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal do Autor, 2016

No terceiro momento de aplicação do projeto, já com uma base conceitual ministrada, foi exibido aos estudantes trechos do filme *Hotel Ruanda* (Figura 6), previamente editados por mim. Os estudantes, após assistirem ao filme, identificaram trechos relacionados ao tema de descolonização do continente Africano e produziram uma ficha de cinema com uma nova sinopse do filme, produzindo conteúdos diferentes dos já expostos e praticando para a construção das fichas técnicas de seus futuros curtas-metragens.

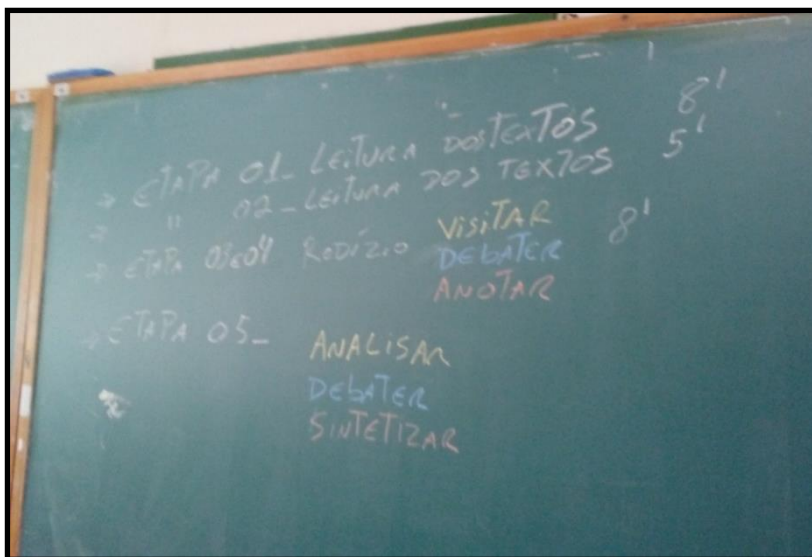


Figura 6: Análise do filme Hotel Ruanda
Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2016

O quarto momento da pesquisa, denominado de rodízio de ideias, foi desenvolvido em quatro aulas, duas a mais que o previsto. A primeira aula foi usada exclusivamente para explicar o funcionamento da atividade.

Primeiramente, a sala foi dividida em grupos, que foram organizados por afinidades. Estes grupos produziram os curtas-metragens. Assim, dividimos a sala de 31 estudantes em nove grupos: G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8 e G9, quatro grupos com 04 participantes e cinco grupos com 03 participantes. Feito isso, usando quadro e giz, fiz um esboço de como aconteceria a atividade, dividindo-o em etapas (Figura 7).

Figura 7: Etapas da atividade “Rodízio de ideias”

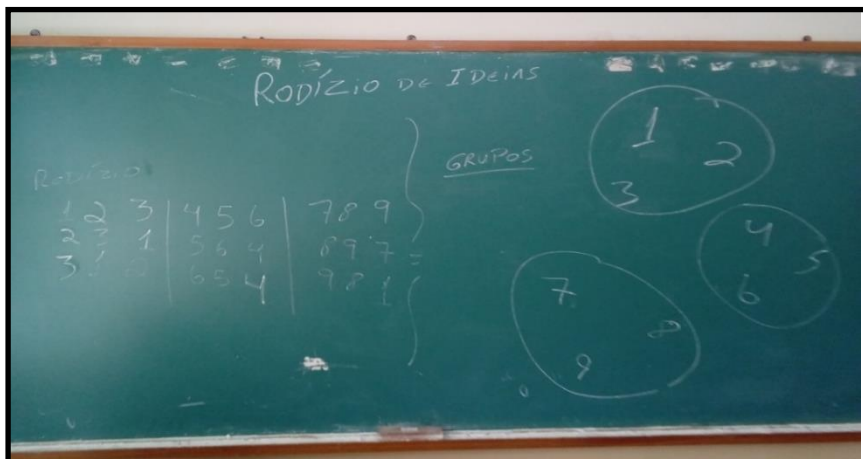


Fonte: Arquivo Pessoal do Autor, 2016.

A primeira etapa do rodízio de ideias foi o momento da leitura. Foram distribuídos textos curtos relacionados aos assuntos trabalhados previamente em sala de aula, onde cada grupo recebeu um texto distinto e deveriam ler e compreender o que era proposto. Nesta fase, tive que auxiliar o processo de leitura, pois além de sanar dúvidas sobre os textos, foi possível verificar a dificuldade de interpretação de alguns estudantes.

A segunda fase, também destinada à leitura, foi importante para continuidade das tarefas do projeto. A leitura de textos sobre “África” e “Africanidade” era imprescindível para compreensão do tema proposto para organização das curtas. Na terceira fase, como a sala estava superlotada, subdividimos os grupos para melhor deslocamento dentro da sala de aula (Figura 8). Assim, o rodízio de ideias aconteceria entre o conjunto de grupos G1, G2 e G3 entre o G4, G5 e G6 e o G7, G8 e G9.

Figura 8: Organização dos conjuntos de debates



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2016.

Feita a divisão e a leitura (Figura 9), partimos para as etapas três e quatro, quando de fato acontece o rodízio de ideias. Nesta etapa, dois componentes de cada grupo deveriam visitar um outro grupo pertencente ao seu conjunto de debate, ouvir, discutir e anotar as ideias resultantes da leitura do texto (lembrando que são textos diferentes), em um tempo de 8 minutos (Figura 10). Ao final do tempo, os componentes retornaram e, os outros componentes do grupo que receberam as “visitas” vão a um terceiro grupo, assim sucessivamente, produzindo, sempre um relato das discussões até que todas as equipes tenham participado do debate.

Figura 9: Leitura dos textos



Fonte: Arquivo pessoal do Autor, 2016

Figura 10: Troca de experiências acontecendo



Fonte: Arquivo Pessoal do Autor, 2016

Com estas etapas finalizadas, adentramos à quinta e última parte da atividade. Cada componente, agora munido das discussões e temas dos demais colegas, pôde debater em seu próprio grupo os dilemas trazidos pelos textos, sintetizando, ao final, com um relato ou resenha do que foi discutido nos demais grupos. O objetivo dessa atividade, além dos questionamentos e provocações trazidas pelos textos, foi de dinamizar a prática de leitura e debates realizados em sala de aula, propiciando uma forma dinâmica de avaliação, trazendo novos elementos para a elaboração dos curtas-metragens.

Durante a prática, pude observar a atenção e concentração de todos na realização da atividade. A proximidade com os temas debatidos em sala de aula e a oportunidade de expressar e ouvir o colega os motivaram a participar. No entanto, o fato de anotar o que o colega poderia dizer e realizar comentários criou uma certa preocupação dos estudantes em se apropriar dos temas para que não fossem motivo de chacota ou má interpretações, pois eles estariam sendo avaliados por seus colegas e, posteriormente, pelo professor. De modo geral, essa atividade contribuiu muito para o amadurecimento dos estudantes sobre os temas abordados, que resultariam nos curtas-metragens.

O quinto momento da pesquisa foi destinado à produção do roteiro e o letramento digital para a filmagem e edição dos curtas. Apesar de importante na construção da linguagem cinematográfica, não é papel desta dissertação descrever o modo integral de construção de roteiros. Assim, de maneira simplificada, foram realizadas atividades destinadas a esse fim.

Utilizando a sala informatizada, cada equipe pôde preencher uma tabela com os seguintes itens: áudio e vídeo, descrevendo cada etapa que comporia o audiovisual da equipe. Infelizmente nem todos aproveitaram essa oportunidade. A turma estava dispersa e alguns computadores da sala informatizada não estavam em pleno funcionamento. Percebi que, apesar dos avanços, a maioria dos estudantes não quis aproveitar o tempo das aulas para fazer esta etapa, pareceu-me que iriam deixar para a última hora. De qualquer forma, a etapa foi destinada ao aprimoramento do roteiro, e alguns estudantes optaram por organizar suas ideias, escolhendo temas e locações para realizar as filmagens.

Os menos engajados tinham dificuldade em esboçar uma ideia de roteiro. Sabiam o que gostariam de filmar, mas não sabiam como representar no roteiro. Mesmo com um modelo pré-estabelecido, houve insegurança e falta de coesão entre os participantes dos grupos. Neste momento intervi, dando sugestões de como eles poderiam fazê-lo,

mostrando-lhes sobre o que e como poderiam produzir seus curtas-metragens.

Foi fundamental apontar os equívocos e solucionar dúvidas durante esse processo. Eles estavam mergulhados em infinitas possibilidades, porém não conseguiam definir um roteiro. Quanto ao letramento digital para a edição das imagens e sons, o professor da sala informatizada teve papel fundamental, enquanto eu auxiliava na produção dos roteiros, ele auxiliava os alunos a usarem o *MovieMaker24*.

Poucos estudantes estavam interessados nesta etapa, percebi que alguns já tinham familiaridade com o programa ou usariam outros aplicativos de smartphones para a edição. Neste momento, ficou claro que a maioria não detinha computadores em suas casas, isso explicou a falta de interesse em realizar a atividade. Eles já tinham superado essa etapa do letramento com outros aplicativos.

Acabou a aula e foi disponibilizado o laboratório no contra turno para aqueles que quisessem finalizar seus trabalhos. Tivemos problemas quanto ao uso do *MovieMaker*, pois os poucos que utilizaram, realizaram suas gravações via smartphones e a extensão das gravações não era reconhecida pelo programa. Foi necessário usar um terceiro programa de conversão de vídeos para, aí sim, finalizar os curtas-metragens.

O sexto e último momento foi o festival audiovisual estudantil denominado Cine Fundação: O continente Africano e Africanidade no Brasil. De início, tivemos um infortuno. A data inicial marcada para a exibição dos curtas coincidiu com o conselho de classe da escola. Assim, adiamos uma semana para a exibição e aproveitamos para confeccionar os cartazes de divulgação (ANEXO 1) e convites à comunidade escolar.

A ansiedade pairava no ar, os estudantes estavam nervosos para a exibição. No dia das apresentações, foi montado um verdadeiro cinema no pátio da escola. Com a ajuda do comércio local, conseguimos panos para diminuir a luminosidade, as mesas e bancos do refeitório viraram arquibancadas e a professora de artes e sua turma se juntaram à organização (Figura 11).

²⁴ Windows *MovieMaker* é um programa de edição de vídeos gratuito da Microsoft. Disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/download/details.aspx?id=29223>. Acessado em 20. Jan.2016.

Figura 11: Montagem da Sala de Cinema

Fonte: Arquivo Pessoal do Autor, 2016

Enquanto as sinopses eram dobradas e distribuídas (Figura 12), o projetor multimídia era instalado. Alguns estudantes passavam nas salas de aula para fazer o convite a assistirem o festival. Estabeleci que somente os estudantes dos anos finais do ensino fundamental poderiam assistir, pois não conheciam o teor dos vídeos e, talvez, fossem interpretados de maneira equivocada pelos estudantes dos anos iniciais.

Figura 12: Estudantes preparando as sinopses para entrega



Fonte: Arquivo Pessoal do Autor, 2016

Tudo pronto, a exibição vai começar! (Figura 13). Fiz uma fala sobre o que estava acontecendo ali e rapidamente foi iniciada a exibição. A turma parecia estar muito empolgada e com traços de nervosismo e insegurança.

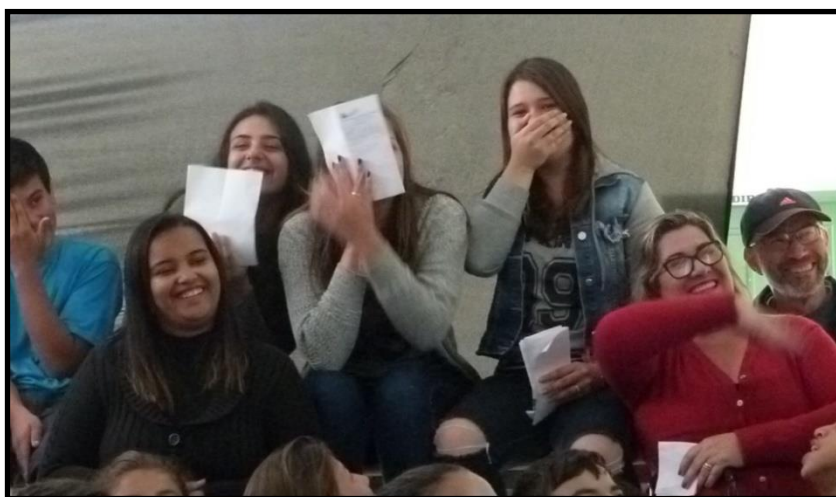
As apresentações seguiram uma dinâmica divertida, num clima com muitas gargalhadas ao longo das curtas, atrapalhando inclusive o plano de sequência e o entendimento de alguns audiovisuais, seguido sempre de muitos aplausos ao término de cada exibição (Figura 14).

Figura 13: Abertura do Festival



Fonte: Arquivo pessoal do autor. 2016

Figura 14: Clima de diversão durante o festival

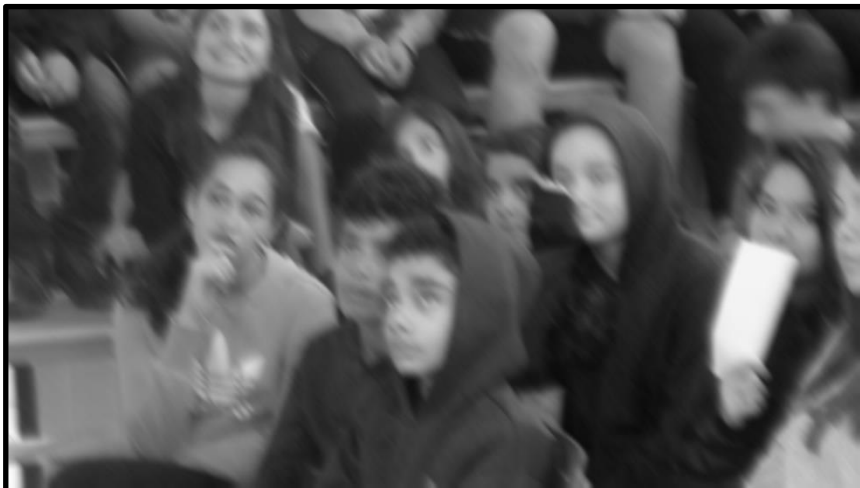


Fonte: Arquivo pessoal do autor. 2016

A pausa para a troca entre um curta e outro foi essencial para acalmar os ânimos e para observar os comentários. Durante a exibição,

os estudantes estavam atentos (Figura 15), e pude observar que estavam realizando comentários silenciosos ou sinais gestuais com os colegas ao lado sobre os curtas-metragens exibidos.

Figura 15: Atenção aos curtas-metragens



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2016

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: OS CURTAS-METRAGENS

Apresentada a descrição da prática docente, com uma exposição bem detalhada, este capítulo se destina à análise dos curtas-metragens. Deste modo, conforme os objetivos traçados e os dados registrados em campo, esta análise buscará observar como os estudantes produziram os curtas-metragens e se, ao fazê-los, houve apropriação e construção de saberes geográficos.

5.1 O curtas-metragens: a análise

Demonstrando uma atenção especial aos produtos dessas atividades pedagógicas, nessa seção, faremos uma breve análise dos nove curtas-metragens produzidos. Foram levados em conta os seguintes critérios para análise destes curtas: (a) os temas(títulos) abordados; (b) as sinopses realizadas; (c) o uso de narração/legenda; (d) entrevistas/exposição; (e) dramatização e (f) conteúdo/conceitos geográficos abordados.

Para as análises dos conteúdos geográficos abordados, foram utilizados os diários de campo, os registros de áudios e imagens a partir da observação-participante e algumas referências bibliográficas como Freire (1996), Costella (2014) e Giordani (2014).

A percepção inicial dos estudantes sobre os conteúdos abordados, os comentários e suas atitudes durante os processos de aprendizagem e criação cinematográfica ao longo do caminho, também fizeram parte da análise.

Algumas considerações serão feitas usando ilustrações como recortes dos audiovisuais. Esses curtas-metragens foram gravados em um CD-ROM que está anexado ao trabalho. Recomendamos ao leitor que, primeiramente, assista a todos os curtas-metragens, para somente então continuar a leitura. A ordem de análise segue conforme flyer do evento (ANEXO 2) entregue ao público no dia da exibição.

FILME 01: Um Africano no Brasil



SINOPSE: Um famoso pesquisador de Moçambique vem ao Brasil estudar as africanidades. Como ele será recebido? Ele conseguirá desenvolver suas pesquisas? O que será que ele vai descobrir?

ELENCO:
Gustavo, Hamilton,
Fernando e Matheus.

DIREÇÃO: Hamilton e Fernando.

O curta-metragem, que abriu o festival estudantil, escolheu como tema de trabalho as africanidades brasileiras. Em tom satírico, o curta inicia com a chegada de um pesquisador africano ao Brasil. Logo em sua chegada, ele surpreende o atendente da alfândega brasileira devido ao seu tom de pele. O pesquisador em questão é branco.

Nesta primeira cena, é possível identificar as questões relacionadas aos estereótipos africanos, tema da primeira abordagem realizada com os estudantes no início desse projeto. Fica clara a apropriação do conteúdo e a tentativa de reviver a discussão trazida anteriormente, cometendo imprecisões pela falta de contextualização e diálogo na cena.

O curta segue com o pesquisador africano entrevistando um antigo candidato a prefeito que baseou sua campanha na importância da cultura africana no Brasil, todavia foi derrotado. Vivendo nas ruas, o ex-candidato relaciona sua derrota ao racismo e o preconceito que os brasileiros ainda têm em relação a estes temas.

A segunda cena remete às campanhas eleitorais brasileiras que nunca, ou quase nunca, focam nestes temas. O ano de 2016 foi um ano de eleições municipais e discussões como essas fizeram parte dos diálogos em sala de aula. Nota-se que o conceito de lugar está presente nessa narrativa, os estudantes, a sua maneira, relatam sua compreensão do espaço vivido, percebendo e identificando as relações humanas existentes sobre a invisibilidade da cultura africana no Brasil.

Na terceira e última cena, o pesquisador visita um restaurante com comidas típicas africanas. No entanto, o vídeo não aborda com

clareza esses elementos, faltando uma melhor compreensão e explicitação do que o grupo gostaria de tratar.

Em suma, o curta-metragem, um africano no Brasil, traz as telas os elementos que sustentaram os diálogos ao longo do processo de aprendizagem. Os integrantes do grupo pouco ousaram em trazer novos saberes à película, no entanto demonstraram terem se apropriado das atividades e dos debates construídos em sala de aula para a confecção do audiovisual

FILME 02: Um pensamento viajante



SINOPSE: Três garotas com olhares diferentes sobre a África se encontram por acaso em uma rodoviária. O que poderá acontecer? Seria um encontro casual? Veremos!

ELENCO: Crislene Maria Fernandes, Érica Leal Cardoso, Thalia Bernardo Soares.

EQUIPE TÉCNICA: Leandro Leal Cardoso.

DIREÇÃO: Crislene, Thalia e Érica.

O segundo curta-metragem exibido retrata o embate de três garotas sobre o continente africano. Com um plano-sequência²⁵ elaborado, as personagens do curta entram em um diálogo franco sobre as paisagens do continente africano e o imaginário pré-concebido sobre o continente.

Na primeira parte do plano-sequência, os diálogos entre as personagens 01 e 02 são marcados pelo convencimento. A personagem 01 expõe suas impressões e experiências ao ficar viajando durante três meses pelo continente, com destaque para as comidas típicas, culturas diversas e os shopping centers que encontrou por lá.

Ficou demonstrando a aquisição de saberes adquiridos pelas estudantes para a realização da atividade. Nas etapas iniciais do projeto,

²⁵No cinema e produções audiovisuais, o plano-sequência, é um plano que registra a ação de uma sequência inteira de filmagens, sem cortes (MNEMOCINE, 2017).

as participantes do grupo não demonstravam saberes iniciais sobre nada do continente, nem mesmo sobre a diversidade dos países que compõem o grande continente africano.

Seguindo o plano-sequência, o diálogo entre as personagens 01 e 02 é interrompido pela personagem 03, quando a mesma ouve da existência de shopping centers presentes na África. Expressando o senso comum de que no continente só há miséria e pobreza, a personagem 03 age como debatedora, não acreditando nos aspectos positivos do continente africano.

Imediatamente a personagem 01 discorda e pede que a personagem 03 mude seu ponto de vista, afirmando que “existe sim, coisas boas por lá”. A personagem 02 incita a discussão dizendo que “é preciso conhecer antes de ficar falando mal”. Como forma de convencimento, a personagem 01 expõe através do seu smartphone fotos de suas viagens pelo continente.(figuras 16 e 17). Convencidas das belezas do continente, juntas elas embarcam em uma nova viagem para a África.

Figura 16: Paisagens africanas



Fonte: Screenshot retirado do Curta, Um Pensamento Viajante, 2016

Figura 17: Shopping Africano



Fonte: Screenshot retirado do Curta, Um Pensamento Viajante, 2016

Nesta parte final do plano-sequência, é usada, como recurso de ensino e aprendizagem por parte das estudantes, a paisagem. Para a Geografia, as paisagens são as formas com que a produção e materialização do espaço geográfico desvendam-se diante de nossos olhos. Sempre impregnadas de multiplicidades, elas demonstram as relações entre a sociedade e natureza, situando-se em diferentes escalas espaciais e temporais (BRASIL, 2000).

Mesmo sem abordar o teor multissensorial de uma paisagem, as estudantes revelam suas experiências de aprendizado, convencendo o espectador de refazer seus olhares sobre o continente africano,

O objetivo foi alcançado, uma vez que as estudantes explanaram seus saberes e agiram reflexivamente para melhorar a sociedade.

FILME 03: Duas visões sobre a África



SINOPSE: Em uma sala de aula qualquer, duas pessoas com experiências diferentes falam sobre a África e mostram fatos sobre o lugar. Nós convidamos vocês para assistirem conosco a esse belíssimo filme.

ELENCO: Alessandra De Souza (Prof^a: Taymara Ferreira), Orrana Herculano (Orrana), Maria Eduarda (Aisha) e Bernardo Bianchi (Bernardo).

DIREÇÃO: Orrana e Maria Eduarda.

O curta-metragem “Duas visões sobre as Áfricas” foi às telas do festival expondo ideias distintas sobre os conteúdos aplicados. Utilizando a sala informatizada da escola como cenário, o filme remonta um dia letivo na unidade escolar. Após a chamada, a professora chama duas estudantes intercambistas a frente para relatar suas experiências sobre o continente africano.

Orrana, a primeira a expor suas impressões, relata que viajou com intuito de fornecer ajuda humanitária às crianças carentes do continente, auxiliando com alimentos, remédios e tratamentos medicinais. Na cena seguinte, Aisha, a intercambista de origem africana, interage com a turma sobre a visão dos mesmos sobre o continente. Bernardo responde que a África lembra “pobreza”. Aisha, aluna intercambista, natural do continente africano, lança mão de fotografias para provar o contrário (figura 18).

Figura 18: Residência de alto padrão



Fonte: Screenshot do curta, Duas visões sobre a África, 2016

A personagem que representa a professora no curta-metragem retoma a discussão, refletindo sobre a diferença de experiência de pessoas que estiveram no continente africano. Segundo ela, “uma com visão pobre e outra com visão rica”, fechando, assim, a exibição do curta-metragem.

Ficou evidente a falta de preparo do grupo na construção de novos elementos que poderiam enriquecer mais o curta-metragem. A equipe, durante as etapas do projeto, demonstrou interesse e participação, no entanto acomodou-se na produção de roteiro e não se aprofundou sobre os conteúdos ministrados.

FILME 04: O Caso de Sofia



SINOPSE: Um jovem chamado João, interessado pelas notícias locais, liga a TV e fica abismado com as coisas horríveis que acontecem com Sofia, isso tudo no Jornal Estudantil.

ELENCO: Miguel (João), Gabriel (Repórter 01), Miguel (Repórter 02) e Thiago (Amigo).

DIREÇÃO: Gabriel de Souza Laurentino, Miguel Ângelo dos Santos Demétrio.

Em formato de telejornal, o curta-metragem “o caso de Sofia” trata de racismo e preconceito na sociedade brasileira. A iniciativa dos estudantes era remontar os casos de intolerância recorrentes em nossa sociedade. O tema em questão é fruto das leituras e debates realizados durante a atividade *rodízio de ideias*²⁶ presente ao longo deste projeto.

Iniciado o filme, Thiago chama João a assistir o Jornal Estudantil que está para começar. A chamada principal é sobre um caso de espancamento de uma jovem ao voltar da faculdade. Na próxima tomada, a notícia relata a procura e a prisão dos suspeitos.

Voltando a cena inicial, Thiago comenta com João sobre a injustiça do caso, motivado pela cor da pele da garota.

O curta-metragem fez um retrato dos telejornais informativos, que não aprofundam socialmente suas notícias. Assim, o diálogo entre os expectadores do telejornal acabou também se tornando raso e corriqueiro. O grupo demonstrou muito mais aptidão aos debates em sala de aula do que as produções cinematográficas. Nas palavras dos autores do curta em questão: “fizemos em cima da hora”.

A não preparação do roteiro e produção cinematográfica fez com que o curta-metragem *O Caso De Sofia* não alcançasse maior interesse do público e, por si só, pouco acrescentou à construção de novos conhecimentos geográficos. Embora o tema racismo na sociedade brasileira tenha vindo das atividades realizadas em sala, ele foi pouco

²⁶ O Rodízio de Ideias é uma proposta, que está em constante processo de aperfeiçoamento. Visa fortalecer a leitura e interpretação de assuntos relevantes ao ensino, dinamizando os debates em sala de aula a partir da interação entre os estudantes.

explorado, devido à pouca duração e os diálogos informais presentes no curta.

FILME 05: A África Brasileira



SINOPSE: Cocada? Capoeira? Carnaval? Candomblé? Isso é da África? Esse filme mostra a influência africana na cultura brasileira.

ELENCO: Ana Flávia Schlickmann, Jullya Thiesen, Raiane Lomeu, Thais Gonçalves e Aisha Schlickmann.

DIREÇÃO: Ana Flávia Schlickmann, Jullya Thiesen, Raiane Lomeu e Thais Gonçalves.

“Como você vive a África no Brasil?” De forma provocativa, tem início o curta-metragem *A África brasileira*, com o objetivo explícito de refletir sobre a influência africana nos hábitos, costumes e tradições. Esse audiovisual retrata a miscigenação cultural que construiu a sociedade brasileira.

Com um dizer de Mestre Pastinha, um dos principais mestres de capoeira da história brasileira, a segunda cena se materializa com as estudantes encenando uma dança de capoeira e afirmam que “essa é a África que está em nós”.

A cena seguinte traz uma vendedora oferecendo cocada, um quitute de origem africana que se enraizou na cultura popular brasileira. A vendedora provoca o cinéfilo perguntando se ela fosse negra, ele compraria o produto? Claramente aqui, as estudantes estão demonstrando que a cultura africana vai muito além de traços físicos, estando ligada diretamente ao cotidiano de nossa sociedade.

Com danças e músicas que remetem a religiões de matrizes africanas, a próxima cena rotula os indivíduos que perseguem essas religiões no Brasil. Entretanto, praticam gestos e atos que remetem à religiosidade africana, como pular as setes ondas no oceano em cada virada de ano, ou ainda procurar “serviços” nos terreiros, quando necessitam.

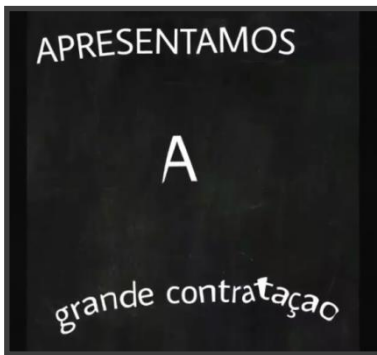
O fechamento do curta-metragem traz uma mensagem coletiva, com as integrantes do grupo explicitando que a África está presente em

seus cotidianos, indo além das percepções físicas e estereótipos e, sim, fazendo parte da formação sócio-espacial do povo brasileiro.

Ficou claro, acima de tudo, o empoderamento destas estudantes ao exporem os conteúdos ministrados nas etapas deste projeto, indo muito além das expectativas. O curta-metragem destaca a presença das africanidades em território brasileiro e a importância da miscigenação na cultura nacional.

A construção de um saber geográfico é contemplada neste curta, pois a união dos conhecimentos prévios, do senso comum e dos diálogos em sala de aula, possibilitaram o surgimento de novas opiniões e práticas, levando à construção de um outro saber.

FILME 06: A Grande Contratação



SINOPSE: Uma grande contratação acontece no “Magnos futsal”. Após muita dificuldade, um dos melhores jogadores da atualidade tem a sua grande oportunidade de brilhar num dos maiores times de futsal do Brasil

ELENCO: Axl roses, Hiago, Bruno j.b e Willian
Participações Especiais:
Gustavo e Fernando.

DIREÇÃO: Axl roses

Aficionados por futsal, os integrantes do grupo emplacam um curta-metragem que relaciona a vida de dificuldades de um jogador de origem africana e sua vinda para terras brasileiras em busca de um sonho, ser jogador profissional de futsal.

Em formato de talkshow, o jogador é entrevistado relatando as dificuldades do esporte em seu país, contrapondo as benesses encontradas no Brasil. Não há uma argumentação dos ancoras sobre a situação do jogador, perdendo uma boa oportunidade de construção de saberes. O curta-metragem segue com imagens esportivas do atleta.

Após o encerramento do programa, os integrantes do grupo voltam às telas demonstrando suas percepções sobre os conhecimentos adquiridos ao longo do processo, alertando que o que é retratado em filmes e seriados nem sempre condiz com a realidade, sendo o continente africano formado por um povo guerreiro e “gente boa”.

A mudança de percepção e comportamento dos integrantes do grupo quanto ao tema proposto é encarada de forma positiva, uma vez que os mesmos não demonstravam muitos conhecimentos prévios sobre o continente africano. A experiência²⁷ de arriscar e produzir novas falas provoca uma ampliação dos saberes. Acredito que a produção deste curta-metragem por este grupo realizou tal ampliação.

FILME 07: A Viagem



SINOPSE: Dois turistas, que vão em busca do desconhecido se surpreendem com as descobertas encontradas em sua última viagem.

ELENCO: Eduarda Marques Fernandes, João Vitor Oliveira e Pietra Silveira.

DIREÇÃO: Eduarda Marques Fernandes, João

Vitor Oliveira e Pietra Silveira.

Uma viagem turística entre Brasil e a “África” permeia o sétimo curta-metragem exibido. Misturando os diálogos dos viajantes com a experiência de uma guia local, dúvidas sobre costumes africanos presentes no cotidiano brasileiro são colocadas à prova.

De forma expositiva, a guia local infere que a capoeira e o candomblé, apesar de serem tidos como brasileiros, têm origem na África levados ao Brasil no período colonial. As cenas seguintes são dramatizações das religiões de matrizes africanas e um jogo de capoeira ensaiado pelos estudantes, finalizando, assim, o curta-metragem.

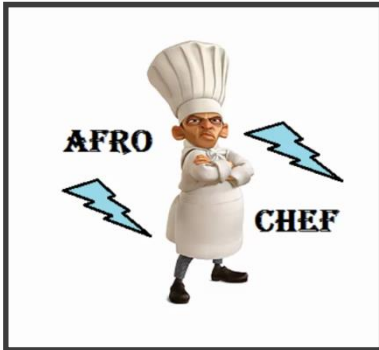
Este curta mensura a apropriação dos saberes adquiridos na etapa do rodízio de ideias, ministrado com os estudantes anteriormente. No entanto, não surge como propostas inovadoras, não há debates

²⁷ Adoto aqui o termo experiência “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (LAROSSA, 2002, p.21). Assim o que toca a particularidade de cada um passa a caracteriza-se como um referencial de vida, que pode desencadear outras experiências.

elaborados sobre os temas abordados. É uma mera reprodução dos textos lidos, ficando aquém na construção de novos saberes

Indagados sobre a situação pós-exibição, o grupo relatou a incompatibilidade de ideias e a desmotivação de integrantes do grupo na hora da filmagem.

FILME 08: Fazendo uma feijoada afro-brasileira



SINOPSE: A feijoada é um alimento que está presente na culinária brasileira, aperfeiçoada na época da escravidão no Brasil e se tornou um prato muito popular... Venha assistir!!!

ELENCO: Welyson, Lucas e José Vitor.

DIREÇÃO: Welyson, Lucas e José Vitor.

O oitavo curta exibido traz uma receita de feijoada, prato típico da culinária de origem afro-brasileira. Após uma introdução com direito a efeitos especiais e a receita do prato, os estudantes aparecem em cena colocando os ingredientes em um recipiente, simulando a produção da iguaria.

Na cena seguinte, há uma explicação da origem histórica do prato, remontando o período colonial do Brasil, onde os escravos de origem africana aproveitavam as sobras dos alimentos dos senhores de engenho e produziam seus pratos de subsistência.

O curta é finalizado sem nenhuma contemporização. Ao longo do processo, foi possível identificar a falta de interesse do grupo sobre os temas abordados, sempre realizando as atividades em cima da hora ou, até mesmo, não as realizando como roteiros e sinopses. Nesse grupo, um dos participantes se recusou a aparecer na produção.

Assim como o curta anterior, há uma reprodução dos últimos textos debatidos em sala.

FILME 09: Percepções: África



SINOPSE: Este incrível documentário traz diferentes opiniões e pontos de vista sobre um continente único e mítico, a África!

ELENCO:

Entrevistadores: Camila F. Machado, Ingrid Rosa da Silva e Izabel Laurentino.

EDIÇÃO: Camila

F. Machado.

DIREÇÃO: Camila F. Machado e Ingrid Rosa da Silva.

O último curta-metragem a ser exibido no festival tratou de documentar as percepções do corpo docente e administrativo da unidade escolar sobre o continente africano.

Com a pergunta “qual a sua visão as diferentes Áfricas?” As estudantes obtiveram respostas variadas, refletindo predominantemente um olhar estereotipado sobre o continente. Somente uma professora destacou pontos positivos, potencializando a expressividade cultural das danças e as vivacidades das belezas naturais do continente.

Dialogando com opiniões variadas, as estudantes vêm à cena fortalecer um novo olhar sobre o tema, citando a África do Sul como país em destaque no continente. A produção de veículos, agricultura moderna e o turismo são citados como grande propulsor econômico.

O curta-metragem se encerra com imagens da África do Sul, reforçando o pensamento de quebra de tabu. Acredito que os curtas-metragens deram conta do esperado, extrapolando as fronteiras da sala de aula. Visivelmente, as etapas do projeto fortaleceram os estudantes a expandir o que aprenderam, provocando novas relações no espaço escolar.

Costella (2014, p. 195) afirma que o “aprender compreende uma ação sobre o conteúdo. Para que se aprenda, é necessário reorganizar constantemente a forma de pensar sobre algo”. Quando instigamos os estudantes a refletirem sobre as aulas do continente africano e propomos a construção dos curtas-metragens, auxiliamos a reorganizar suas formas de pensar e olhar o continente.

Foi muito gratificante realizar este projeto com o 9º ano, pois o amadurecimento dos estudantes diante dos fatos mediados foi

perceptível. De fato, alguns estudantes pouco sabiam sobre a formação sócio-espacial do continente africano ou, ainda, não relacionavam as africanidades com seus cotidianos. Além do mais, os curtas-metragens usados como ferramenta libertária de expressão e conhecimento foram muito bem aceitos por eles, motivando-os ainda mais a demonstrarem os significados construídos a partir de seus saberes e das temáticas trabalhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação *A produção de curtas-metragens nas aulas de Geografia* é resultado de dedicação e empenho, originalmente oriunda da observação e da vivência como professor de Geografia da educação básica, preocupado em pensar e planejar práticas de ensino de Geografia com o uso de novas linguagens. Ela materializa-se como uma investigação que compreende que é possível a construção de saberes geográficos a partir do uso do cinema, empoderando os estudantes a se expressarem por meio da produção de curtas-metragens.

No primeiro capítulo, abordamos aspectos metodológicos de uma pesquisa científica participante, denominada pesquisa-ação. Esta escolha veio ao encontro da preocupação em seguir os ritos acadêmicos de uma pesquisa científica e refletir sobre a prática docente *in loco*. Sistemáticamente, houve um aprimoramento na investigação de minha pesquisa, porque os ciclos de ação-investigação-ação foram importantes na medida em que as atividades realizadas foram tomando caminhos inesperados, fruto da mobilização e participação estudantil para realização das tarefas, provando que o meio participativo/colaborativo, proposto pela pesquisa ação, foi alcançado.

O processo relacionado à transformação da realidade pode ser observado à medida que os estudantes foram além do olhar casual do cinema, para usá-lo com ferramentas de aprendizagem e ensino de Geografia. Acredito que as oficinas e análises fílmicas, via perspectiva da pesquisa-ação, auxiliaram neste processo.

Outra vantagem proposta pela pesquisa-ação, a reflexão dos temas abordados a partir de problemas identificados pelos participantes, como o pouco reconhecimento das africanidades brasileiras e a visão estereotipada do continente africano, presentes nos curtas-metragens produzidos por eles.

Destaca-se a tomada de consciência por parte dos estudantes das diferentes “Áfricas” presentes no continente africano, uma realidade que as vezes não é destacado na escola. Com o estudo dos textos, a produção e apresentação dos curtas isso se fez presente contribuindo para construção de novos saberes.

Por intermédio da fundamentação teórica destinada a problematizar os caminhos percorridos pelas diferentes geografias na educação básica, pode-se perceber a importância do papel da escola para desenvolvimento desta ciência, e como ela pode auxiliar na formação geográfica do estudante, na contemporaneidade.

Acredito, sim, que a escola básica pode ser fonte propulsora de um novo olhar para o mundo, no entanto é preciso, do ponto de vista pedagógico, incluir seus indivíduos nos processos formativos, dando possibilidade para uma nova leitura do espaço escolar, para que este faça sentido. Quebrar o descompasso existente entre escola e sociedade é algo que precisamos realizar e a geografia escolar tem forte importância para que isso aconteça.

A partir de uma concepção de ensino, que leve em conta a realidade dos estudantes a escola contribui para formação de saberes que são essências na formação de sujeitos participativos e agentes sociais.

Perceber a importância da cultura digital na escola é crucial. É preciso considerar que cada uma dessas linguagens, trazidas por esta cultura, materializam-se como formas e modos de expressão únicos, únicos que contribuem para que os estudantes possam ver e compreender o mundo.

Na pesquisa, ficou clara a importância dessa identificação na medida em que os estudantes se interessaram em realizar atividades com o apoio destas ferramentas. A chamada cultura digital está presente no dia-a-dia e pode ser uma aliada importante no planejamento das atividades em sala de aula. A materialização dos curtas-metragens contribui muito na aprendizagem de conteúdos e conceitos do ensino de Geografia no nono ano do ensino fundamental.

Em nossa análise, a escolha do cinema como produto final de uma construção de saberes pelos estudantes foi importante, pois o poder da imagem cinematográfica é precisa quando postada em benefício da compreensão e do entendimento do *lugar*, porque, por meio de sua análise, pude construir uma leitura de mundo e perceber como ele funciona.

No relato das atividades realizadas pelos estudantes, que consistiram nas descrições de campo e nos resultados obtidos pelas produções dos curtas-metragens, conforme análises, percebe-se que eles produziram novos saberes geográficos. Nogueira e Veiga-Neto (2010, p.73), ao distinguirem o *saber* do *conhecer*, assinalam que o conhecer denota a “noção de tomar ciência e/ou de enquadrar-se numa categoria reconhecível”, enquanto que o saber, além da compreensão do conhecer embutida, remete à “capacidade de fazer escolhas, gostar ou não gostar” (Ibid., p.74).

Os resultados da pesquisa deixam claro o quanto os estudantes se aproximaram de um novo saber, partindo das significações que cada um fez a partir de suas escolhas de seus temas e do formato de suas apresentações. O saber geográfico construído neste projeto é reflexo das

relações com o cotidiano escolar, com a mudança de olhar sobre a prática de ensino, que possibilitou o amadurecimento dos estudantes no processo de produção.

Entretanto, é preciso inferir as dificuldades encontradas em determinadas produções cinematográficas realizadas pelos estudantes. Alguns estereótipos se mantiveram, como a generalização do termo “África” e não “Áfricas” deixando a desejar na localização e ampliação de olhares. A não superação de velhos paradigmas, como as Africanidades, presentes e importantes na formação da cultura popular nacional. O resultado desta não apropriação dos conhecimentos dos conteúdos ministrados durante as aulas, podem ter sido consequência da falta de comprometimentos por parte de alguns indivíduos participantes do projeto ou ainda por falha deste pesquisador em não rever estes temas antes da produção.

O processo de produzir curtas na escola esbarra em alguns desafios importantes a serem superados, como a falta de estrutura técnica, como computadores em funcionamento, programas de edição, internet no ambiente escolar etc. Ou estrutural como sala de aulas pouco conservadas, espaços sucateados, falta de um auditório, dentre outros é preciso condições para um melhor desenvolvimento destas atividades e outras de cunho pedagógico. Ficou claro também a importância de um projeto interdisciplinar na construção da proposta do uso do cinema na escola, envolvendo o corpo docente para qualificar ainda mais os conteúdos e saberes apresentados nos curtas-metragens.

Ensinar Geografia através do cinema possibilita uma proximidade com o espaço geográfico através do estudo de temáticas que abordam os dilemas da nossa sociedade. Correlacionar o ensino de Geografia com experiências de aprendizado e as contradições presentes no mundo, fomentam vetores de possibilidades para uma construção de um saber geográfico coerente com a realidade concreta.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para repensar as práticas pedagógicas no ensino da geografia escolar, com o objetivo de mobilizar os estudantes para os processos de aprendizagem, contribuindo na interlocução com temáticas do cotidiano que fazem parte do mundo vivenciado por eles, criando um novo espaço de produção do conhecimento para as aulas de Geografia. A experiência de utilizar a produção de curtas nas aulas de Geografia oportunizou aos estudantes a possibilidade de produzir o desenvolvimento de novos conhecimentos, bem como, dar novos significados aos conceitos apreendidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, S. F. Princípios y reflexiones del lenguaje digital interactivo. In: AMARAL, S. F.; GARCÍA, F. G.; MEDINA, A. R. (Org.).

Aplicaciones educativas y nuevos lenguajes de las TIC. Campinas: Graf. FE, 2008. p. 15-25.

BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e Cinema: em busca de aproximações e do inesperado. In: CARLOS, A.F A. (org.). **A geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2011.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. MASETTO, M. T; BEHRENS, M A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

BRAINSTORMING, Dicionário online de português, 07 de Out.. 2017. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/brainstorming>>. Acesso em: 07 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Lei n.o 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 set. 2017.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia: muda o ensino? **Terra Livre.** São Paulo, n.16, p.133-151, 2001.

CALLAI, H. C. **Geografia em sala de aula pratica e reflexões.** Porto Alegre: Ed da UFRGS, 1998.

CALLAI, H. C. A educação geografia na formação docente: convergências e tensões. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão

et al. (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 412 p. Coleção Didática e prática de ensino.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

CARDOSO, Juliana Carvalho; TONINI, Ivaine Maria. Os meios de comunicação, tecnologias digitais e práticas escolares de geografia. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/viewFile/391/325>. Acesso em: 22 jan. de 2016

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. A psicogenética e a aprendizagem de Geografia. IN: CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-78. Geosp: Novas Abordagens.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.); KAERCHER, Nestor André (Org.); REGO, N. (Org.). **Geografia** - práticas pedagógicas para o ensino médio. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. v. 1. 152 p.

CECÍLIO, S.; SANTOS, J. F. Sociedade em rede, trabalho docente e sociabilidades contemporâneas. In: GARCIA, D.M.F.; CECÍLIO, S. (Org.). **Formação e Profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009. p. 165-197.

COSTELLA, Roselane Zordan; SANTOS, L. P. Ensinar como se lê o mundo é diferente de ensinar a ler o mundo? A construção do conhecimento geográfico. In: GIORDANI, Ana Claudia et al. **Aprender geografia: a vivência como metodologia**. 1. ed. Porto Alegre, Evangêaf, 2014, v. 1, p. 195-204.

CRUZ, Dulce Márcia. Letramento midiático na educação a distância. In: Fernando Selmar Rocha Fidalgo et al. (Org.). **Educação a distância:**

meios, atores e processos. 1. ed. Belo Horizonte: CAED UFMG, 2013, v. 1, p. 85-93.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

FANTIN, M. Mídia-educacão, cinema e produção de audiovisual na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: [s.n], 2006.

FERRÉS, J. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: Sancho, Juana M. **Para uma tecnologia educacional**. Tradução B. A. Neves, Porto Alegre: ArtMed, 1994. p. 127-155.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Daniel Assis. Cine-fundão e a globalização: subvertendo o uso das TICs no ensino de geografia. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2014.

Disponível em:

<<http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br/files/2014/11/DANIEL-ASSIS-FREITAS.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

GODOY, Paulo R. Teixeira de. Algumas considerações para uma revisão crítica da História do Pensamento Geográfico. In: GODOY, Paulo R. Teixeira de. (Org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p 145-156. Disponível em:

<http://www.geoplan.net.br/material_didatico/livro%20HISTORIA%20DO%20PENSAMENTO%20GEOGR%20E%20EPISTEMOLOGIA%20EM%20GEOGRAFIA%20B1%20D.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2015.

GERE, Charlie. **Digital culture**. London: Reaktion Books, 2008.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1992.

GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho; SILVA, Vanessa Oliveira da; TONINI, I. M. Tecnologias da Informação e Comunicação disponíveis no ciberespaço para ensinar e aprender Geografia. In: GIORDANI, Ana Claudia Carvalho et al. **Aprender a ensinar Geografia: a vivência como metodologia**. 1. ed. Porto Alegre: Evangâaf, 2014, v. 1, p. 173-186.

GOMES, P. C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**, 3. ed. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: [s.n.], 1993.

HERNANDEZ, F; VENTURA, M. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

INTERPESSOAL. In: DICIONÁRIO online de português, 2017. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/brainstorming>>. Acesso em: 07 out. 2017.

INTRAPESSOAL. In: DICIONÁRIO online de português, 2017. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/brainstorming>>. Acesso em: 07 out. 2017.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008

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

KAERCHER, Nestor André. **O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia**. In: PONTUSKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Geografia em perspectiva**, 2002, p. 225.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n.19, p.20-28, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorrober (Org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-50.

LIMA, V.A. Sete teses sobre a relação Mídia e Política. Mimeo, 2003.

LOPES, José de S. Miguel. **Educação e cinema**: novos olhares na produção do saber. Porto: Profedições, 2007.

MACEDO, Roberto Sidney. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; RIBEIRO, Roberto Souza. A aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental II com o uso das TDIC. In: CERNY, Roseli Zen et al. (orgs.). **Formação de educadores na cultura digital**: a construção de uma proposta. 1. ed. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. 625 p. [Recurso eletrônico].

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A prática de ensino de geografia com eixo articulador do processo formativo (p. 170-187). In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski et al. **Ensino de geografia no contemporâneo**: experiências e desafios. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Contribuições para iniciação a docência: a experiência do PIBID – geografia da FAED/UDESC. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n.

5, p. 54-63, jul./dez. 2012. Disponível em:
<<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.5/Art4v3n5final.pdf>>.
Acesso em: 07 fev. 2015.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. **Os desafios do processo formativo do professor de Geografia**. 2010. 188 f. (Doutorado) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Tiago de Almeida; A dimensão espacial nos filmes. **Revista de Geografia (UFPE)**. v. 28, n. 2, 2011. Disponível em:
<https://www.academia.edu/22987313/A_dimens%C3%A3o_espacial_nos_filmes>. Acesso em: 13 abr. 2017.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. 251 p.

MNEMOCINE, **Linguagem Audiovisual - Um pequeno Glossário de termos para Produção Audiovisual**, Disponível em:
<<http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/28-tecnica/141-glossarioaudiovisual>>. Acesso em: 07 out. 2017.

NOGUEIRA, Carlos Ernesto; VEIGA-NETO, Alfredo. Conhecimento e saber apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, F. B.. **O Emílio de Rousseau: uma obra de Pedagogia?** Filosofia e Educação, v. 4, p. 7-33, 2012. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/viewFile/8635422/3215>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ORLANDI, J. O. In: CUSTÓDIO, Vanderli (Org). Fundamentos teórico-metodológicos do ensino e da pesquisa em Geografia: textos selecionados das primeiras publicações da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – GEOGRAFIA (1935-1936) e BOLETIM DA AGB (1941-1944). São Paulo, SP: AGB,2012. Disponível em:

<http://www.agb.org.br/documentos/Vanderli_Custodio_Fundamentos_2012.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

PONTUSCHKA, N. N. A formação do professor de geografia: algumas reflexões parcelares. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA (ENPEG), 11, 2011, Goiânia. **Anais...**Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009. Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental.

SACHS, J. **The activist teaching profession**. Buckingham: Open University Press, 2003.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico internacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Marco. Educação, modernidade e pós-modernidade. In: PERSPECTIVA. N.18, Mar. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/wiew/10842>>. Acesso em: 15 out. 2017.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 3. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 1999.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222 p.

SIBILIA, P. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **Matrizes**, [São Paulo], ano 5, n. 2, 2012, p.195-211.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VALENTE, José Armando. **As tecnologias digitais e os diferentes letramentos**. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, v.11,n.44 , p.12-15 jan.2008.

VERASZTO, E. V. et al. **Tecnologia: buscando uma definição para o conceito**. Prisma.com, n.07, p. 60-84, 2008.

VEIGA-NETO. Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.103-126.

ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

APENDICE 1: Cartazes de divulgação e Cartaz do festival

Cartaz oficial do evento



Cartaz para o festival Cine-Fundão



APENDICE 2: Folder com sinopses



2016

FESTIVAL AUDIOVISUAL ESTUDANTIL

Imbituba - Santa Catarina

PROGRAMAÇÃO

01.FILME: "Um Africano no Brasil"

SINOPSE: Um famoso pesquisador de Moçambique vem ao Brasil estudar as africanidades. Como ele será recebido? Ele conseguirá desenvolver suas pesquisas? O que será que ele vai descobrir?

ELENCO: Gustavo, Hamilto, Fernando e Matheus.

DIREÇÃO; Hamilto e fernando

02.FILME: "Um pensamento viajante"

SINOPSE:Três garotas com olhares diferentes sobre a África se encontram por acaso em uma rodoviária. O que poderá acontecer? Seria um encontro casual? Veremos!

ELENCO: Crislene Maria Fernandes, Érica Leal Cardoso, Thalia Bernardo Soares

EQUIPE TÉCNICA: Leandro Leal Cardoso

DIREÇÃO: Crislene, Thalia e Érica.

03.FILME: "Duas visões sobre a África"

SINOPSE: Em uma sala de aula qualquer, duas pessoas com experiências diferentes falam sobre a África e mostram fatos sobre o lugar. Nós convidamos

vocês para assistir conosco esse belíssimo filme.

ELENCO:Alessandra De Souza (Prof^a: Taymara Ferreira) Orrana Herculano (Orrana)

Maria Eduarda (Aisha) Bernardo Bianchi (Bernardo)

DIREÇÃO: Orrana e Maria Eduarda

04. FILME: O Caso De Sofia

SINOPSE: Um jovem chamado João, interessado pelas notícias locais, liga a TV e fica abismado com as Coisas horríveis, acontecem com Sofia isso tudo no, Jornal Estudantil.

ELENCO: Miguel (João), Gabriel (Repórter 01), Miguel (Repórter 02), Thiago(Amigo)

DIREÇÃO: Gabriel De Souza Laurentino, Miguel Ângelo Dos Santos Demetrio

05. FILME: A África Brasileira

SINOPSE: Cocada? Capoeira? Carnaval? Candomblé? Isso é da África? Esse filme mostra a influência africana na cultura brasileira.

ELENCO: Ana Flávia Schlickmann, Jullya Thiesen Raiane Lomeu, Thais Gonçalves, Asha Schlickmann

DIREÇÃO: Ana Flávia Schlickmann, Jullya Thiesen, Raiane Lomeu, Thais Gonçalves.

06. FILME: A Grande Contratação

SINOPSE: Uma grande contratação acontece no “Magnos futsal”. Após muita dificuldade um dos melhores jogadores da atualidade tem a sua grande oportunidade de brilhar num dos maiores times de futsal do Brasil

ELENCO: Axl roses, Hiago, Bruno j.b e Willian

PARTICIPAÇÕES ESPECIAIS: Gustavo e Fernando.

DIREÇÃO: Axl roses

07. FILME: A Viagem

SINOPSE: Dois turistas, que vão em busca do desconhecido se surpreendem com as descobertas encontradas em sua última viagem

ELENCO: Eduarda Marques Fernandes, João Vitor Oliveira, Pietra Silveira

DIREÇÃO: Eduarda Marques Fernandes, João Vitor Oliveira, Pietra Silveira

08. FILME: Fazendo uma feijoada afro-brasileira

SINOPSE: A feijoada é um alimento que está presente na culinária brasileira, aperfeiçoada na época da escravidão no Brasil,

se tronou um prato muito popular... Venha assistir!!!

ELENCO: Welyson, Lucas, José Vitor.

DIREÇÃO: Welyson, Lucas, José Vitor

09. FILME: PERCEPÇÕES: ÁFRICA

SINOPSE: Este incrível documentário trás diferentes opiniões e pontos de vista sobre um continente único e mítico, a África!

ELENCO: Entrevistadores: Camila F. Machado, Ingrid Rosa da Silva, Izabel Laurentino.

EDIÇÃO: Camila F. Machado.

DIREÇÃO: Camila F. Machado e Ingrid Rosa da Silva.



FESTIVAL AUDIOVISUAL ESTUDANTIL 2016

Imbituba - Santa Catarina

Edição: EEB Marcílio Dias S'Tiago

Não jogue este folder em vias publicas
REUTILIZE, RECYCLE.

