

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA – IA
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR - IM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO

**#PARTIUCINEMA: ENCONTROS DA SÉTIMA ARTE COM O
ENSINO E AS PRÁTICAS DA GEOGRAFIA.**

Cinthia Ribeiro Marques Ventura

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**



**INSTITUTO DE AGRONOMIA – IA
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR - IM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**#PARTIUCINEMA: ENCONTROS DA SÉTIMA ARTE COM O
ENSINO E AS PRÁTICAS DA GEOGRAFIA.**

CINTHIA RIBEIRO MARQUES VENTURA

Sob a orientação da professora

Dra. Ana Maria Marques Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra em Geografia**, no Programa de Pós-Graduação em Geografia. Área de concentração: Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia.

Nova Iguaçu, RJ

Novembro de 2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V468# Ventura, Cinthia Ribeiro Marques, 1992-
#PartiuCinema: encontros da sétima arte com o
ensino e as práticas da Geografia / Cinthia Ribeiro
Marques Ventura. - 2018.
112 f.: il.

Orientadora: Ana Maria Marques Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Geografia (PPGGEO), 2018.

1. Cinema. 2. Prática de ensino. 3. Geografia. 4.
Livro didático. I. Santos, Ana Maria Marques, 1964-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Geografia
(PPGGEO) III. Título.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

“This study was financed in party by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code 001.”



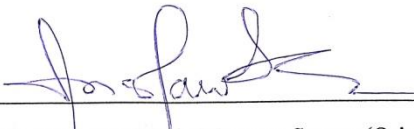
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA – IA
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR - IM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

CINTHIA RIBEIRO MARQUES VENTURA

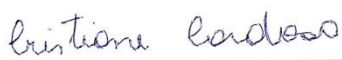
Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra em Geografia**, no Programa de Pós-Graduação em Geografia. Área de Concentração: Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 12 de novembro de 2018.

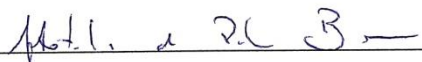
Assinatura:



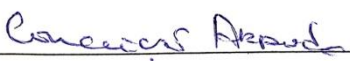
Profa. Dra. Ana Maria Marques Santos (Orientadora) –
PPGGeo/DES/IM/UFRRJ



Profa. Dra. Cristiane Cardoso – PPGGeo/DES/IM/UFRRJ



Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino – PPGEduc/DES/IM/UFRRJ



Profa. Dra. Maria da Conceição Calmon Arruda - FFP-UERJ/FIOCRUZ

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha trajetória aprendi muitas coisas, dentre elas, que devemos ser gratos, pois tudo o que agradecemos se multiplica. Também aprendi sobre a importância da honra e como ela pode abrir muitas portas. Por isso não poderia deixar de expressar minha gratidão e honrar as pessoas que, direta ou indiretamente, ajudaram-me nesse período.

Antes de tudo, agradeço ao meu Deus pelo fôlego de vida, por me dar força, sabedoria e tornar possível a realização de mais uma conquista. Sei que sem Ele não teria chegado até aqui. E não existem palavras suficientes para expressar a minha gratidão.

Agradeço aos meus pais Eliane e Nelson por todo amor, dedicação, incentivo, orações, investimento em todos os sentidos, por acreditarem em mim e por sempre tentarem me proporcionar o melhor. Vocês são maravilhosos e eu amo vocês!

Aos meus avôs Dineia, Geraldo, Vera e Maurício (*In Memoriam*) por todo carinho, preocupação e por compartilharem suas experiências e ensinamentos comigo.

Ao meu amor Caio, que me completa "que nem feijão com arroz" e, apesar das nossas diferenças, sei que se importa comigo e quer o meu melhor (a recíproca é mais do que verdadeira). Obrigada pelo carinho, apoio, incentivo, força, paciência, por acreditar em mim e por estar ao meu lado, mesmo nos momentos difíceis. Amo você!

Às minhas amigas Demiliane, Cristiane e Marilza, por tudo o que já vivemos e compartilhamos ao longo desses anos, pelas risadas, conversas, pelo apoio, principalmente, nesses dias tão difíceis que estamos vivendo.

A todos os professores que passaram pela minha vida, desde a educação infantil até a universidade. Sei que cada um, independente do seu jeito, me ensinou algo que vou levar até o fim.

Em especial, agradeço à Dr. Ana Maria Marques, minha orientadora, que é tão excelente como professora quanto como pessoa. Agradeço pelos ensinamentos que compartilhou comigo, por ser compreensiva, paciente, pelos puxões de orelha e por estar ao meu lado na construção dessa pesquisa.

À Dr. Edileuza Queiroz que, além de minha professora também se tornou uma amiga. Obrigada pelas conversas, ensinamentos e por ser tão receptiva e divertida.

À minha querida UFRRJ, que há tempos já não é mais apenas um espaço e sim o meu lugar. Ainda lembro quando passava em frente e dizia: "Um dia vou estudar aí". E esse sonho se realizou!

Ao PPGGeo –UFRRJ, pela grande oportunidade de realizar o meu mestrado, por tudo que aprendi nesse período. Agradeço a cada professor.

À banca examinadora pela contribuição com este trabalho, enriquecendo-o ainda mais.

À sétima arte por proporcionar experiências inenarráveis e ser inspiração para esta pesquisa.

Agradeço também a todos aqueles que vão dedicar seu tempo para ler essa dissertação.

DEDICATÓRIA

A Deus, aos meus pais, ao meu amor Caio e a todos que estiveram ao meu lado na concretização desse sonho.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Paulo Freire

VENTURA, Cinthia Ribeiro Marques. 2018. **#PARTIUCINEMA: ENCONTROS DA SÉTIMA ARTE COM O ENSINO E AS PRÁTICAS DA GEOGRAFIA**. 112p Dissertação (Mestrado em Geografia, Linha Território, Ambiente e Ensino de Geografia). Instituto de agronomia / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa busca considerar os múltiplos desafios enfrentados pelos professores de Geografia, na abordagem dos conteúdos didáticos político-pedagógicos em sala de aula; assim como, as dificuldades apresentadas por estudantes quanto à compreensão dos temas trabalhados nesses espaços. Destacamos a Lei 13.006/14, que torna obrigatória a exibição de pelo menos 2 horas mensais de filmes nacionais em sala de aula. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo principal analisar o cinema para além de recurso didático que pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. E, mais especificamente, apresentar a historiografia do cinema e a sua influência educativa nos dias atuais; bem como, identificar as possibilidades dos filmes como método e metodologia crítica ao ensino-aprendizagem de Geografia; sua valorização no uso do cinema como ação político-pedagógica e de buscar destacar a formação dos professores em seu papel para com uma educação emancipadora entre as tecnologias, a arte nas obras cinematográficas e os conceitos e temas geográficos. Como suporte teórico-metodológico, a pesquisa se apoiou no referencial teórico de autores como: Napolitano (2013), Name (2008), Santos (2006), Libâneo (2009), Candau (1983) e Freire (1987). Buscando aprofundar a pesquisa, além da revisão de produções da área (cinema-Geografia), realizamos a seleção de dois livros didáticos de Geografia aprovados pelo MEC, são eles: Conexões - Estudo de Geografia Geral do Brasil (Terra, Araújo, Guimarães; 2013) e Ser protagonista: Geografia (Moreirão; 2013), trabalhamos então analisando alguns filmes que se destacam nessas obras dentro dos capítulos que falam sobre o clima, sendo eles: O dia depois de amanhã (Roland Emmerich, EUA, 2004) e Twister (Jan de Bont, EUA, 1996). Também, pensando na Lei 13.006/14 trouxemos para debate uma sugestão de produção fílmica brasileira, o filme Para onde foram as andorinhas? (Mari Corrêa, Brasil, 2015). Os desafios do trabalho se propuseram no enfoque de conceder a sétima arte para além de um recurso didático, mas como um potencial político-pedagógico potente.

Palavras chave: Prática de Ensino, Geografia, Cinema.

VENTURA, Cinthia Ribeiro Marques. 2018. **#LETSGOTOCINEMA: MEETINGS OF THE SEVENTH ART WITH THE TEACHING AND PRACTICES OF GEOGRAPHY.**112p Dissertation. (Master in Geography, Territory Line, Environment and Geography Teaching). Institute of Agronomy / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

ABSTRACT

The present research seeks to consider the multiple challenges faced by teachers of Geography, in the approach of didactic political-pedagogical contents in the classroom; as well as the difficulties presented by students regarding the understanding of the themes worked in these spaces. We highlight the Law 13,006/14, which makes it compulsory to exhibit at least 2 hours of national films in the classroom every month. In this sense, this study has as main objective to analyze the cinema beyond didactic resource that can be used in the teaching-learning process of Geography. And, more specifically, to introduce the historiography of cinema and its educational influence in the present day; as well as to identify the possibilities of the films as method and critical methodology to the teaching-learning of Geography; its valorization in the use of cinema as a political-pedagogical action and to search to highlight the formation of teachers in their role towards an emancipatory education between technologies, the art in cinematographic works and concepts and geographic themes. As a theoretical and methodological support, the research was based on the theoretical reference of authors such as: Napolitano (2013), Name (2008), Santos (2006), Libâneo (2009), Candau (1983) and Freire (1987). Seeking to deepen the research, besides the revision of productions of the area (cinema-geography), we made a selection of two didactic books of Geography approved by MEC, they are: Connections - Study of General Geography of Brazil (Terra, Araújo, Guimarães; 2013) and Being a protagonist: Geography (Moreirão, 2013), we worked analyzing some films that stand out in these works within the chapters that talk about the climate, being: The day after tomorrow (Roland Emmerich, USA, 2004) and Twister (Jan de Bont, USA, 1996). Also, thinking of Law 13.006/14 we brought to debate a suggestion of Brazilian film production, the film Where were the swallows? (Mari Corrêa, Brazil, 2015). The challenges of this work were proposed in the approach of granting the seventh art beyond a didactic resource, but as a potent political-pedagogical potential.

Keywords: Teaching Practice, Geography, Cinema.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Irmãos Lumière.....	17
Imagem 2 - Cena de <i>La Sortie des ouvriers de l'usine Lumière</i>	19
Imagem 3 - Cena de <i>L'Arrivée d'un train en gare</i>	19
Imagem 4 - Cinematógrafo.....	20
Imagem 5 - Cena do filme <i>Viajem a Lua</i>	21
Imagem 6 - Cena do filme <i>Tubarão (Jaws)</i>	22
Imagem 7 - Cena do filme <i>Tubarão (Jaws)</i>	23
Imagem 8 - Pôster do filme Guerra nas estrelas (Star Wars).....	23
Imagem 9 - Cena do filme A sombra e a escuridão.....	34
Imagem 10 - Cena do filme A sombra e a escuridão.....	34
Imagem 11 - Cena do filme A sombra e a escuridão.....	35
Imagem 12 - Cena do filme Caçados.....	35
Imagem 13 - Cena do filme Caçados.....	36
Imagem 14 - Pôster do filme 2012.....	37
Imagem 15 - Cena do filme Rio.....	37
Imagem 16 - Cena do filme Rio.....	38
Imagem 17 - Pôster do filme Guerra Mundial Z.....	38
Imagem 18 - Cena do filme Era uma vez.....	39
Imagem 19 - Cena do filme Velozes e Furiosos 5, Operação Rio.....	39
Imagem 20 - Cena do filme O incrível Hulk.....	40
Imagem 21 - Cena do filme O incrível Hulk.....	40
Imagem 22 - Cena do filme Tropa de Elite 2.....	41
Imagem 23 - Livro Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil, p.65.....	45
Imagem 24 - Livro Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil, p.7.....	46
Imagem 25 - Livro Ser Protagonista: Geografia, p.16.....	47
Imagem 26 - Livro Ser Protagonista: Geografia, p.16.	48
Imagem 27 - Livro Ser Protagonista: Geografia, p.23.	48
Imagem 28 - Livro Ser Protagonista: Geografia, p.23.....	49

Imagem 29 - Livro Ser Protagonista: Geografia, p.23.	49
Imagem 30 - Livro Ser Protagonista: Geografia, p.23.	50
Imagens 31 (Timer: 03:59): Cena do filme Twister – O pai de Jo tentando salva-la (Jan de Bont, EUA, 1996).....	52
Imagem 32 - (Timer: 05:34): Cena do filme Twister – Cientistas no Laboratório Nacional de Tempestades Grandes (Jan de Bont, EUA, 1996).....	53
Imagem 33 - (Timer: 10:35): Cena do filme Twister – Reencontro de Jo e Bill. (Jan de Bont, EUA, 1996).	53
Imagem 34 - (Timer: 16:02): Cena do filme Twister – Bill e a máquina Dorothy (Jan de Bont, EUA, 1996).	54
Imagens 35 - (Timer: 22:00): Cena do filme Twister – Bill observando o céu e a bandeira dos EUA (Jan de Bont, EUA, 1996).....	55
Imagens 36- (24:17): Cena do filme Twister – Bill observando o céu e a bandeira dos EUA (Jan de Bont, EUA, 1996).....	55
Imagens 37 - (Timer: 34:31): Cena do filme Twister – Consequências dos vários tornados (Jan de Bont, EUA, 1996).....	56
Imagem 38 - (Timer: 1:01:27): Cena do filme Twister – Consequências dos vários tornados (Jan de Bont, EUA, 1996).	56
Imagem 39 - (Timer: 1:18:29): Cena do filme Twister – Consequências dos vários tornados (Jan de Bont, EUA, 1996).....	57
Imagem 40 - (Timer: 1: 45:33): Cena do filme Twister – Final do filme, Jo e Bill comemorando (Jan de Bont, EUA, 1996).....	57
Imagem 41 - (Timer: 03:15): Cena do filme O dia depois de amanhã – Plataforma de Gelo Larsen B. (Roland Emmerich, EUA, 2014).....	59
Imagem 42 - (Timer: 04:44): Cena do filme O dia depois de amanhã – Plataforma de Gelo Larsen B. (Roland Emmerich, EUA, 2014).....	59
Imagem 43 - (Timer: 05:20): Cena do filme O dia depois de amanhã – Plataforma de Gelo Larsen B. (Roland Emmerich, EUA, 2014).....	60
Imagem 44 - (Timer 06:56): Cena do filme O dia depois de amanhã – Jack Hall palestrando na Conferência da Nações Unidas sobre Aquecimento Global (Roland Emmerich, EUA, 2014).....	60
Imagem 45 - (Timer: 7:31): Cena do filme O dia depois de amanhã – Vice-presidente dos EUA (Roland Emmerich, EUA, 2014).....	62
Imagem 46 - (Timer: 08:20): Cena do filme O dia depois de amanhã –Nevando na Índia (Roland Emmerich, EUA, 2014.)	63
Imagem 47 - (Timer: 12:00): Cena do filme O dia depois de amanhã – Pedacos enormes de granizo caindo em Tóquio (Roland Emmerich, EUA, 2014.)	64

Imagem 48 - (Timer: 27:40): Cena do filme O dia depois de amanhã –Vários tornados se formando (Roland Emmerich, EUA, 2014).....	64
Imagem 49 - (Timer: 16:16): Cena do filme O dia depois de amanhã – Vice-presidente dos EUA (Roland Emmerich, EUA, 2014).....	65
Imagem 50 - (Timer: 41:24): Cena do filme O dia depois de amanhã – Soldado congelado (Roland Emmerich, EUA, 2014).....	66
Imagem 51 - (Timer: 1:47:): Cena do filme O dia depois de amanhã – Nova York congelada; destaque para a Estátua da Liberdade (Roland Emmerich, EUA, 2014).....	66
Imagem 52 - (Timer: 48:00): Cena do filme O dia depois de amanhã – Nova York alagada (Roland Emmerich, EUA, 2014).....	67
Imagem 53 - (Timer: 49:12): Cena do filme O dia depois de amanhã – Nova York alagada. (Roland Emmerich, EUA, 2014).....	67
Imagem 54 - (Timer: 1:02:23): Cena do filme O dia depois de amanhã – Nova York alagad. (Roland Emmerich, EUA, 2014).....	68
Imagem 55 - (Timer: 1:20:54): Cena do filme O dia depois de amanhã – Jack indo em busca do filho (Roland Emmerich, EUA, 2014).....	69
Imagem 56 - (Timer:1:21:18): Cena do filme O dia depois de amanhã – Jack indo em busca do filho (Roland Emmerich, EUA, 2014).....	69
Imagem 57 - (Timer: 1:54:01): Cena do filme O dia depois de amanhã – Jack, San e a amiga Laura vendo o resgate chegar (Roland Emmerich, EUA, 2014).....	70
Imagem 58 - (Timer: 1:54:28): Cena do filme O dia depois de amanhã – O resgate chegando de helicóptero (Roland Emmerich, EUA, 2014.).....	71
Imagem 59 - (Timer: 1:55:28): Cena do filme O dia depois de amanhã – A Terra vista da estação espacial (Roland Emmerich, EUA, 2014.).....	71
Imagem 60 - (Timer: 3:15): Cena do filme Para onde foram as andorinhas? – Queimadas (Mari Corrêa, Brasil,2015).....	73
Imagem 61 - (Timer: 3:17): Cena do filme Para onde foram as andorinhas? – Queimadas (Mari Corrêa, Brasil,2015).....	74
Imagem 62 - (Timer: 3:21): Cena do filme Para onde foram as andorinhas? – Indígena tentando apagar o fogo (Mari Corrêa, Brasil,2015).....	74
Imagens 63 - (Timer: 13:18): Cena do filme Para onde foram as andorinhas?(Mari Corrêa, Brasil, 2015).....	76
Imagens 64 - (Timer: 13:34): Cena do filme Para onde foram as andorinhas? (Mari Corrêa, Brasil, 2015).....	76
Imagem 65 - (Timer: 9:09): Cena do filme Para onde foram as andorinhas? – Área desprotegida onde venta muito (Mari Corrêa, Brasil,2015).....	77

Imagem 66 - (Timer: 10:41): Cena do filme Para onde foram as andorinhas? – Área desmatada (Mari Corrêa, Brasil,2015).....78

Imagem 67 - (Timer: 16:30): Cena do filme Para onde foram as andorinhas? – Percevejos na floresta dentro do território indígena (Mari Corrêa, Brasil, 2015).....79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Filmes: Livro Conexões – Estudos de Geografia Geral e do Brasil.....	44
Tabela 2- Filmes - Livro Ser Protagonista: Geografia.....	50

SUMÁRIO

‘PRA’	COMEÇO	DE
CONVERSA.....		1
CAPÍTULO I - O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA: ‘histórias, nossas histórias, dias de luta, dias de glória’?.....		11
CAPÍTULO II - A GEOGRAFIA VAI AO CINEMA: história, memórias, sétima arte e tecnologia em discussão.....		17
2.1- História e Memórias do Cinema: a sociedade moderna e a relação educativa.....		17
2.2-O cinema, as vias das tecnologias e o processo de ensino-aprendizagem de Geografia....		25
As tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.....		25
CAPÍTULO III - EM FOCO, O CINEMA EM SALA DE AULA: metodologias e práticas de ensino em Geografia.....		29
Problemas e possibilidades para o cinema em sala de aula.....		31
Cuidados no uso do cinema em sala de aula.....		31
CAPÍTULO IV- O CINEMA VAI A GEOGRAFIA - Era um vez... Práticas, Livros Didáticos e Escolas.....		43
4.1-Spoiler Alert!.....		52

Relações e conexões entre o discurso cinematográfico no filme Twister e a Geografia.....52

Relações e conexões entre o discurso cinematográfico no filme O dia depois de amanhã e a Geografia..... 58

Relações e conexões entre o discurso cinematográfico no filme Para onde foram as andorinhas e a Geografia.....72

**THE
END?**.....81

REFERÊNCIAS..... 83

ANEXOS.....

87A - Capa do livro Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil (TERRA, Lygia; ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges, 2013).....87

B - Sumário do livro Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil (TERRA, Lygia; ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges,2013).....88

C - Sumário do livro Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil (TERRA, Lygia; ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges,2013).....89

D - Sumário do livro Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil (TERRA, Lygia; ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges,2013).....90

E - Capa do livro Ser protagonista: Geografia (MOREIRÃO, Fabrício Bonna, 2013).....91

F - Sumário do livro Ser protagonista: Geografia (MOREIRÃO, Fabrício Bonna,2013).....92

G - Sumário do livro Ser protagonista: Geografia (MOREIRÃO, Fabrício Bonna, 2013).....	93
H – Sumário do livro Ser protagonista: Geografia (MOREIRÃO, Fabrício Bonna, 2013).....	94
I – Sumário do livro Ser protagonista: Geografia (MOREIRÃO, Fabrício Bonna, 2013).....	95
J - Lei 13.006/14.....	96

‘PRA’ COMEÇO DE CONVERSA...

Um filme constitui-se uma experiência emocional/sensorial, dotada de sentido e significado, deixando registrado no nosso cérebro alguma idéia/pensamento/conceito (VALLE, 2014, p. 145).

Ainda na graduação, no ano de 2014, comecei a desenvolver minha pesquisa sobre a utilização do cinema como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, no entanto, percebi que o tema poderia ser melhor desenvolvido e explorado, o que trouxe inspiração para retomá-lo na minha dissertação. Todavia, como surgiu o interesse por esta temática? Ainda na graduação, a partir das minhas experiências nos estágios supervisionados em Geografia, constatei que a maioria dos alunos (tanto do ensino médio quanto do fundamental) não mostravam muito ou algum interesse pelas aulas da disciplina em questão; e os professores, na maior parte das vezes, não tinham muito sucesso ao ministrarem as suas aulas, o que, em muitos momentos, os faziam ficarem desmotivados, de maneira que acabavam não procurando (dentro de suas possibilidades) buscar trabalhar de uma forma mais estimulante em suas aulas, seja através de uma conversa com os alunos ou da utilização de outras metodologias.

Também percebi que muitas pessoas, tanto dentro do contexto escolar quanto fora dele, têm a concepção de que a Geografia é uma disciplina desinteressante, na qual é necessário apenas decorar conteúdos. O que me levou a refletir que isso também pode estar relacionado à forma como ela é abordada em sala de aula. Pois alguns professores podem acabar não conseguindo promover em suas aulas, formas e atividades com um maior grau de dinamicidade, que tendam a afastar-se do mais tradicional, e que possam despertar nos estudantes uma nova e diferenciada forma de ver e compreender a Geografia, para além do trivial dos ritos didáticos pré-estabelecidos. Conforme se evidencia no seguinte fragmento do texto:

Atualmente, mesmo diante de tantas ferramentas inovadoras no campo da educação, tais como: a introdução da informática, o uso de multimídias e a interação via internet, por sua vez, tão importantes e em ascensão, hoje, o professor ainda encontra dificuldades em sala de aula, tipo no que diz respeito à motivação dos alunos para a aprendizagem. Essa falta de interesse dos educandos está ligada ao papel do professor, que, na maioria das vezes, tem concepções tradicionais de ensino, sustentadas por uma lógica formal que hierarquiza, fragmenta e disciplina conhecimentos/conteúdos e propõe uma estruturação curricular rígida, o que torna a aula enfadonha e desinteressante (SILVA, et al., 2014, p.78).

Apesar de haver uma considerável quantidade de recursos didáticos e metodologias que podem auxiliar o trabalho em sala de aula, muitos professores ainda lecionam tendo como referência uma didática tradicional, cujo ensino é vertical, ou seja, concebe o professor como único detentor do conhecimento e que deve passar os saberes para os alunos, que muitas vezes apenas decoram os conteúdos com a finalidade de ser aprovado em uma avaliação, o que Freire (1987, p.33) denomina de educação bancária, criticando o seu caráter narrador-dissertador. Conforme Freire (1987, p. 33) aponta:

A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será.

Tais dinâmicas podem acabar reforçando a ideia de que a Geografia é “uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, ‘em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória (LACOSTE, 1993, s.p.)”. Essa concepção e outras similares podem vir a “contribuir para a indisciplina e em muitos casos ainda com a evasão, pois tem dificuldade em estimular o estudante (PAULI, 2012, p. 4)”.

Entende-se que, diante dos desafios enfrentados pelos professores de Geografia na tentativa de abordar os conteúdos didáticos, políticos-pedagógicos em sala de aula e das dificuldades apresentadas por estudantes, quanto a compreensão dos conteúdos trabalhados nesses espaços há uma necessidade de buscar formas de tornar as aulas mais interessantes e estimulantes para ambos os sujeitos envolvidos.

De certo, compreender a necessidade de buscar, sob formas conceituais e de outras possíveis abordagens que considerem o interesse e estímulo de sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da Geografia. Cabe ressaltar, que existem inúmeras formas de o professor conseguir esse intento, destacando-se que há uma gama de recursos didáticos que podem vir a ser auxiliares no processo de ensino-aprendizagem, tais quais: a música, os jogos, a literatura, os mapas, as histórias em quadrinhos, os desenhos, entre outros. No entanto, dentre eles, elegeu-se o cinema para compor a centralidade desta pesquisa, pensando nele para além de recurso didático, constituindo-se como prática de ensino. Considerando que a atualidade nos contempla com tantas produções cinematográficas, e onde estas podem ser recurso potencial para a problematização do ensino de Geografia, junto, ainda, às possibilidades tecnológicas, que poderão ou não, garantir acesso, a uma série de diversificadas formas de (re) produzir conhecimentos, tanto no âmbito da vida acadêmica, quanto da vida escolar e cotidiana, mais ampliadamente.

Nessa direção, tanto o acesso, quanto as melhores e diversificadas formas de reproduzir os filmes, por exemplo, via DVD, datas shows, computadores, tablets, internet, entre outros, poderão revelar contradições em seu uso e aplicação. Pois a utilização deles requer (re)conhecimento de suas possibilidades e apropriação de métodos que possibilitem um melhor uso desses recursos. Pois, do contrário, ele pode ser tão entediante quanto outros já utilizados anteriormente pelos docentes.

Destaca-se no elemento cinematográfico, a riqueza das linguagens que o envolvem: som, imagem, expressão corporal, movimento, elencando a possibilidade de vencer os limites entre o real e o imaginário, nas vias da representação imagética do filme. Sua potencialidade pedagógica de formação possibilita transitar em um efeito de realidade e ficção; também representa diversas histórias e concepções, e pode se direcionar aos mais distintos públicos. E porque “enquanto arte tem a vantagem de poder usar das várias formas de linguagem pelas outras artes, conseguindo, desta maneira, se comunicar com profundidade e envolvimento (CAMPOS, 2006, p.1)”. E ele também:

se distingue das outras artes ao colocar as imagens em ação, ao produzir narrativas que se deslocam em relações temporais. Ativa, justamente, nossa capacidade sensível, subjetiva. Podemos não nos lembrar do nome do filme, dos atores, sequer saber quem dirigiu ou se o filme foi reconhecido pela crítica especializada. Contudo, uma ou várias cenas permanecem na nossa memória (VALLE, 2014, p. 145).

O cinema como arte é muito rico, pois consegue reunir todas as outras expressões artísticas em uma só. Explorando ao mesmo tempo múltiplos sentidos. Como supracitado, mesmo que não nos lembremos de um filme por completo, pode ficar na nossa memória uma cena, fala, música, gesto, personagem, lugar, figurino, cenário, enredo. Talvez, até mesmo você, conforme foi lendo este trecho recordou-se de um, vários ou até mesmo todos desses pontos

abordados. O cinema tem (se assim podemos dizer) algo mágico, que mexe com a nossa mente, imaginação, nossas emoções. Um filme pode despertar fascínio, medo, alegria, tristeza, paz, euforia, raiva; e o mais incrível é que essas sensações tão distintas podem acontecer ao ver um único filme, algumas delas até simultaneamente; a sétima arte nos permite interagir e sentir das mais diversas formas. O cinema consegue ultrapassar os limites entre o real e o imaginário, pois aquilo que é representado em um filme (mesmo este sendo de ficção) pode transmitir aos telespectadores um efeito de realidade. Como se reforça no seguinte trecho:

Os sistemas de representação criados e veiculados pelas produções cinematográficas ativam e potencializam imaginários ao dar forma aquilo que antes de se tornar visualmente comum/cotidiano era apenas algo do *mundo das ideias*. A partir do cinema, o imaginário visual ganhou forma, ritmo, movimento e voz - talvez corpo – tendo em vista a recente tecnologia 3D que possibilita simular a presença da massa corporal à nossa frente. As imagens, neste sentido, adquirem o *status* de *imagem/pensamento*, tendo em vista que articulam uma multiplicidade de relações, construções, definições e conceitos que só são possíveis através daquilo que o olho capta e formula mentalmente em decorrência desse encontro emocional, psicológico e afetivo (VALLE 2014, p. 142).

Ele também representa diversas histórias e concepções, e pode se direcionar aos mais distintos públicos. “Temos filmes para crianças, para homens, para mulheres, para gays, para professores, para adolescentes, para negros etc. Além disso, temos filmes para consumo e para entretenimento, filmes *cult*, filmes para ilustrar temas específicos, filmes para ensinar, filmes para educar moral e eticamente (VALLE, 2014, p. 142)”. O cinema é “o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2003, p.11)”. Por esses e outros motivos, acredita-se que, se bem utilizado, ele pode ser muito mais que um rico recurso didático, inclusive, estabelecendo-se como prática de ensino de Geografia.

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo geral, analisar o cinema para além de um recurso didático que pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, pensando-o dentro do campo da prática de ensino emancipadora. E, mais especificamente, refletir sobre o ensino-aprendizagem de Geografia; apresentar a historiografia e influência educativa da sétima arte nos dias atuais; apontar também os desafios para o não reducionismo de sua ação na relação didático-político-pedagógica e apresentar as análises feitas sobre as abordagens do uso dos filmes nos livros didáticos.

Destacando que, o avanço das tecnologias, diz respeito à escola, e mais especificamente, ao ensino-aprendizagem de Geografia (apesar de muitas vezes não haver garantias de acesso a elas dentro do contexto escolar, pois nem todas as escolas possuem esses recursos tecnológicos ou até os possuem, mas muitas vezes os professores encontram dificuldades para o seu uso, como por exemplo: os equipamentos estarem em condições precárias). Assim, se pensa em apresentar o cinema com uma perspectiva que vai além do lazer e entretenimento – a Arte crítica, trazendo reflexões na leitura da realidade social onde a Geografia se encarna, mostrar as contribuições e potencialidades que pode trazer para o ensino-aprendizagem dessa disciplina.

É importante enfatizar que o intuito desta pesquisa não se propõe a um receituário didático do uso do cinema, mas de considerá-lo e problematizá-lo como um potencial poderoso, aliado docente em seu fazer político-pedagógico, ao se pensar uma educação emancipadora.

A justificativa e relevância da pesquisa se revelam, em especial, pelo uso do cinema no ensino-aprendizagem, o que pode ser respaldado pela Lei nº 13.006/14 que decreta que:

A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais (BRASIL, 2014).

Ela **torna obrigatória** a exibição de filmes nas escolas, tendo como recorte os filmes brasileiros, a respeito disso Fresquet e Migliorin (2015, p.15) apontam que:

(...) a importância e os efeitos que o cinema pode ter nos processos subjetivos e nas invenções de mundo de estudantes não estão restritas ao cinema brasileiro. Entretanto a Lei faz um recorte- filmes brasileiros. É certo que para conhecer e preciso um recorte – esse pode ser tão aleatório como outro: apenas filmes egípcios, por exemplo, seria um tanto absurdo, mas não deixaria de ser um recorte. Por proximidade e patriotismo, talvez, escolhamos filmes que de certa forma tencionam os sotaques, as variações dos tipos e das línguas, que nos colocam em relação com o próximo e o distante que por vezes está na esquina. Imaginamos que a abertura do conhecimento para a diferença, potência fundamental do cinema, e tanto mais forte quando há essa relação de identificação, de percepção da proximidade e a distância para o que conhecemos, para o que e parte do que chamamos minha cidade, meu estado, meu país.

Tratar especificamente de filmes brasileiros pode contribuir para a valorização da identidade cultural brasileira, fazendo com que os telespectadores se identifiquem e tenham a oportunidade de (re)conhecer os costumes e lugares apresentados, reforçando os conhecimentos que já tem sobre o seu país e descobrindo muitos outros; e também contribui para prestigiar o cinema brasileiro, pois “quando falamos em cinema nacional ainda encontramos dificuldades na sua expansão, tanto da sua produção quanto do seu público, sendo ainda necessário que se façam leis para seu incentivo (ANDRADE, 2017, p.3)”. Percebemos que as produções cinematográficas brasileiras ainda têm pouco espaço, inclusive em seu próprio país, além da quantidade de filmes produzidos não ser tão grande, também, em alguns casos, há certo receio por parte do público em assisti-los. Por isso se reforça a importância de haver incentivos para a sua produção, exibição e expansão.

Além de ser um estímulo para as produções cinematográficas brasileiras, também propicia a oportunidade de inserir filmes de outras nacionalidades no ensino-aprendizagem e, principalmente, possibilita a interlocução entre o cinema e a escola. Como se destaca no seguinte fragmento de texto:

Se há um ponto forte de concordância com a nova Lei, trata-se de ela constituir uma possibilidade contundente do cinema brasileiro alcançar “todos e todas”. A escola desse modo se transforma no cenário de encontro entre o cinema, professores e estudantes, mas potencialmente também entre o cinema e a comunidade. Reside aí uma força dessa Lei, caso mantenhamos a porta aberta para que os filmes transitem na comunidade, para que a curadoria e os debates contem com a participação de todos e para que a forma mesma do cinema dar e ver e inventar o mundo seja compartilhada entre alunos, professores e a comunidade (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 8; 9).

A Lei nº 13.006/14 ainda oferece oportunidade para que grupos sociais menos favorecidos, que não tem condições financeiras de frequentar espaços como o cinema e que também podem não ter acesso a outras formas de reprodução de filmes, tenham a chance de ter mais contato com a sétima arte. E, ainda, que os indivíduos não apenas assistam ao filme, mas que tenham momentos de debates, que os permitam interpretações a partir daquilo que está sendo reproduzido. O que é reforçado no seguinte fragmento de texto:

Em muitos casos, o estudante da Educação Básica da rede pública, só terá acesso a determinados filmes de produções nacionais através da escola. Pensando, é claro, que a escola irá possibilitar essa exibição atrelada a ampliação do repertório cultural e estético dos alunos, promovendo sua participação em uma reflexão sistemática, comentários etc (ANDRADE, 2017, p.5).

No entanto, apesar da obrigatoriedade, entende-se que ainda são muitos os desafios para que de fato a Lei nº 13.006/14 seja cumprida, como a falta ou precariedade dos aparelhos para a exibição dos filmes, a ausência de boa infraestrutura nas salas de aula, o que dificulta ou priva a sua reprodução e visualização.

Outras questões importantes são: Os professores conhecem a Lei 13.006/14? Quais filmes vão ser reproduzidos? Eles estão relacionados aos assuntos trabalhados ou são filmes aleatórios, apenas para cumprir a Lei? Quais as concepções dos professores e alunos sobre a reprodução desses filmes (são vistos como entretenimento, solução para preencher uma lacuna em sala de aula, como um complemento ou conteúdo de ensino)? As escolas têm suporte físico que possibilite a reprodução dos filmes? “O professor está preparado para compreender, considerar e ‘cumprir’ essa lei? Os alunos participarão dessa escolha? A exibição desses filmes fica destinada a uma disciplina específica? A escola possui um acervo de filmes nacionais ou ainda terá que adquiri-los? (ANDRADE 2017, p.4) – grifo nosso”, “Nos perguntamos, uma vez feita a imposição do cinema, como tornar mais horizontal a efetivação dessa prática. Como trazer a comunidade, professores, pais, alunos, cineastas, pesquisadores – para a efetivação dessa Lei? (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, p.10)”.

Não basta tentar cumprir a Lei nº 13.006/14 apenas por obrigação, é necessário que se considerem os questionamentos supracitados, bem como outros que podem vir a surgir, pensando em como essa aplicação pode de fato auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que a Lei nº 13.006 é um avanço para o uso do cinema na educação e para a própria educação. No entanto também existem muitos desafios a serem enfrentados para o seu cumprimento e para que sua aplicação não seja feita apenas com esse intuito, mas que se reconheçam as potencialidades que o uso do cinema pode oferecer e o que ela, se levada com comprometimento, pode possibilitar. Pois,

de nada adianta tornar obrigatória, no contexto escolar, a prática pedagógica de exibição de duas horas mensais de produção audiovisual brasileira, se não houver uma formação docente visando tal prática educacional, já que a construção do discurso fílmico se respalda em códigos específicos de linguagem, o que implica na afirmação de que se faz necessário, por parte dos docentes, o saber sobre tais códigos específicos de linguagem, o que implica na afirmação de que se faz necessário, por parte dos docentes, o saber sobre tais códigos para que a utilização de filmes nacionais no contexto educacional seja mais produtiva (SIRINO, 2012; p. 126).

Outro ponto fundamental se refere à formação dos professores, a qual precisa propiciar que adquiram conhecimentos que oportunizem trabalhar com o cinema em suas aulas, analisando e interpretando a linguagem fílmica, fazendo as relações entre as produções cinematográficas e os assuntos abordados em sala de aula, de forma que possam dar o suporte necessário para que os alunos consigam fazer reflexões críticas sobre ambos. Também é importante que os professores sejam instruídos (mesmo que basicamente) sobre como utilizar as tecnologias necessárias para a reprodução dos filmes. Ora,

Imaginemos. A Lei é levada muito a sério e, para que isso aconteça, toda escola terá condições de exibir filmes com qualidade de som e imagem, como boa acústica, conforto para os espectadores, temperatura controlada etc. Sim, uma lei pode não ser nada, mas também pode ser uma revolução no ambiente escolar (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, p.15).

Os referidos autores destacam que a Lei nº 13.006/14 pode ser revolucionária, obviamente, se for concebida com seriedade, entendendo que para a sua efetivação com excelência é imprescindível a garantia de condições para que a reprodução dos filmes seja feita com qualidade, desde os equipamentos utilizados até a estrutura física, pois a ausência de conforto pode contribuir para a falta ou dificuldade de concentração por parte dos alunos e até mesmo dos próprios professores. O que também precisa de atenção pensado no contexto geral, considerando que grande parte das escolas públicas tem uma infraestrutura precária e isso reflete de forma negativa no ensino-aprendizagem. Entendemos que,

Muitas são as questões a se pensar para que esta lei venha ser verdadeiramente implementada nas unidades escolares, mas não podemos esquecer os benefícios trazidos por ela. A experiência proporcionada pelo cinema brasileiro nas escolas começa fora dela e estende-se para além de suas paredes, transmite toda uma ligação direta com a sociedade que o produz, não se resume apenas ao seu tema, mas fortalece um vínculo cultural/social muito forte com o seu público nativo (ANDRADE, 2017, p.4).

Percebemos o quanto é necessário que ocorram discussões acerca do uso da sétima arte¹ no contexto escolar, pensando nos reais motivos e motivações para a sua utilização em sala de aula, e refletindo tanto sobre as possibilidades quanto os desafios deste uso.

Ainda respaldamos a relevância de se falar sobre o tema, nos apoiando nas considerações de Napolitano (2003, p.7) ao dizer que, apesar de ser uma linguagem centenária, o cinema foi descoberto tardiamente pela escola. Entretanto, isso não significa que ele não tenha sido pensado, desde seu princípio, como um elemento educativo. Utilizá-lo em sala de aula contribui para a escola reencontrar a cultura cotidiana e elevada, porque em um único filme podemos sintetizar valores sociais mais amplos, ajudando a ter uma visão sobre o mundo, e podendo ser usado como forma de reflexão crítica por parte do telespectador. O cinema consegue ultrapassar os limites entre o real e o imaginário, pois aquilo que é representado em um filme (mesmo este sendo de ficção) pode transmitir aos telespectadores um efeito de realidade. Ele também representa diversas histórias e concepções, e pode direcionar-se aos mais distintos públicos. É “o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2003, p.11)”. Independente do estilo e nível (alguns mais simples, outros mais complexos) os filmes sempre podem oferecer alguma possibilidade para o trabalho escolar e, se bem utilizados, constituir-se para além de um rico didático no processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se entender melhor a relevância da imagem cinematográfica no contexto escolar através do seguinte trecho:

A linguagem do cinema é uma produção cultural que pode ser utilizada em sala de aula a fim de abrir cada vez mais horizontes intelectuais para a análise do mundo, necessária à formação da criança e do jovem. Para tanto, os professores precisam conhecer minimamente essa linguagem, que é muito rica porque integra imagens em movimento: a expressão oral e corporal, a cor, e tudo temperado pelas trilhas musicais. A linguagem cinematográfica é, como

¹ Termo utilizado para designar o cinema

efeito, a integração de várias linguagens (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007, p. 279).

Napolitano (2003, p.14) aponta que o cinema tem como peculiaridade o fato de fazer parte do complexo da comunicação e da cultura de massa, da indústria do lazer e ainda constituir-se como obra de arte coletiva e tecnicamente sofisticada. Almeida (1994, p 7-8) apud Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p.280) ainda reforça isso dizendo que “o filme é produzido dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado”. E isso tudo deve ser pensando pelo professor ao se trabalhar os filmes em sala de aula.

Além de ter noção das possibilidades como método e didáticas que o cinema pode oferecer, e mais do que isso, não pensar nele como uma opção para preencher determinada aula, um momento de lazer, ou um complemento; entendendo que, como diz Barbosa (2008) apud Martins e Batista (2013, p.5), “O papel do filme na 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”. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 280) ainda afirmam que os filmes são muito relevantes para os geógrafos e professores de Geografia, pois podem realizar mediações para o desenvolvimento de noções entre o espaço e o tempo na abordagem de questões sociais, econômicas e políticas. E diz que não se pretende dar ao cinema uma relevância maior ou menor quanto aos outros recursos visuais usado na Geografia, mas apontar a função social e intelectual para a análise de mundo que o cinema permite.

Apesar da utilização de audiovisuais em sala de aula não ser algo novo, segundo Moreira (2012) citado por Souza (2013, p.11), o uso de filmes no ensino de Geografia ainda é uma pesquisa recente no Brasil, com poucas produções a respeito desse assunto.

A pesquisa tem cunho documental, partindo do princípio que,

há dados que, embora referentes a pessoas, são obtidos de maneira indireta, que tomam a forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos, que são obtidos de maneira indireta. Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos. Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados (GIL, 2008, 147).

Desse modo, buscamos analisar o banco de teses da CAPES para verificar o quantitativo de teses e dissertações que tratam desse tema ou outros que estejam, direta ou indiretamente, relacionados a ele. Considerando que o número de publicações que constam na base de dados é grande, usamos como recorte os anos de 2015 e 2016. A escolha foi feita por serem os mais atuais que constavam no sistema e desse modo trazem pesquisas mais recentes. Utilizamos as palavras-chave: “ensino de geografia”, “cinema”, “educação”. E encontramos alguns trabalhos que falam do cinema no contexto geral da educação e também em outras disciplinas (Matemática, História, Biologia, Língua Portuguesa, Literatura, Sociologia Filosofia). Constatamos então que, de fato, ainda são poucos os trabalhos que tratam especificamente sobre

a utilização do cinema no ensino de Geografia, o que também justifica a relevância desta pesquisa.

Demos também início a procura de outras fontes, fazendo o levantamento de referencial bibliográfico a partir da exploração de livros, arquivos, vídeos e outros materiais que falam sobre o ensino de Geografia, as tecnologias na educação, o cinema no contexto geral e mais especificamente em sala de aula e a utilização de recursos didáticos.

A princípio, a fundamentação teórico-metodológica parte por um dos primeiros referenciais teóricos que impulsionaram o desenvolvimento deste estudo: Marcos Napolitano (2003) que dentre suas linhas de pesquisa fala sobre o cinema no contexto escolar, explica um pouco sobre a linguagem e história da sétima arte e apresenta sugestões de algumas atividades baseadas nos conteúdos fílmicos por disciplinas.

Outro trabalho que também deu bases para essa pesquisa, trazendo referências bastante relevantes, foi a monografia de Gabriel Lima de Souza: “Da Geografia do Cinema à Geografia no Cinema: a imagem cinematográfica como linguagem e representação no Ensino de Geografia (2013)” que também trabalha o uso dos filmes em sala de aula e, mais especificamente, no ensino de Geografia.

José Manuel Moran (1995), é um autor que traz uma abordagem bem interessante a respeito da utilização de vídeos em sala de aula, apontando tanto formas inadequadas de utilização, como sugerindo alguns usos possíveis.

Leonardo Name, em sua dissertação “Por uma Geografia Pop: personagens geográficos e a contraposição de espaços no cinema (2008)”, que também virou livro: “Geografia Pop: o cinema e o outro (2013)”, estuda como os filmes podem produzir e reproduzir preconceitos e estereótipos, reforçando o olhar hegemônico, com forte base eurocêntrica. Ele analisa as representações de lugar, paisagem e raça de alguns filmes estadunidenses. Name (2008) traz uma perspectiva diferente sobre o uso do cinema na Geografia, o que desperta muito o meu interesse, pois é um dos pontos que considerado importantes de abordar na pesquisa. Pensando tanto na utilização de filmes comerciais e populares, que são mais acessíveis e que a maioria das crianças e jovens tem mais interesse; e na análise mais crítica das intencionalidades de determinadas produções fílmicas.

Também utilizamos Antonio Costa (2003) e Flávia Cesarino Costa (2006), que falam mais especificamente sobre o cinema e sua história; Milton Santos (2006), um dos geógrafos mais importantes da Geografia, que desenvolveu o conceito de meio *técnico-científico-informacional*; Yves Lacoste que aborda as concepções da Geografia como disciplina (1993); Candau (1983) que fala sobre a importância da didática na prática docente; Libâneo (1998) e Vesentini (2008, 2009) falam sobre as mudanças ocorridas nas escolas, o papel dos professores, Adriana Fresquet e Cezar Migliorin, que abordam a Lei 13.006/14. Entre outros autores.

Buscando aprofundar a pesquisa, entendemos que, além desses referenciais teóricos, também é relevante para este estudo desenvolver uma atividade de cunho mais empírico, de modo a buscar analisar se e como o cinema vem sendo apropriado pelo ensino-aprendizagem em Geografia. Mas de que maneira isso seria feito? Pensando nas várias metodologias que poderiam ser adotadas, tais quais: entrevistas, oficinas, rodas de conversa com estudantes e professores; consideramos usar como meio, os livros didáticos de Geografia, recurso didático ‘oficialmente’ (PNLD, BRASIL, 2016) utilizados em sala de aula; buscando verificar e analisar se apresentam propostas teórico-metodológicas para o uso de filmes nas aulas da disciplina em questão e, caso apresentem, destacamos algumas perguntas norteadoras: Como

elas são desenvolvidas? Quais atividades são sugeridas? O filme é apresentado apenas como complemento ou conteúdo de ensino? Quais os gêneros propostos? São filmes que despertam o interesse dos alunos? Há proposta para uma análise do filme em si? (Quem o produziu? quais as suas intencionalidades? Quais as ideologias presentes e apresentadas? Há a produção ou reprodução de algum estereótipo ligado a ele e aos conteúdos propostos? Quais as concepções de estudantes e professores sobre cinema, seu acesso? Perguntas, sempre são elementos poderosos de desvelamentos.

No decorrer da pesquisa apresentamos melhor a proposta, bem como os livros escolhidos, o motivo da escolha, o recorte utilizado, entre outros.

Após a introdução e contextualização do tema, esta pesquisa apresenta a seguinte organização: No primeiro capítulo realizamos uma reflexão acerca do ensino de Geografia, das mudanças que ocorrem na escola devido ao período atual marcado pelo avanço cada vez mais acentuado das tecnologias. No segundo capítulo buscamos trazer elementos das origens do cinema, entendendo como ele foi se desenvolvendo e também se tornando uma indústria, e a sua influência na sociedade, pensando na relação com a educação. Já no terceiro capítulo tratamos a respeito das possibilidades que a sétima arte pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, alguns desafios e problemas que podem surgir. No quarto e último capítulo estão as análises feitas sobre os filmes nos livros didáticos, discutindo-os com os aportes teóricos trabalhados nos capítulos anteriores, guardando ainda, as considerações provisórias e referências utilizadas.

CAPÍTULO I

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA: ‘histórias, nossas histórias, dias de luta, dias de glória’?²

² Uma alusão a música Dias de luta, dias de glória (Charlie Brown Jr.). Fazendo referência tanto aos aspectos positivos quanto aos negativos que, assim como em qualquer área da nossa vida, fazem parte do ensino-aprendizagem de Geografia. Temos muitas perspectivas e também desafios a enfrentar.

A Geografia escolar não se ensina, mas se constrói, se realiza. Ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente (BENTO, 2014, p.145).

Lecionar não é uma tarefa fácil, ainda mais diante da forma como “ser professor” é concebido. De um lado há a desvalorização, falta de respeito e de reconhecimento para com os mesmos, o que é visível pela forma como determinadas instâncias sociais tratam essa profissão. Não há salário digno; em muitos casos não há autonomia, nem condições necessárias para que os professores procurem melhores formas de desenvolver o seu trabalho e, infelizmente, como vemos em relatos e notícias muitos deles são ameaçados, sofrem agressões verbais e físicas, inclusive dentro de sala de aula.

De outro lado, há muita cobrança sobre eles; e, em alguns casos, coloca-se todo o peso e responsabilidade quanto ao desempenho dos alunos nas escolas, esquecendo-se que existem outros fatores e agentes que também influenciam e interferem nesse processo, como por exemplo: as complexas e múltiplas questões pessoais, sociais e familiares, respectivas a cada indivíduo. Sendo os professores apenas um deles, ressaltando que os mesmos têm suas obrigações e um papel bastante importante na formação dos alunos, no entanto também é preciso reconhecer suas limitações e que o processo de ensino-aprendizagem não depende exclusivamente deles.

Os professores, independente da disciplina que lecionam, enfrentam múltiplas dificuldades, no entanto como está pesquisa trata especificamente do ensino-aprendizagem de Geografia, destacamos que ela carrega um estereótipo de ser uma matéria monótona, que serve apenas para decorar os conteúdos e “todo mundo acredita que a geografia não passa de uma disciplina escolar e universitária, cuja função seria a de fornecer elementos de uma descrição do mundo, numa certa concepção ‘desinteressada’ da cultura dita geral” (LACOSTE, 1993, s.p.). Diante disso, percebe-se o grande desafio que é ensinar Geografia e mostrar que, ao contrário do que muitos podem pensar, ela não é e não precisa ser uma disciplina desinteressante, baseada em decorar conteúdos.

Para entender um pouco mais sobre como a Geografia foi assim sendo concebida, ressaltamos que ela passou por várias fases e destacamos as que consideramos mais relevantes para esta pesquisa. Desse modo, conforme elucidam Gurgel e Silva (2016; p.4):

a Geografia se institucionalizou como disciplina obrigatória nos currículos escolares nos fins do século XIX, na Alemanha. Nesta época a disciplina começa a ser ensinada em todas as escolas e universidades do país. A consolidação da geografia no ensino articulava-se à perspectiva positivista, também conhecida como Geografia Clássica. É marcada pela neutralidade e pela localização e descrição dos fenômenos da superfície do globo.

Essa visão de Geografia descritiva influenciou o modo tradicional de ensino, colocando o professor como transmissor dos conhecimentos que deveriam ser decorados pelos alunos.

Com o decorrer do tempo, a Geografia escolar foi tomando novos rumos e a partir de 1970, “as intensas transformações nos contextos econômicos, políticos e socioespaciais, decorrentes do término da Segunda Guerra Mundial e da intensificação no processo de globalização, desencadearam novas formas de pensar e ensinar a geografia (GURGEL, SILVA; 2016; p.6)”. O que reforça os debates sobre a Geografia Crítica, neste sentido:

À Geografia caberia o papel preponderante de desvelar o conflito de classes, a desigualdade socioespacial, revelando os paradoxos advindos do sistema de produção que (re)produz a divisão social e territorial do trabalho e as estratégias de poder meio aos interesses políticos e ideológicos do Estado, frente aos desígnios do grande capital burguês nacional e internacional associados (GURGEL; SILVA, 2016, p.6).

No entanto, conforme ainda apontam os autores (Gurgel; Silva, 2016, p6), as propostas feitas acerca da tendência crítica do ensino de Geografia não tiveram muita expressão. Pois surgiram questões que dificultavam colocá-la em prática, dentre elas: muitos professores foram formados pela escola clássica de Geografia e ainda trabalham num regime educacional hierarquizado, pois a Geografia Crítica surge no período da Ditadura Militar. O que resultou em um ensino descontextualizado da realidade dos alunos. Considerando que, mesmo tentando estimular o senso crítico desses, era adotado um modelo reprodutivista.

Essa perspectiva “dominou o pensamento geográfico até meados de 1980, quando passa a ser acompanhado pela geografia humanista (GURGEL; SILVA, 2016, p.7)”. Nela “o saber humano e as suas experiências vividas são valorizadas. Os estudos deslocam-se das macro análises para a relação entre local-global, valorizando também as micro interpretações (GURGEL; SILVA, 2016, p.7)”. Os autores ainda apontam que a corrente humanista não conseguiu estabelecer práticas escolares sólidas no ensino de Geografia, mas influenciou a difusão sobre a importância de considerar as vivências dos alunos ao trabalhar os conceitos e paisagem e lugar.

Essas fases influenciaram no modo como a Geografia no caráter de disciplina escolar foi sendo concebida, por isso consideramos importante conhecê-las.

Ressaltamos que “todo processo de formação de educadores - especialistas e professores - inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do ‘que fazer’ educativo, da prática pedagógica. Entre estes, a didática ocupa um lugar de destaque (CANDAUI, 1983, s.p.)”. E, ainda segundo a autora, o objeto do estudo da didática é o ensino-aprendizagem, que para ser melhor entendido precisa articular as dimensões humana, técnica e político-social. De modo que se compreenda que no processo de ensino-aprendizagem há o relacionamento humano (seja de maneira direta ou indireta); a necessidade de buscar estratégias de organização que visem auxiliar a aprendizagem; e também ter em mente que a dimensão político-social “impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão político-social (CANDAUI, 1983, s.p.)”.

Como se destaca no seguinte fragmento de texto:

A Geografia como disciplina escolar deve auxiliar o aluno na leitura e compreensão do espaço geográfico, entendendo este espaço geográfico como uma construção histórico-social, fruto de uma relação dialética entre configuração territorial e relações sociais. Sendo assim, a Geografia é uma das disciplinas que ajuda o aluno a compreender o mundo atual, pois discute diversas questões relacionadas às transformações que a sociedade vem passando em escala global e local. Nesse sentido, é fundamental que o professor de Geografia saiba lidar com as diversas linguagens e tecnologias para utilizar, na medida do possível, com os alunos (OLIVEIRA, 2014, p.45).

Assim também, como ressalta Callai (1999, apud SOUZA, 2013, p.9), no processo de ensino-aprendizagem de Geografia é importante que o professor encontre possibilidades de impedir a simples transmissão de um conhecimento estático, de uma paisagem pronta. Ou seja, os docentes precisam tentar trazer novidades para as suas aulas, procurando torná-las mais

atrativas e possibilitando uma reflexão mais crítica por parte dos estudantes, articulando essas três dimensões citadas por Candau (1983).

Considerando que,

atualmente, a árdua tarefa do professor é buscar alternativas que possam fazer com que os alunos se sintam mais interessados nas aulas, incluindo-se o uso de estratégias que estejam de acordo com a realidade dos estudantes, além da utilização de recursos didáticos diversos (SILVA, *et al* 2014, p.80).

Os professores têm papel fundamental no ensino-aprendizagem mediando “os processos de aprendizagem dos alunos, buscando veicular conhecimentos geográficos vivos e significativos para eles (CAVALCANTI, 2012, p.7)”, e

tendo em sua ação pedagógica a necessidade de converter o conhecimento científico em conteúdos. Neste sentido percebemos que o professor e/ou ‘a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade (GURGEL; SILVA, 2016, p.9).

Os autores supracitados (GURGEL; SILVA, 2016, p.10) ainda ressaltam que, apesar de no contexto escolar haver outros tipos de mediações, o professor é a peça chave dessa articulação, tendo em vista que é no cotidiano da sala de aula que o conhecimento vem se construindo e adquirindo relevância e sentido para os alunos.

Diante disso, entendemos que é necessário que os docentes desenvolvam - mediante suas possibilidades - métodos, estratégias e recursos que possibilitem despertar o interesse e participação dos alunos, procurando mediar os diálogos e debates sobre os assuntos abordados, incentivando os alunos a interagirem expondo suas opiniões. Outro ponto importante é que os temas sejam trabalhados se relacionando à realidade dos alunos, de forma que estes possam se identificar com o que está sendo trabalhado. Pois,

O conhecimento é construído na vivência, nos problemas, nas dificuldades, nas facilidades expressas na paisagem e na vida dos estudantes, associados ao conhecimento à disposição dos professores, produzidos pela Universidade, pela imprensa, pelo cinema ou pelos autores de livros didáticos, todos agentes de mediação (BENTO, 2014, p.146).

O conhecimento não está apenas relacionado às informações disponibilizadas nos livros, nos meios de comunicação, na internet, entre outros, mas também nas experiências dos estudantes. Por isso os docentes precisam dar importância e considerar esta como uma das muitas fontes de conhecimento. Enfatizamos esses pontos através das palavras de Gurgel e Silva (2016, p. 9) quando dizem que:

Tomando essa perspectiva em particular para o ensino da geografia enquanto disciplina escolar, compreendemos que a construção da aprendizagem deva estar fundamentada, levando em consideração: a realidade e o conhecimento prévio dos alunos; os conteúdos devem fomentar a formação de um pensamento espacial nos educandos, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

É interessante que os professores de Geografia tentem trabalhar os conteúdos articulando e relacionando-os à realidade dos alunos, podem, por exemplo: trabalhar espaços e paisagens do cotidiano dos estudantes, para depois explorar outras realidades. Desse modo,

possibilitar que os alunos tenham mais facilidade em aprender. Considerando que, parte-se de uma perspectiva mais próxima e/ou acessível da sua realidade, o que também pode contribuir para que eles tenham mais curiosidade por determinado assunto. E, a identificação com as suas realidades pode auxiliá-los a assimilar outras representações.

Conforme aponta Cavalcanti (2010, p.1):

Pela experiência com os professores, ao ouvir seus testemunhos, ao observar suas práticas, é possível perceber que seus questionamentos giram em torno de “estratégias” ou “procedimentos” que devem adotar para fazer com que seus alunos se interessem por suas aulas, para conseguir disciplina nas turmas, para garantir autoridade em sala de aula, para convencer os alunos da importância da Geografia para suas vidas. Ou seja, os professores de Geografia estão, freqüentemente, 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.

Cavalcanti (2010, p.1) ainda diz que, devido aos desafios que surgem muitos professores se sentem inseguros e acabam adotando uma postura mais conservadora, que, segundo a autora, seria manter rituais rotineiros e repetitivos em suas aulas. Enquanto outros procuram trazer um aprendizado significativo que envolva os alunos. Não buscando um manual que lhes mostrem passo a passo como devem ensinar, mas reconhecendo que os desafios enfrentados são bastante complexos e necessitam se respaldar em teorias seguras, conhecer a realidade e as atitudes tomadas nessa escola.

Os professores precisam analisar quais as melhores formas de trabalhar com as suas turmas, verificando se determinado método, recurso ou atitude vai contribuir ou não para uma melhor abordagem dos conteúdos em sala de aula. Por isso nessa pesquisa procuramos analisar o cinema para além de um recurso didático que pode ou não ser utilizado no ensino-aprendizagem de Geografia.

Neste contexto, consideramos imprescindível discorrer acerca da formação dos professores de Geografia, que precisa ser capaz de garantir-lhes o suporte teórico-metodológico, capaz de nortear as bases de sua prática pedagógica, levando-os a refletir sobre a mesma. Considerando ainda as diferenças entre a Geografia Acadêmica e a Escolar, faz-se necessário que o professor de Geografia encontre maneiras de converter a ciência geográfica em conteúdo escolar. Diante disso conforme apontam Gurgel e Silva (2016 p.8):

Neste sentido, concebemos que o conhecimento científico produzido nas universidades deva passar por transformações de natureza pedagógico-metodológica, para que isso se chegue aos alunos do ensino básico. Entendemos que são espaços distintos que produzem conhecimento ao lidar com o pensar geográfico, cada um com compreensão própria e grau de intensidade e dificuldade diferentes.

Gurgel e Silva (2016, p.10) ainda destacam a necessidade de acabar com a separação entre teoria (conhecimento produzido na academia) e a prática (saber-fazer). Cada espaço lida com o saber de maneiras distintas; o grande desafio é adequá-lo de um para o outro. Para chegar à sala de aula o saber científico tem que ser orientado por metodologias didáticas e pedagógicas que o adaptem ao ensino.

CAPÍTULO II

A GEOGRAFIA VAI AO CINEMA: história, memórias, sétima arte e tecnologia em discussão

2.1. História e Memórias do Cinema: a sociedade moderna e a relação educativa

A história do cinema faz parte de uma história mais ampla, que engloba não apenas a história das práticas de projeção de imagens, mas também a dos divertimentos populares, dos instrumentos óticos e das pesquisas com imagens fotográficas (COSTA, Flávia Cesarino, 2006).

Por que falar sobre a história do cinema? Muitas pessoas que estudam a imagem cinematográfica conhecem, mesmo que basicamente, as origens e desenvolvimento da sétima

arte, no entanto muitas outras não têm esse conhecimento. Desse modo, considero importante trazer um pouco da história e algumas memórias do cinema, visando também contextualizar a sua influência na sociedade e na educação.

A história do cinema é bastante complexa e, como ressalta Costa (2006), o mesmo não teve um inventor específico e os aparatos que fazem parte de sua invenção não vieram de um único lugar. Desse modo, procurou-se destacar sinteticamente fatos a respeito das origens e desenvolvimento do cinema consideradas pertinentes para esta pesquisa.

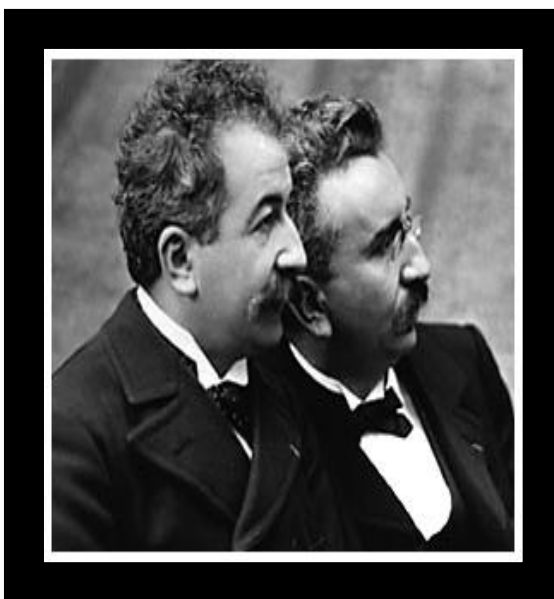


Imagem 1: Irmãos Lumière. Fonte: Cinéma Du Groupe NI. Disponível em: <https://cinemadugroupeni.wordpress.com/historia-do-cinema/>. Acesso: 12 de Janeiro de 2015.

Na França, em dezembro de 1895, os irmãos Louis e Auguste Lumière³ (Imagem 1) projetaram em um café parisiense dois “filmes curtos, filmados com a câmara parada, em preto e branco e sem som (BERNARDET, 1985, p.125)” que retratavam o cotidiano das pessoas da cidade, eram eles: *La Sortie des ouvriers de l’usine Lumière* - A saída dos operários da fábrica Lumière – (Imagem 2) e *L’Arrivée d’un train en gare* - Chegada de um trem à estação – (Imagem 3). O público ficou bastante encantado com o que presenciava, pois “era a primeira vez que as pessoas tinham a possibilidade de ver imagens reais em movimento, projetadas sobre uma tela grande (NAPOLITANO, 2003, p.69)”.

³Antes dos irmãos Lumière, os também irmãos Max e Emil Skladanowsky já haviam realizado uma exibição de filmes pública e paga, no entanto, apesar de não terem sido os primeiros os Lumière são os que ficaram mais famosos.

E isso ocorreu devido ao cinematógrafo, um aparelho que podia movimentar em velocidade constante uma película fílmica. Essas máquinas se expandiram pelo mundo e por si já atraíam o interesse das pessoas. A respeito disso Costa (2003, p.49) aponta que:

A ‘magia’ do cinema determinou formas de fruição espetaculares que recobriam os aspectos mais comuns da vida de cada dia, fundamentando-se no fascínio pelas técnicas de reprodução e de animação das imagens. Estendendo o espetáculo até a esfera do cotidiano, o cinema levou o público a desfrutar o espetáculo de si mesmo. Isto não significa que o cinema não tenha continuado a conceder um lugar privilegiado ao ‘cenário do poder’ (soberanos, desfiles, exibições de pompas ou de eficiência tecnológica serão os temas preferidos das primeiras atualidades cinematográficas, não importando se eram ‘verdadeiras’ ou ‘reconstruídas’); significa que foram explorados, segundo uma lógica de máxima extensão, os ‘poderes de cena’ e da ‘mágica’ tecnológica.

Naquela época não havia um avanço tecnológico tão grande quanto ao que experimentamos atualmente, por isso o cinematógrafo trouxe uma grande inovação para aquele período.

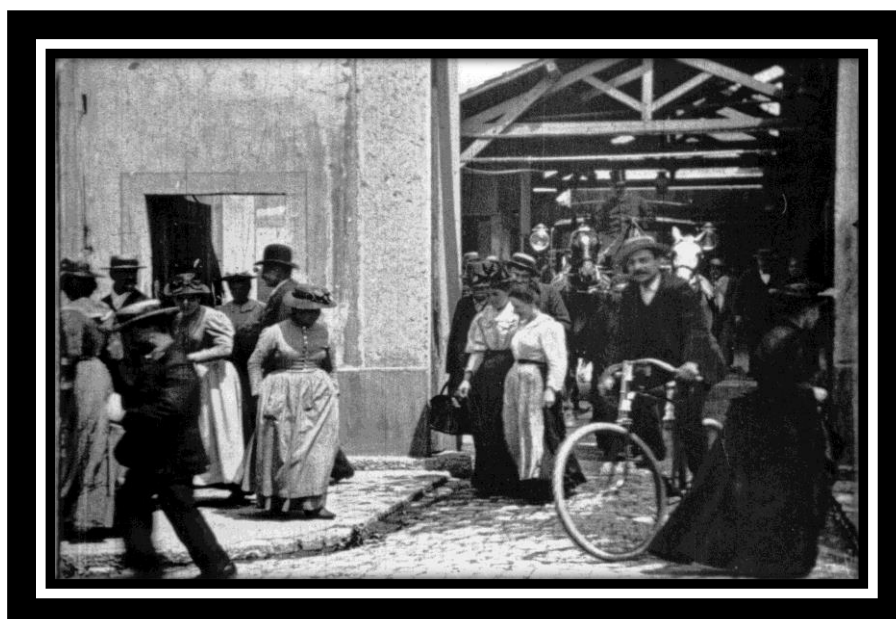


Imagem 2: Cena de *La Sortie des ouvriers de l'usine Lumière*.

Fonte: Who Cares?. Disponível em: <https://woocares.wordpress.com/2015/03/06/la-sortie-de-lusine-lumiere/>. Acesso: 12 de janeiro de 2015.



Imagem 3: Cena de *L'Arrivée d'un train en gare*.

Fonte: Cinémaavecdu café. Disponível em: <http://cinemaavecducafe.blogspot.com.br/2010/10/historia-do-cinema-mundial.html>. Acesso: 12 de janeiro de 2015.

A respeito do cinematógrafo Neves e Ferraz (2007, p.1) dizem que:

Aquela nova invenção deve muito de seu sucesso a um aspecto fundamental de sua expressão, ou seja, o caráter de passar a idéia de realidade através de imagens em movimento. É justamente este o legado deixado: a ilusão. Parecia verdadeiro, mas não era. Essa ilusão de realidade, que se chama “impressão de realidade” é a base de muito do sucesso do Cinema.

Segundo Souza (2013, p. 18, 19) essas máquinas (Imagem 4) foram se expandindo pelo mundo captando imagens e acontecimentos, registrando sociedades e culturas, nesse momento o cinema apresenta um caráter mais jornalístico. E mais tarde ele começa a ser visto como arte, principalmente através dos filmes de Georges Méliès.



Imagem 4: Cinematógrafo.

Fonte: Já te falei. Disponível em: <https://blogjatefalei.wordpress.com/2014/08/20/da-primeira-a-setima-arte-a-insercao-do-cinema-e-do-teatro-no-mundo/>. Acesso: 20 de Janeiro de 2015.

O francês Georges Méliès, também “(...) pode ser considerado o criador do cinema como espetáculo, lançando bases da expressão artística do cinema (NAPOLITANO, 2003, p. 69)”. Ele produziu filmes que não registravam apenas imagens cotidianas, mas que procuravam contar uma história, para isso utilizava cenários e técnicas ilusionistas (como podemos ver na Imagem 5), fato que o fez ser considerado o percussor dos efeitos visuais. “Em seguida, outras técnicas foram aos poucos sendo aperfeiçoadas na linguagem cinematográfica como, cores, montagem, edição e trilha sonora, com o intuito de tornar o cinema apto para contar diferentes histórias (BERNARDET, 1985 *apud* SOUZA, 2013, p.19)”.



Imagem 5: Cena do filme mais famoso de Méliès *Viagem a Lua*, de 1902 (França).

Fonte: Colmeia.Biz. Disponível em: <http://colmeia.biz/2012/08/a-magia-do-cinema-de-george-melies/>. Acesso: 12 de Janeiro de 2015.

O cinema começa a ser concebido “também como uma mercadoria, visto que ao comprar um ingresso o espectador paga por uma sessão e não pelo produto em si (SOUZA, 2013, p.19)”; dando início a indústria cinematográfica. A respeito disso, Napolitano (2013, p. 69) ressalta que os franceses foram os pioneiros no cinema industrial e artístico, contudo no final de 1910 os Estados Unidos já surgiram como um pólo de produção cinematográfica mundial, posição mantida durante quase todo o século XX. O autor (2003, p.70) também aponta que no decorrer

de 1920 grandes estúdios cinematográficos foram estabelecidos nos Estados Unidos. E Hollywood tornou-se o centro mundial e uma referência no cinema.

Costa (2003, p. 64) diz que:

No período que vai até o final da Primeira Guerra Mundial (1918) até a crise de Wall Street (1929), (...) o cinema tem um grande desenvolvimento, atingindo um nível, no plano da indústria do espetáculo e da linguagem, o que é habitualmente definido o apogeu do cinema mudo.

Ainda, segundo o autor, no final desse período é apresentado nos EUA o primeiro filme sonoro, intitulado “O cantor de jazz”. Ele (COSTA, 2003, p.65) ainda diz que:

A afirmação da supremacia de Hollywood na economia cinematográfica mundial é o primeiro dado significativo. Tal supremacia é seguramente uma consequência do andamento e do êxito da Primeira Guerra Mundial, mas também o resultado de uma política de produção baseada sobre enormes investimentos de capital e sobre o desenvolvimento de formas de integração vertical, isto é, de controle por parte de sociedades individuais de todos os três setores em que se articula a indústria cinematográfica: produção, distribuição, exibição.

Souza (2013, p.19) ainda aponta que, o Cinema Hollywoodiano aos poucos assume diferentes gêneros e começa a se expandir, baseando-se muito em números de bilheteria alcançada, a partir de grandes produções repletas de efeitos visuais. A partir dos anos 60 a hegemonia dos Estados Unidos começou a ser abalada. E, conforme o seguinte trecho:

Nessa época, Hollywood passou por uma de suas fases mais difíceis, recuperando-se somente a partir de meados dos anos 1960, com as aventuras de Steven Spielberg (Tubarão) e o George Lucas (Guerra nas estrelas). A partir daí, apoiado por um grande aparato tecnológico e um star system mundialmente conhecido, o cinema americano reencontrou sua vocação e seu público (NAPOLITANO, 2003, p. 71).

Dispor de recursos tecnológicos que permitiam aprimorar a produção de filmes; estabelecer contratos de exclusividade como as atrizes e atores, passando assim a ter controle sobre a carreira dos mesmos, o que ficou conhecido como star system e esses filmes que até hoje ainda fazem sucesso, sendo considerados clássicos (Imagens 6,7 e 8), foram fundamentais para que os Estados Unidos conseguissem reafirmar a sua hegemonia.



Imagem 6: Cena do filme Tubarão (Steven Spielberg, 1975, EUA).

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 7: Cena do filme Tubarão (Steven Spielberg, 1975, EUA).

Fonte: Acervo da autora.

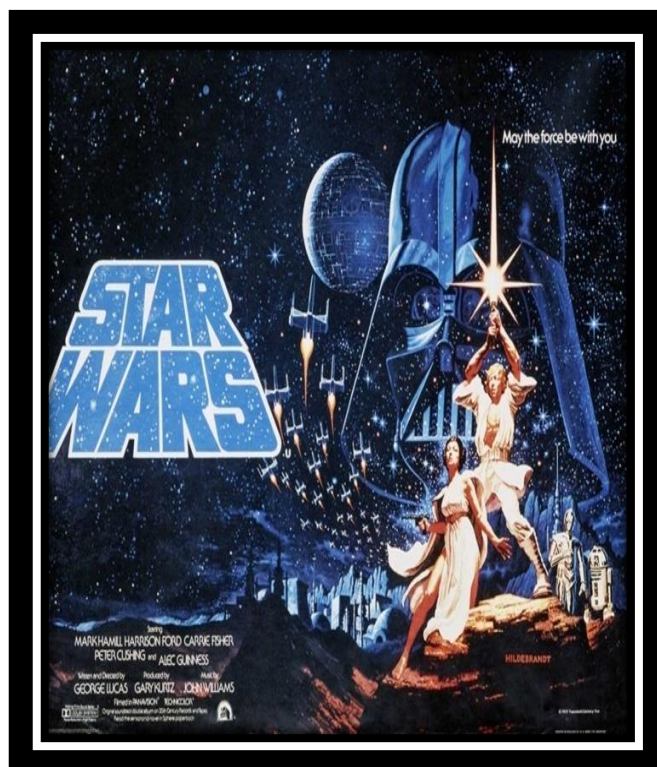


Imagem 8: Pôster do filme Guerra nas estrelas (George Lucas, 1977, EUA).

Fonte: Blastr. Disponível em:

<http://www.blastr.com/2013-6-11/luke-looks-lot-buck-rogers-unused-1977-star-wars-poster>

Conforme aponta Louro (2015, p.425):

“De fato, o cinema hollywoodiano construiu-se não como um cinema nacional, mas nasceu com a pretensão de ser universal ou global. Sua expiração era “falar” a todos. (...) Hollywood produzia uma estética e uma ética com condições de ser amplamente distribuída e consumida.

O cinema de Hollywood não se propôs apenas a constituir-se nos Estados Unidos, mas sim a alcançar outras nacionalidades, procurando dialogar com os demais povos. Os “astros e às estrelas hollywoodianos passavam a participar expressivamente da produção de identidades de várias gerações de mulheres e homens (LOURO, 2015, p. 427)”. A partir das suas produções fílmicas os Estados Unidos foram exercendo poder e influência.

Souza (2013, p. 20) diz que mesmo com o poderio norte-americano, filmes de diversas nacionalidades foram adquirindo seu espaço no cenário mundial, filmes europeus, latino-americanos, asiáticos. No entanto os filmes hollywoodianos ainda são os mais comercializados; e a “cinematografia hollywoodiana – de maior difusão na nossa cultura- que se caracteriza como forte veículo de construção e produção de identidades (VALLE, 2014, p.142)” e “os múltiplos dispositivos ligados à narrativa fílmica, ao mundo do cinema e, de modo particular, aos astros e às estrelas hollywoodianos passavam a participar expressivamente da produção de identidades de várias gerações de mulheres e homens (LOURO, 2015, P.427)”. Para Martins:

(...) a história do cinema tomada em seu sentido clássico, trata dos modos como as tecnologias e as técnicas de produção das imagens animadas e sonorizadas ganharam *status* de linguagem, modificando-se gradativamente em suas estruturas narrativas, na articulação de seus elementos constituidores, no estilo, na estética, nos discursos, em seus endereçamentos, nos meios de difusão e interação com suas audiências. Mas a (s) história (s) do cinema também trata(m) de complexas tramas que, desde a invenção do

cinematógrafo passaram a integrar os imaginários, acrescentando elementos indelévels às memórias das pessoas, além de marcas irreversíveis às múltiplas e fragmentárias faces da contemporaneidade. Ou seja, não só as histórias do cinema, mas sobretudo as histórias contadas pelo cinema tomam parte das quantas histórias e memórias outras que participam da constituição das subjetividades. (MARTINS, 2014, p. 177, 178).

O cinema começou de forma bastante tímida, provavelmente seus precursores não tinham noção das proporções que as simples reproduções fílmicas iriam tomar. Mas ele foi ganhando espaço, e se constituiu como arte, indústria, lazer, entretenimento, cultura e linguagem, “o cinema era também, já naquela época, uma instância educativa potente (LOURO, 2015, p.423)” e “Em pouco tempo, o cinema transformou-se numa instância formativa poderosa, na qual representações de gênero, sexuais, étnicas e de classe eram (e são) reiteradas, legitimadas ou marginalizadas (LOURO, 2015, p.423)”.

Ao conhecer a história do cinema, mesmo que de forma breve, pode-se constatar pontos fundamentais que permitem perceber sua importância, influência e características que levam a começar a pensar nele de outras formas, e também nas possibilidades que ele pode proporcionar para o trabalho escolar e o ensino-aprendizagem de Geografia.

2.2 O cinema, as vias das tecnologias e o processo de ensino-aprendizagem de Geografia

As tecnologias no processo de ensino-aprendizagem

Os atuais e crescentes avanços tecnológicos definem a sociedade que “está cada vez mais marcada pelo poder da informação, em que há uma revolução mais intensa dos meios de comunicação (OLIVEIRA, 2014, p.43)”. Esse período é denominado por Milton Santos (2006), de meio técnico-científico-informacional, no qual

os objetos técnicos tendem a ser ao mesmo tempo técnicos e informacionais, já que, graças à extrema intencionalidade de sua produção e de sua localização, eles já surgem como informação; e, na verdade, a energia principal de seu funcionamento é também a informação (SANTOS, 2006, p.159).

Tal intencionalidade demarca que as pessoas são “bombardeadas” por uma gama de informações que chegam a elas instantaneamente e, na maioria dos casos, não há uma possibilidade de análise e reflexão sobre o que está sendo transmitido, conhecido e absorvido. Oliveira (2014, p. 43), destaca o fato de que essas informações são controladas por grandes empresas do setor da mídia que as manipulam, utilizando-as para atender aos interesses do mercado, e da sociabilidade do capital, onde “toda informação transmitida possui certa intencionalidade, e muitas vezes (...) são lançadas ao público de forma desconexa, fragmentada e simplista (OLIVEIRA, 2014, p.43)”. Desse modo, os indivíduos podem acabar não desenvolvendo um senso crítico em relação ao que é veiculado, e aceitar o que está sendo

(re)produzido como uma verdade, de maneira a impedir o aprofundamento sobre o conteúdo, veracidade, e amplitude do que está sendo transmitido.

Esse novo contexto em que se encontra a nossa sociedade, em especial, a brasileira, traz mudanças no que diz respeito à educação e, mais especificamente, ao ensino de Geografia, o que se pode ressaltar na citação a seguir:

A realidade vivida pelo professor de Geografia na sala de aula é fruto de um contexto histórico específico. Lecionar na atualidade permeia condições histórico sociais inerentes a conjuntura. As crianças e jovens de hoje crescem inseridas num mundo pulsante de novas tecnologias, o que representa consequentemente novos instrumentos de aprendizagem. Os caminhos pedagógicos percorridos pelo estudante de hoje são diferentes dos trilhados anteriormente. As tecnologias surgem como um novo aparato instrumental na qual a criança e o jovem se apropriam e desenvolvem novos percursos pedagógicos de aprendizado (PAULI, 2012, p.2).

Diante desse quadro, a escola é premente de, dentro de suas lutas e possibilidades, buscar maneiras de aliar as novas tecnologias ao ensino, de forma a ofertar aos alunos maneiras de “se apoderar dos conhecimentos científicos, utilizá-los (...) a refletir sobre sua realidade (PAULI, 2012, p. 4)”, de forma que possam interpretar e analisar as informações de maneira crítica. “A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação (LIBÂNEO, 1998, p.11)”.

Vesentini (2009) também reforça esse pensamento dizendo que os professores precisam desafiar os alunos, de maneira que os mesmos aprendam a discernir as informações, separando o que é confiável do que não é. O autor ainda destaca para o fato de que,

O jovem de hoje está submerso num oceano de informações (...). Uma das funções da escola é desenvolver - ou contribuir para desenvolver - o senso crítico bem dosado nos jovens, o raciocínio lógico, a capacidade de pensar por conta própria (logicamente que com a ajuda de informações e de conceitos) e de avaliar as coisas, julgar com critério (...) um dos principais objetivos da educação (...) seria o de formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar tudo que lhes é oferecido (VESENTINI, 2009, p.66).

Ainda como apontado no seguinte trecho:

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. E para quê? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola (...) às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada (...). Trata-se de conceber a escola de hoje como espaço de integração e síntese (...) (LIBÂNEO, 1998 p.3).

Muitos docentes ainda têm certa resistência ao uso das tecnologias na educação. Pois se entende que, “para ter acessos à informação, muitos (...) estudantes não precisam mais do professor, basta acessar um sítio de busca na internet (PAULI, 2012, p.4)”, e essa possível facilidade em ter acesso ao conhecimento, pode fazer com que haja certa desvalorização no papel do professor e da escola. Essa concepção, de que essas tecnologias isoladamente, são

suficientes para ensinar o aluno, podem corroborar com essa resistência. Esse fato evidencia-se na seguinte proposição de Libâneo:

Têm sido frequentes as afirmações de que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação. Estes seriam muito mais eficientes do que outros agentes educativos para garantir o acesso ao conhecimento e a inserção do indivíduo na sociedade. Muitos pais já admitem que melhor escola é a que ensina por meio de computadores, porque prepararia melhor para a sociedade informacional. As questões de aprendizagem seriam resolvidas com a tecnologização do ensino. Desse modo, não haveria mais lugar para a escola e para os professores. (LIBÂNEO, 1998, p.6).

No entanto, é importante entender que a escola e o professor são agentes importantes no processo de ensino-aprendizagem e que essas novas tecnologias não os substituem, mas podem acrescentar e contribuir com as práticas escolares. Pois,

Ao contrário (...) do que alguns pensam, existe lugar para a escola na sociedade tecnológica e da informação, porque ela tem um papel que nenhuma outra instância cumpre. É verdade que essa escola precisa ser repensada. E um dos aspectos mais importantes a considerar é o de que a escola não detém sozinha o monopólio do saber. Há hoje um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências. Além da família, a educação ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos, na rua. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas por meio de iniciativas de participação da população na gestão de programas culturais, de organização dos espaços e equipamentos públicos. (LIBÂNEO, 1998, p 11).

Também se destaca que, “Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 1998, p.3)”. Pois,

ter acesso à determinada mídia como fonte de informação não quer dizer que o aluno se apropriará dela, é necessário que haja uma mediação entre o que se está acessando e a construção interna do saber: esse é o papel do professor. O aluno de hoje domina os meios digitais, porém precisa de espaços para debate, saber selecionar informações, reconhecer o que é verdadeiro diante de tantas possibilidades. Tais habilidades podem ser aprendidas\desenvolvidas\exploradas através de interações feitas em sala de aula. Assistir a um filme não é suficiente para dar significado aos conteúdos por ele transmitidos que precisam ser alcançados. Este projeto busca fazer do cinema nacional a porta de entrada para uma compreensão mais significativa do que se assiste, despertando uma visão menos ingênua diante desse excesso de audiovisual que nos cerca cotidianamente. (ANDRADE, 2017, p.3)

É conhecido que a geração atual apresenta facilidade em utilizar e interagir com os meios tecnológicos, no entanto, isso não significa que tenha garantias de conseguir interpretar e filtrar as informações. Diante disso, destacamos a importância da mediação entre os indivíduos e as tecnologias. Sendo a escola um espaço significativo para que os alunos consigam ter essa oportunidade e o professor o agente mediador. Que necessita estar capacitado, considerando que,

novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 1998, p.4).

Souza (2013, p. 9) fala que pode-se dizer que as tecnologias, os meios de comunicação, as obras artísticas são instrumentos que podem auxiliar uma forma dinâmica de ensinar, a partir do momento que, quando trabalhadas de maneira adequada, suas linguagens e representações facilitam uma exemplificação de certas abordagens da geografia anteriormente expostas pelo professor.

Ressalta-se que,

A escola continuará durante muito tempo dependendo da sala de aula, do quadro-negro, cadernos. Mas as mudanças tecnológicas terão um impacto cada vez maior na educação escolar e na vida cotidiana. Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento. Ou seja, professores, alunos, pais, todos precisamos aprender a ler sons, imagens, movimentos e a lidar com eles (LIBÂNEO, 1998, p.18).

Assim, a partir das considerações a respeito da questão de inovar, tornar as aulas mais dinâmicas, comecei a indagar de que maneira isso poderia ser feito, destacando que há uma gama de recursos didáticos que podem vir a ser auxiliares nesse processo. E, pensando nas possibilidades educacionais que se tem com a inserção das tecnologias em sala de aula, dentre os diversos recursos que podem ser utilizados (como apontados anteriormente) tem-se como o lócus desta pesquisa o cinema. Partindo do princípio que,

Com toda mobilidade que os aparelhos tecnológicos nos trouxeram, é possível levarmos o filme até a escola. As sensações, mensagens e reflexões causadas pelo audiovisual em nossos corpos e mentes não podem ficar restritas ao espaço físico do cinema, merecem chegar às salas de aula de todo país e fomentar a dinâmica do ver, sentir e ouvir um filme (ANDRADE, 2017, p.2).

E, ainda atentando para como as produções fílmicas podem inspirar, fascinar, despertar inúmeras sensações e emoções. Cada vez mais acreditamos que elas podem ir além de uma diversão, de um passatempo. Sendo não apenas um recurso didático utilizado para proporcionar uma aula mais prazerosa. Mas sim um elemento que possibilita abordar os conceitos e temas geográficos de maneira que se aproxime mais da realidade dos indivíduos, que auxilia no pensar crítico, em questionar o que é reproduzido. Não aceitando tudo como verdade absoluta. Reforçando esse pensamento, Carvalho, Linhares e Freire (2017 p.5) dizem que,

O cinema não pode ser tratado apenas como um suporte ou um instrumento complementar da prática docente, como reforço ou ilustração de um determinado conteúdo ou complemento do livro. O cinema pode e deve ser tratado como um dispositivo pedagógico, um documento histórico capaz de produzir no aluno, reflexões que outros documentos não conseguem por suas limitações (por exemplo os livros, jornais e cartazes que são apenas visuais ou

a música que se limita na sonoridade). Com sua capacidade de trabalhar tanto o visual quanto o sonoro, permite ao professor e ao aluno, refletir para além do conteúdo do livro aproximando-os da cultura imagética contemporânea.

Por isso é importante que se reflita acerca da sétima arte (re)pensando as suas potencialidades para o ensino-aprendizagem de Geografia e a formação dos alunos através de uma educação emancipadora. Analisando tanto os aspectos positivos, quanto os negativos em relação ao seu uso.

CAPÍTULO III

EM FOCO, O CINEMA EM SALA DE AULA: metodologias e práticas de ensino em geografia.

(...) os filmes, que para mim não contêm geografia, eles SÃO GEOGRAFIA (NAME, 2013).

Como abordado anteriormente, o cinema pode trazer muitas possibilidades para o ensino-aprendizagem. E, como aponta Oliveira (2014, p.45), seu uso como recuso em sala de aula não é novidade, no entanto, “é fundamental discutir como e por que o cinema pode ser apropriado pelo professor de geografia em suas aulas (OLIVEIRA, 2014, 45)”.

Pode aparentar ser bem simples o uso de filmes em sala de aula, bastando apenas reproduzi-los. Porém é um processo complexo, que pode ter e gerar muitos problemas se não for desenvolvido metodologicamente, precisando então, de certos cuidados político-pedagógicos. Obviamente, não se defende aqui, um manual de como utilizar os filmes em sala de aula, mas algumas problematizações e precauções podem e devem ser assumidas, visando alcançar um resultado mais satisfatório. Pois, se “não é o filme um substituto de professores e nem o seu uso pode ser aleatório. É algo importante como um recurso para a aprendizagem e, por isto, deve-se sempre refletir sobre sua utilização (CAMPOS, 2006, p. 2)”.

Ao usar o cinema no ensino-aprendizagem, ao professor carece entender todas as possibilidades que esse recurso poderá oferecer. Pensando nele não como um passatempo, uma forma de preencher uma aula; ou mesmo ter “a ideia de que o filme ‘ilustra’ e ‘motiva’ alunos desinteressados e preguiçosos para o mundo da leitura (NAPOLITANO, 2003, p. 15)”;

entendendo que “o uso do cinema (e de outros recursos didáticos ‘agradáveis’) dentro da sala de aula não irá resolver a crise do ensino escolar (sobretudo na motivação), nem tampouco substituir o desinteresse pela palavra escrita (NAPOLITANO, 2003, p. 15)”. Mas que ele, pode veicular

ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional (MORAN, 1995, p.1).

Ou seja, os professores não devem subestimar esse recurso utilizando-o de forma banalizada, mas também não deve concebê-lo como “salvador”, ou substitutivo do processo de ensino-aprendizagem. É muito importante que entendam que a forma como utilizam os filmes em sala de aula reflete também na maneira como os alunos percebem esse recurso. Andrade (2017, p.4) ainda destaca que:

Qual professor, que faz o uso de filmes em suas aulas, nunca se deparou com a pergunta: “Vai ter aula ou é só filme?”. Tal questionamento mostra uma visão completamente deturpada do que venha a ser a utilização do cinema no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Podemos até justificar tal atitude devido à (ainda) vivenciarmos uma educação arraigada no tradicionalismo, baseada em aulas padronizadas por livros e\ou apostilas, com exaustivas “cópias do quadro”, e fazendo-se assim tão distante do dia-a-dia vivenciado pelos educandos.

Como muitos professores adotam uma postura mais tradicional em suas aulas, quando se traz algo diferente, os alunos acabam tendo a ideia de que aquilo é algo a parte da aula.

Autores, tal qual Moran (1995, p. 3) fala sobre algumas formas inadequadas de se utilizar os vídeos em sala de aula, como:

- *Vídeo-tapa buraco*: colocar um vídeo quando ocorre algum problema, como a falta de um professor. Usar nesse sentido em alguns momentos pode ser útil, mas fazer isso frequentemente pode desvalorizar o uso do vídeo e fazer com que o aluno acabe associando ele a não ter aula;
- *Vídeo-enrolação*: exibir um vídeo que não tem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo está sendo usado para disfarçar a aula;
- *Vídeo-deslumbramento*: o professor utiliza muito o vídeo em suas aulas, esquecendo-se de outras dinâmicas e recursos. Isso acaba empobrecendo as aulas e diminui a eficácia dos vídeos;
- *Vídeo-perfeição*: alguns professores questionam todos os vídeos possíveis porque possuem algum defeito estético e de informação. O professor pode utilizar alguns desses vídeos para descobri-los e questioná-los junto os alunos;
- *Só vídeo*: exibir somente o vídeo sem discuti-lo, integrá-lo com assunto da aula pode não ser satisfatório didaticamente.

O autor trata de vídeos de uma forma geral, mas se pode pensar nesses usos mais especificamente para os filmes. Essas formas de utilização inadequadas prejudicam a utilização do cinema como recurso didático, e ao invés de trazerem novas possibilidades para o ensino-aprendizagem prejudicam esse processo. Ele também traz algumas propostas que podem ser utilizadas para a exibição de um vídeo (filme):

- *Vídeo como ILUSTRAÇÃO* – o vídeo como forma de mostrar o que se fala em aula, de ilustrar cenários desconhecidos pelos alunos, como outros lugares e épocas;
- *Vídeo como SIMULAÇÃO* – O vídeo como forma de estimular uma experiência que seria inviável de ser realizada em sala de aula, por serem perigosas ou por exigir muito tempo e recursos;

- *Vídeo como CONTEÚDO DE ENSINO* – Vídeo que trata de determinado assunto, seja de forma direta, informando sobre um tema específico ou de forma indireta, quando mostra um tema permitindo diversas abordagens;
- *Vídeo como PRODUÇÃO - como documentação* - o professor pode documentar e registrar momentos importantes de sua aula, ter seu próprio material de vídeo;
 - *como intervenção* - interferir, modificar um material audiovisual. Assim como se interfere em um texto escrito, para uma melhor abordagem;
 - *como expressão* - pesquisas em vídeo por parte dos alunos. Filmar é uma experiência bastante interessante e envolvente tanto para crianças como adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de determinada matéria ou em um trabalho interdisciplinar.

Como supracitado, o cinema pode ser trabalhado de diversos modos e estilos. Pensando não apenas nas várias abordagens que podem ser feitas através da reprodução dos filmes em sala de aula; mas também na produção dos mesmos por alunos e/ou professores, o que lhes possibilita se aproximar do cinema por outra perspectiva, agora como criadores de suas próprias representações fílmicas.

Problemas e possibilidades para o cinema em sala de aula

Muitos problemas podem dificultar ou impedir a reprodução de filmes em sala de aula, atrapalhando o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, se considera proeminente abordar aqueles que são mais comuns e apresentar algumas sugestões para contorná-los.

Para reproduzir um filme é necessário que se tenham equipamentos técnicos. Como se destaca no seguinte trecho:

Hoje, o problema da falta de recursos técnicos para o uso didático do cinema nas escolas públicas brasileiras já está praticamente resolvido, ao menos nos grandes centros. Nas escolas particulares, obviamente, esse problema é menor ainda. Praticamente todas as escolas têm ao menos um aparelho de televisão acoplado a um videocassete (NAPOLITANO, 2003, p. 17).

Apesar disso muitos outros problemas podem surgir, como por exemplo, descobrir em cima da hora que algum ou alguns dos aparelhos utilizados para a reprodução do filme está quebrado ou com algum defeito, o que atrapalha os planos que o professor tinha para a aula e deixa os alunos mais dispersos. Por isso é necessário que se verifique os aparelhos antes de realizar suas atividades.

Um problema mais complicado é o pouco tempo de aula. Como reproduzir um filme de duas ou três horas em uma aula de 50 min? Algumas opções são: negociar a aula de outro professor, até mesmo podendo realizar um trabalho interdisciplinar; pedir que os alunos assistam ao filme em casa (claro que isso vai depender se a turma tem recursos ou não para fazer isso); pode-se também ver a possibilidade de passar o filme em um horário extra; e o professor também pode escolher uma ou algumas cenas para passar.

Cuidados no uso do cinema em sala de aula

Ao trabalhar com o cinema em sala de aula é importante “selecionar filmes compatíveis com a programação da disciplina escolar (OLIVEIRA, 2014, p. 46)”. E “se perguntar: Qual o uso possível desse filme? A que faixa etária escolar ele é mais adequado? Como vou abordar esse filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura

cinematográfica dos meus alunos (NAPOLITANO, 2003, p.12)”. Pensando em quais são os objetivos com a utilização de determinado filme, se ele é adequado para determinada turma. Ainda,

O professor deve se lembrar, sempre, que ele não está reproduzindo o filme para si mesmo, para seu próprio deleite intelectual ou emocional. Portanto, é preciso refletir sobre o público-alvo da atividade conhecendo seus limites e suas possibilidades gerais (NAPOLITANO, 2003, 19).

O autor supracitado também ressalta que:

(...) o professor, ao escolher os filmes para a sala de aula, deve ter o cuidado de respeitar os valores culturais, religiosos e morais dos alunos e de suas famílias, mesmo discordando deles. Não se trata de parecer simpático e conciliatório perante o grupo, e sim não bloquear a assimilação de um filme em consequência da precipitação em exibi-lo para uma classe que não estava devidamente preparada para aquele tipo de história e conteúdo, seja por limites culturais, morais ou religiosos (NAPOLITANO, 2003, p.19-20).

Ao selecionar um filme o professor precisa pensar em quais são os seus objetivos, o que pretende abordar e trabalhar com esse recurso. Escolhendo aquele que articula com os conteúdos e conceitos a serem abordados nas aulas. Atentando para a turma na qual será apresentado, sua faixa etária, seu contexto social, buscando produções fílmicas mais adequadas ou mesmo adaptando certos filmes para determinada classe (por exemplo: escolhendo algumas cenas ou pulando outras).

Moran (1995, p. 1) diz que,

O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, e entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não "aula", o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas ao mesmo tempo, saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula.

O cinema como obra de arte e entretenimento possibilita que o docente trabalhe de uma forma diversificada e mais “leve” em suas aulas. Quando o professor diz que vai passar um filme parece que os alunos tendem a ficar mais despreocupados. E isso pode ser aproveitado para incentivar os alunos a conciliar o filme com os assuntos abordados em aula, mostrando que assistir um filme além de ser divertido, pode apresentar questões importantes a serem observadas. A respeito disso ainda se ressalta que:

É preciso que o professor atue como um mediador entre a obra e os alunos, ainda que ele pouco interfira naquelas (...) horas mágicas da projeção. As primeiras emoções da classe devem ser de emoção ou tédio, de envolvimento ou displicência (...). A partir desta primeira manifestação é preciso que o professor atue como mediador não apenas preparando a classe antes do filme como também propondo desdobramentos articulados a outras atividades, fontes e temas (NAPOLITANO, 2013, p 14-15).

O diálogo entre o professor e os alunos sobre o filme que será trabalhado, transmite a noção do que será reproduzido e quais os objetivos disso. Também é importante atentar-se para as reações e expressões dos alunos mediante as cenas, verificando se estão ou não gostando e entendendo o filme. Compreendendo que “A escola, tendo o professor como mediador, deve

propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um expectador mais exigente e crítico (NAPOLITANO, 2003, p15)”.

A ideia não é apenas ver um filme, mas possibilitar ao aluno refletir sobre ele, tentando perceber valores que estão sendo representados, muitas vezes de forma implícita. E o professor tem um papel fundamental auxiliando-os a terem outras concepções sobre esse recurso. Entendendo que:

Como em qualquer arte, o cinema exprime direta ou indiretamente, os valores do autor, do roteiro, do diretor, da sociedade e do momento histórico no qual foi realizado. Ele se constitui em uma fonte de cultura e informação. Também é uma indústria, é um produto, e os produtores nem sempre estão interessados na verdade, o que exige, dada a sua influência, a análise de seu papel e de sua ideologia. No entanto, é um meio de expressão artística, um importante instrumento de comunicação e, por isso, ignorá-lo como meio didático pedagógico pode se omitir, no processo educativo, uma discussão sobre valores cuja riqueza somente o cinema pode transmitir. (CAMPOS, 2006, p.1).

É interessante que o professor incentive o aluno a explorar mais as produções fílmicas, focando não apenas no que está sendo representado, mas em como isso está sendo feito. “Do ponto de vista geográfico, talvez possam ser levantados alguns aspectos úteis para a observação: a ideologia do autor e do diretor, a visão etnocêntrica, os arquétipos presentes na figuração, a autenticidade das paisagens e as opções de enquadramento do espaço representado (CAMPOS, 2006, p. 4)”. Geralmente, os lugares encenados não são autênticos, muitas vezes as imagens não são reproduzidas em outros locais ou mesmo criadas por computadores. E também “muitos filmes incorrem no ‘erro’ de produzir concepções homogeneizantes do mundo, através da criação de estereótipos e clichês (OLIVEIRA, 2014, p.47)”, conforme é abordado no seguinte trecho:

Diversas sociedades são mostradas através de leituras redutoras e reprodutoras de preconceitos, principalmente aquelas que não partilham os mesmos valores, os mesmos objetivos do mundo ocidental. Ocorre principalmente em filmes ligados à África, nos quais normalmente aparece o caçador, o aventureiro, como heróis solitários, românticos, vivendo em um ambiente misterioso e hostil que precisa ser domado, que necessita ser ‘civilizado’. Nestes filmes, geralmente aparecem as florestas densas e fechadas e/ou grandes e abertas savanas, com os clássicos clichês sobre a região: animais ferozes, tribos violentas e antropófagas, mulheres selvagens e de costumes bizarros, comportamento cooperativo de alguns figurantes ou de outros, arredo e violento. Isto tudo para mostrar o homem branco e de origem européia como a única referência de inteligência, de racionalidade, de civilização. Na maioria destes filmes o olhar aparentemente *neutro* e *realístico* da câmera toma a posição dos conquistadores (CAMPOS, 2006, p. 4).

Pode-se encontrar esse tipo de representação em diversos filmes, como no clássico intitulado *A Sombra e a Escuridão* -Stephen Hopkins, 1996 - (Imagens 9,10 e 11), que conta a história de um engenheiro que vai à África construir uma ponte e se depara com dois leões que estão atacando os operários. E também no filme *Caçados* -DarrellRoodt, 2007- (Imagens 12 e 13), tem-se a história de uma família que viaja à África, onde é perseguida por um grupo de leões famintos. Em ambas as produções os protagonistas são pessoas brancas que vieram de outros países (EUA e Inglaterra, respectivamente) e se deparam com esses animais -

representados como assassinos cruéis-, desse modo, na tentativa de garantir a sua sobrevivência e para que não façam mais vítimas a solução apresentada é matá-los.



Imagem 9: Cena do filme A sombra e a escuridão. (Stephen Hopkins, 1996, EUA).
Fonte: Acervo da autora.



Imagem 10: Cena do filme A sombra e a escuridão (Stephen Hopkins, 1996, EUA).
Fonte: Acervo da autora.



Imagem11: Cenado filme A sombra e a escuridão (Stephen Hopkins, 1996, EUA).
Fonte: Acervo da autora.



Imagem 12: Cena do Filme Caçados (DarrellRoodt, 2007, EUA).

Fonte: Adoro Cinema. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-139055/fotos/detalhe/?cmediafile=19963419>. Acesso 9 de novembro de 2015.

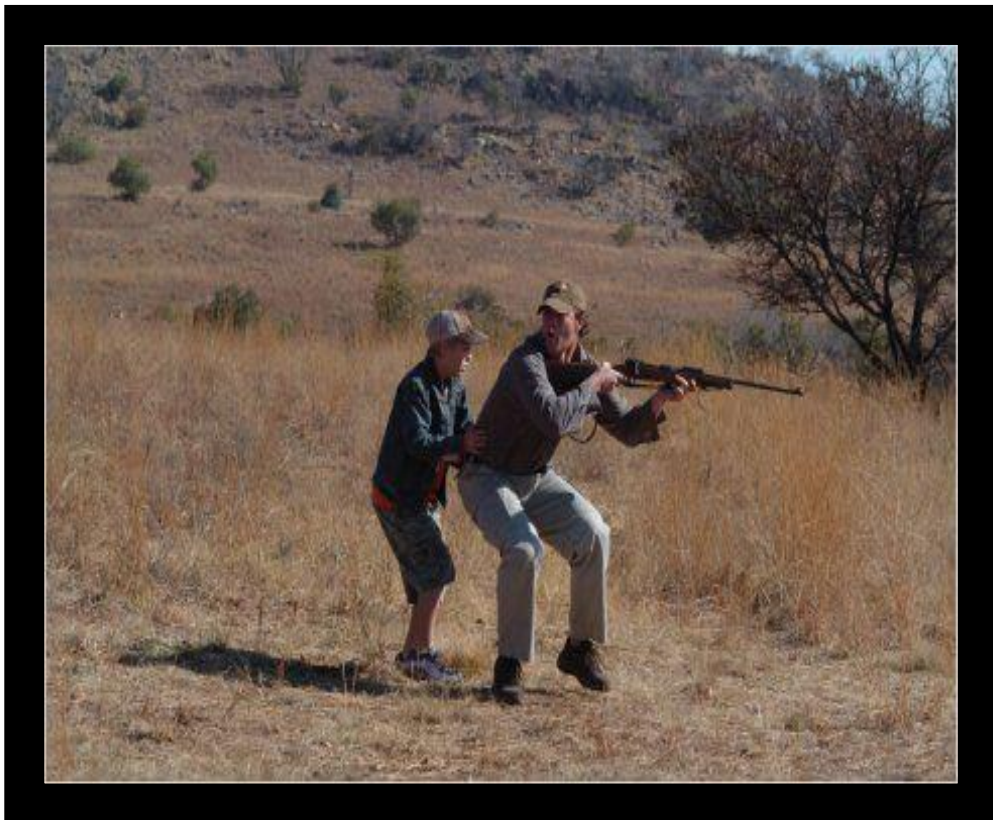


Imagem 13: Cena do Filme Caçados (DarrellRoodt, 2007, EUA).

Fonte: Adoro Cinema. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-139055/fotos/detalhe/?cmediafile=19963419>. Acesso 9 de novembro de 2015.

Pode-se perceber também a forma como o Brasil é mostrado em alguns filmes hollywoodianos; geralmente mostram-se as florestas, as praias, as favelas, mulheres seminuas. E “muitas vezes, cineastas brasileiros, com intuito de criar uma linguagem universal para conquistar mercados da Europa e dos EUA, incorporam essas imagens em seus filmes (CAMPOS, 2006, p. 5)”. Percebe-se que:

nos recentes filmes nacionais representações em alguma medida semelhantes àquelas reproduzidas por Hollywood ao longo de décadas. Essa suposta “imitação” por parte dos cineastas brasileiros visaria, na verdade, a conseguir margem de manobra, dentro dos embates culturais, para se atender parte de seus próprios interesses – no caso, a comercialização mundo afora dos filmes brasileiros. O objeto da cultura de massa que é o filme, desse modo, claramente se torna elemento de luta por um poder simbólico que se manifesta mais concreta e claramente no desejo por conquista de mercados (NAME, 2008, 17).

Nos filmes abaixo se pode perceber um pouco de como o Brasil é representado em algumas produções cinematográficas:



Imagem 14: Pôster do filme 2012(RolandEmmerich, 2009, EUA).

Fonte: Jornal Opção. Disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/>. Acesso: 09 de Novembro de 2015.



Imagem15: Cena do filme Rio (Carlos Saldanha, 2011, EUA).
Fonte: Acervo da autora.



Imagem 16: Cena do filme Rio (Carlos Saldanha, 2011, EUA).
Fonte: Acervo da autora.

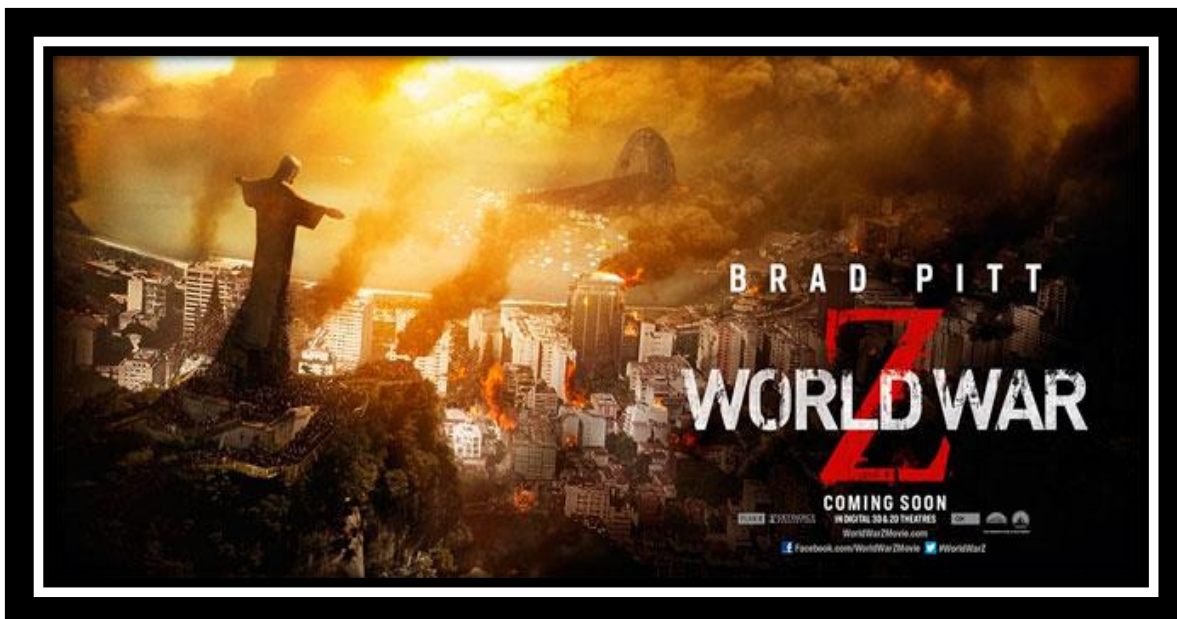


Imagem 17: Pôster do filme Guerra Mundial Z (MarcForster, 2013, EUA).
Fonte: Adoro Cinema. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-103143/>. Acesso: 09 de novembro de 2015.

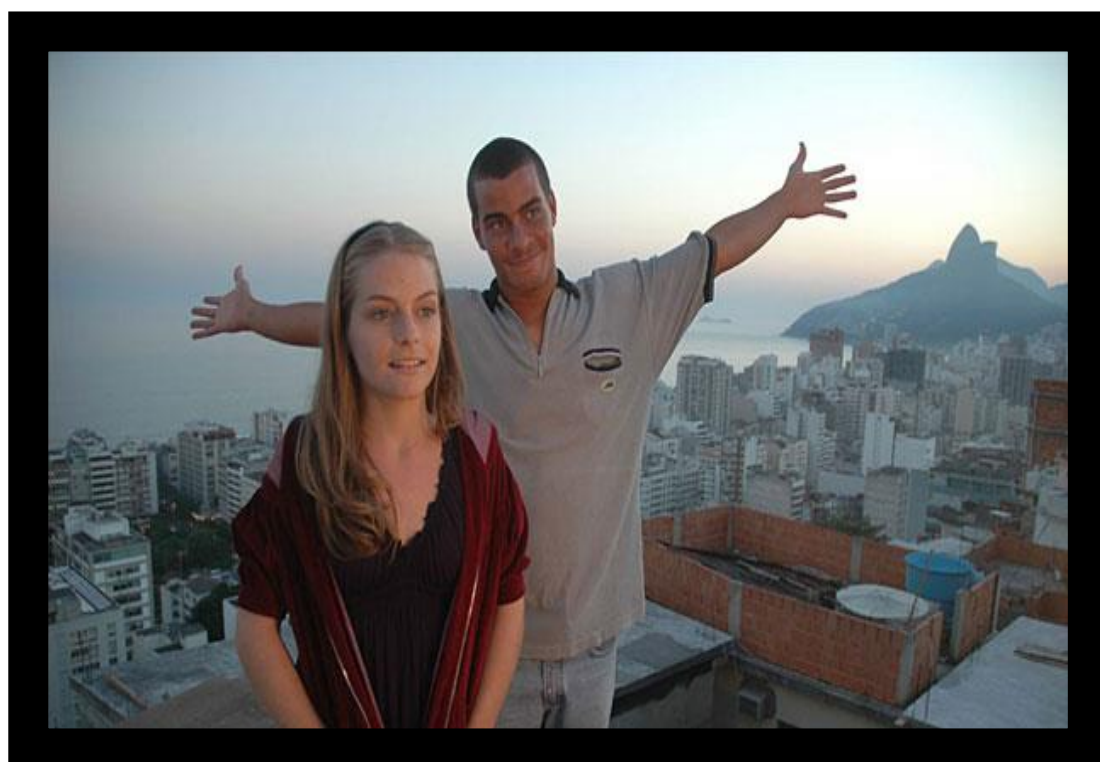


Imagem 18: Cena do filme *Era uma vez* (Breno Silveira, 2008, Brasil).
Fonte: Temporada Livre.com. Disponível em: <http://www.temporadalivre.com/blog/conheca-5-filmes-que-foram-filmados-em-pontos-turisticos-brasileiros/>. Acesso: 09 de novembro de 2015.



Imagem 19: Cena do filme *Velozes e Furiosos 5, Operação Rio* (Just Lin, 2011, EUA). Fonte: Filmologia. Disponível em: http://www.filmologia.com.br/?page_id=3543. Acesso: 09 de novembro de 2015.



Imagem 20: Cena do filme *O incrível Hulk* (Louis Leterrier, 2008, EUA). Fonte: Acervo da autora.



Imagem 21: Cena do filme O incrível Hulk (Louis Leterrier, 2008, EUA).
Fonte: Acervo da autora.



Imagem 22: Cena do filme Tropa de elite 2 (José Padilha, 2010, Brasil).

Fonte: Notícias R7. Disponível em: <http://noticias.r7.com/blogs/andre-forastieri/2010/10/06/tropa-de-elite-2-nao-ha-perdao-para-o-capitao-nascimento/>. Acesso em: 09 de novembro de 2015.

O cinema também é um difusor de ideologias e, muitas vezes, acaba trazendo representações generalizadas e simplificadas sobre determinados lugares, povos, conceitos etc. Por isso é necessário que o professor analise os filmes que vai reproduzir, atentando para esses aspectos e que leve isso para sala de aula, buscando juntamente com os alunos desconstruir certos estereótipos e preconceitos que são difundidos, muitas vezes sem que os telespectadores percebam. “Acreditamos que é possível, mesmo o professor não se tornando um crítico cinematográfico altamente especializado, incorporar o cinema na sala de aula e em projetos escolares, de forma a ir muito além do ‘conteúdo’ representado pelo filme (ALMEIDA, 2001 apud NAPOLITANO, 2003, p.12)”. “O importante é não ficar apenas no filme como ‘ilustração’, mas usar criticamente a narrativa e as representações fílmicas como elementos propulsores de pesquisas e debates temáticos (NAPOLITANO, 2003, p.28)”.

CAPÍTULO IV

O CINEMA VAI A GEOGRAFIA - Era um vez... Práticas, Livros Didáticos e Escolas

A partir das reflexões acerca do cinema no ensino-aprendizagem de Geografia, questionamos se a sétima arte vem sendo ou não utilizada em sala de aula, e se existem propostas e incentivos para o seu uso, considerando também a obrigatoriedade exigida pela Lei nº 13.006/14.

Pensando em como poderíamos tentar responder estas e outras questões, nos propomos a ter como campo de estudo o livro didático. Partido do princípio que, “mesmo diante das transformações metodológicas implantadas a partir dos avanços tecnológicos, vivenciados na atualidade, o livro escolar continua a ser o material didático mais utilizado nas salas de aula do Brasil (PINA, 2009, p.19)”.

Ressaltamos conhecer as críticas relacionadas ao seu uso, sendo associado à práticas mais tradicionais da educação, tendo em vista que muitos professores o concebem como único material de ensino-aprendizagem e acreditam que precisam segui-lo fielmente, sem contestar os conteúdos ali disponibilizados. E, mesmo quando os professores tentam ser mais “ousados” para além do conteúdo ou programa, às vezes, a própria instituição de ensino ou até mesmo os

pais (principalmente em escolas privadas) exigem que se use o livro por completo. O que, em alguns casos, pode ocasionar uma abordagem mecânica dos conteúdos.

No entanto também reconhecemos e destacamos a importância do livro didático para o ensino-aprendizagem de Geografia. Pois, conforme aponta Pina (2009, p.23):

Enquanto sua função instrumental, o livro escolar no Brasil adquiriu algumas características que o fizeram, em muitos casos, o mais importante e imprescindível para o desenvolvimento da prática didático-pedagógica de alguns docentes, propondo métodos de aprendizagem e favorecendo, segundo contexto, memorização, resolução de problemas e outros. Esses livros já vinham desde o início do século XIX, influenciando e direcionando métodos de ensino para a escola.

Se bem elaborado e utilizado, o livro didático pode servir como norteador para os professores em suas práticas pedagógicas, trazendo orientações sobre os assuntos trabalhados; ainda oferecendo sugestões de outras leituras e formas diversificadas de trabalhar em sala de aula, como por exemplo: poesias, músicas, charges e filmes.

Diante disso, buscamos neste estudo analisar alguns livros didáticos de Geografia, a fim de verificar se apresentam propostas teórico-metodológicas para o uso de filmes nas aulas da disciplina; e, caso apresentem, destacamos algumas perguntas norteadoras: Como elas são desenvolvidas? Quais atividades são sugeridas? O filme é apresentado apenas como complemento ou conteúdo de ensino? Quais os gêneros propostos? Há proposta para uma análise do filme em si? Quais as ideologias presentes e representadas nos filmes? Há a produção ou reprodução de algum estereótipo ligado as produções fílmicas e aos conteúdos propostos? Perguntas, sempre são elementos poderosos de desvelamentos.

Para a escolha dos livros utilizamos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), “que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica (BRASIL, 2016)”. Tomando por base o Guia Digital de Geografia de 2018 (BRASIL, 2017) elegemos os seguintes livros do 2º ano do ensino médio:

- Conexões - Estudos de Geografia Geral do Brasil; autores: Lygia Terra, Regina Araújo e Raul Borges Guimarães. 2 ed. São Paulo, Editora Moderna, 2013.
- Ser protagonista: Geografia. Fabrício BonnaMoreirão. 2 ed. São Paulo, Editora SM, 2013.

Diante da diversidade de temas abordados nos livros didáticos de Geografia, escolhemos como recorte os capítulos que falam sobre o clima, por ser um tema que já trabalhamos anteriormente em outro trabalho. Ambos os livros trazem os filmes como referência nos assuntos abordados, a partir disso os analisamos individualmente para ver de que maneira isso é feito em cada um deles, refletindo também acerca das características dos filmes indicados (dentro de nossas possibilidades de acesso, considerando que podem ter filmes mais antigos).

O livro Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil no final do capítulo “A energia solar e a dinâmica atmosférica; p. 48-65”, depois dos exercícios, tem um tópico chamado “Explorando outras fontes” que apresenta duas listas: uma intitulada “Para ler” e a outra “Para assistir”, esta apresenta 3 filmes que falam sobre o clima, são eles:

Tabela 1

<i>Filmes: Livro Conexões – Estudos de Geografia Geral e do Brasil</i>				
Título	Nacionalidade	Ano	Direção	Gênero
O dia depois de amanhã	Estados Unidos	2004	Roland Emmerich	Ficção científica
Twister	Estados Unidos	1996	Jan de Bont	Ficção científica
Uma verdade inconveniente	Estados Unidos	2006	David Guggenheim	Documentário

Na imagem abaixo podemos ver a forma como esses filmes são abordados e apresentados nesse livro:



Imagem 23: Livro Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil, p.65.

Fonte: Acervo da autora.

Todos os filmes são indicados em um lugar específico, o que facilita encontrá-los; também são colocadas as informações sobre ano, direção, nacionalidade dos filmes e a sinopse, o que é importante, pois pode se tem um conhecimento prévio sobre as produções.

No início do livro, após a apresentação há um tópico intitulado: “Estrutura o livro”, onde são explicados os significados de alguns elementos presentes nesse recurso didático, dentre eles há uma breve explicação a respeito do tópico “Explorando outras fontes”, como verificamos na imagem abaixo:



Imagem 24: Livro Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil, p.7.

Fonte: Acervo da autora.

Percebemos que os filmes são apresentados a parte do conteúdo, sendo colocados como último item do capítulo. Não há nenhuma sugestão para o uso dos filmes, além do “Para assistir”. O que pode passar a ideia de que eles estão ali apenas como opção de entretenimento, não existe nenhuma proposta para uma reflexão crítica sobre eles.

Também constatamos que, dentre as produções, temos 3 estadunidenses, sendo 2 de ficção científica (O dia depois de amanhã e Twister) e um documentário (Uma verdade inconveniente). Mais adiante aprofundaremos as análises sobre eles.

No livro Ser protagonista: Geografia os filmes são disponibilizados ao longo do capítulo “Dinâmica climática; p. 10-27” de forma aleatória (o que pode dificultar encontrá-los), como mostram as imagens a seguir:

Tipos climáticos mundiais

Circulação geral da atmosfera

Os diferentes tipos de clima no mundo são resultado, conforme já mencionado, das relações entre os elementos e os fatores climáticos. Além disso, deve-se considerar a circulação geral da atmosfera, incluindo a atuação das massas de ar e das frentes. A partir daí são definidas as diferentes regiões climáticas, nas quais o clima se apresenta relativamente homogêneo.

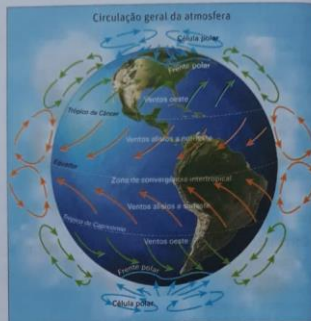
A subida e a descida do ar atmosférico estabelecem padrões de circulação. O esquema ao lado mostra a direção das correntes de ar.

Os ventos alísios são resultantes da ascensão de massas de ar que convergem dos trópicos (alta pressão) para a região equatorial (baixa pressão). Os alísios do hemisfério Norte movimentam-se de nordeste para sudoeste. Já os do hemisfério Sul movimentam-se de sudeste para noroeste. Observe mais uma vez o esquema a direita.

Massas de ar e frentes

As massas de ar são partes da atmosfera com considerável extensão horizontal e com características homogêneas de temperatura, pressão e umidade. Elas se deslocam carregando aspectos das condições climáticas do local em que se formaram. Ao longo do seu trajeto, as massas de ar alteram as características do tempo atmosférico e sofrem modificações de temperatura e de umidade. Isso é resultado da interação com as características da superfície sobre a qual se deslocam.

A origem das massas de ar pode ser tropical (massa de ar tropical) ou polar (massa de ar polar). Quando formadas sobre o oceano, são úmidas; formadas sobre o continente, quase sempre são secas, excetuando-se as formadas na região equatorial, que também são úmidas.



As principais fontes produtoras de massas de ar no mundo são as áreas árticas cobertas de neve da América do Norte, Europa e Ásia, os oceanos subtropicais e tropicais, o deserto do Saara, na África, e os interiores continentais da Ásia, Europa e América do Norte. As massas de ar são muito importantes para a compreensão da dinâmica atmosférica, pois têm influência direta sobre os tempos e climas de suas áreas de atuação. Quando duas massas de ar de diferentes temperaturas se encontram, ocorre uma brusca variação nas condições do tempo (temperatura, umidade, vento, etc.) na zona de contato entre elas. As faixas de transição entre essas massas de ar são denominadas frentes, que podem ser frias ou quentes. Observe o esquema abaixo.

Fonte de pesquisa: Dow, Kinast, Gossens, Thomas E. O ciclo de mudança climática. São Paulo: Publifolha, 2007, p. 32.

Assista

O filme *O dia depois de amanhã* (EUA, 2004, 124 min), com direção de Roland Emmerich. Embora seja uma obra de ficção científica, apresenta o comportamento da circulação atmosférica e como mudanças drásticas nela podem afetar a humanidade.

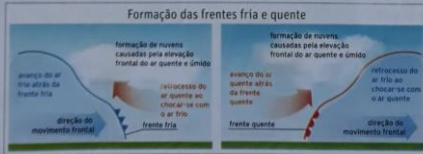


Imagem 25: Livro Ser Protagonista: Geografia, p.16.

Fonte: Acervo da autora.

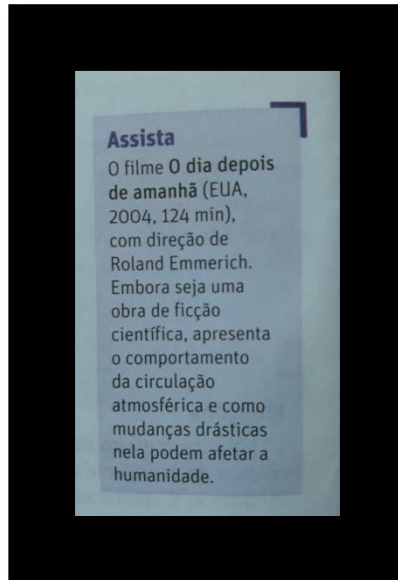


Imagem 26: Livro Ser Protagonista: Geografia, p.16.

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 27: Livro Ser Protagonista: Geografia, p.23.

Fonte: Acervo da autora.

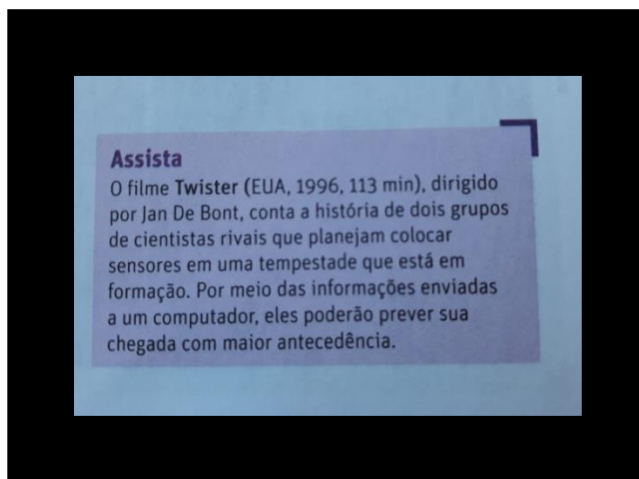


Imagem 28: Livro Ser Protagonista: Geografia, p.23

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 29: Livro Ser Protagonista: Geografia, p.23.

Fonte: Acervo da autora.

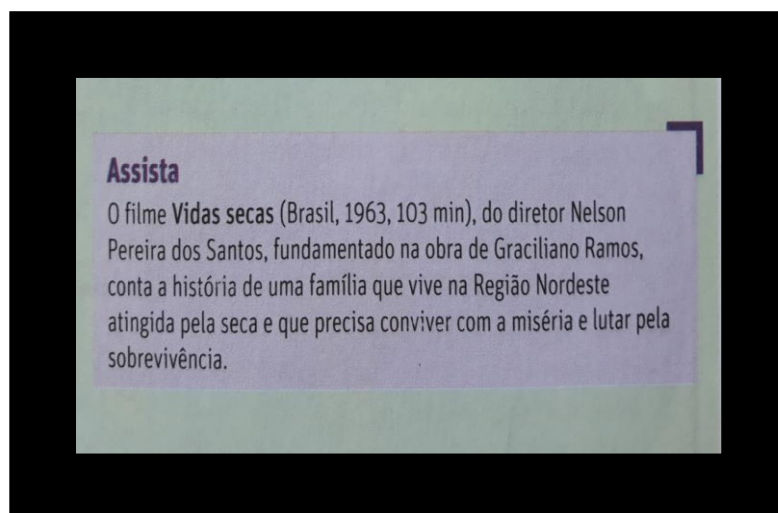


Imagem 30: Livro Ser Protagonista: Geografia, p.23.

Fonte: Acervo da autora.

Nesse livro os filmes são disponibilizados em boxes ao longo do capítulo, com apenas a chamada “Assista”. Além do nome dos filmes também constam a sinopse e informações básicas sobre ele, como: nacionalidade, ano, duração, diretor.

No início do livro, depois da apresentação, também há um tópico que fala sobre “A organização do livro”, porém, diferente do Conexões não cita, ainda que brevemente, a parte que faz referência aos filmes. Não há nenhuma proposta pedagógica para a utilização da sétima arte, sendo ela colocada separada do conteúdo.

O livro didático apresenta 3 filmes, são eles:

Tabela 2

<i>Filmes - Livro Ser Protagonista: Geografia</i>				
Título	Nacionalidade	Ano	Direção	Gênero
O dia depois de amanhã	Estados Unidos	2004	Roland Emmerich	Ficção científica
Twister	Estados Unidos	1996	Jan de Bont	Ficção científica
Vidas secas	Brasil	1963	Nelson Pereira dos Santos	Drama

Analisando em um contexto geral, destacamos que é um avanço os livros didáticos fazerem referência ao cinema, apresentando algumas produções fílmicas que se relacionam aos assuntos abordados. O que também reforça a concepção sobre sua utilização no ensino-aprendizagem de Geografia. No entanto, também percebemos que não há uma proposta

didático-pedagógica para o uso dos filmes, eles são apenas colocados como uma sugestão, muitas vezes, de forma desconexa.

Seria interessante que, ao invés de apenas propor assistir também se sugerisse refletir sobre eles, debater, mesmo que, a princípio, apenas no título, por exemplo: “Para assistir e debater” ou “Vamos assistir e conversar sobre”. Algo que, apesar de simples, possibilitasse trazer o filme para além de apenas assistido, que pode e, atrevo-me a dizer, deve ser debatido, questionado, pensado.

Sentimos também a necessidade de atividades que tenham como elemento o cinema, assim como se utilizam gráficos, tabelas, desenhos, charges por que não utilizar as produções cinematográficas? Mesmo que em determinado momento não houvesse a possibilidade de realizar aquela atividade, seria uma sugestão para um exercício posterior ou mesmo como forma de mostrar o cinema por outra perspectiva.

Como já foi dito anteriormente, não queremos receitar um manual de como utilizar o cinema, nem, tão pouco, dizer que o professor deve usar esse recurso. A nossa proposta é mostrar o cinema através de outra perspectiva que o faça sair da concepção de só entretenimento, lazer ou apenas recurso didático. Queremos tentar mostrar como ele pode ser muito mais que tudo isso, pensando-o como elemento crítico, que pode sim possibilitar uma revolução no ambiente escolar e se ampliar para outras instâncias sociais.

Diante disso, e também ressaltando, novamente, a importância do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, compreendemos que, se o docente tiver uma formação e qualificação que o permita ter acesso a esse ponto de vista a respeito da sétima arte, pode, dentro de suas possibilidades, encontrar maneiras de trazer esse diálogo para a sala de aula. Desse modo, mesmo que o livro didático não apresente um aprofundamento sobre o uso do cinema em sala de aula, o professor pode aproveitar as sugestões de filmes disponibilizadas como ponto de partida, trazendo-os para debate, a partir das demandas trazidas pelos alunos, e não como uma obrigatoriedade de rotina, mas como estratégica pedagógica, solicitada por eles. Daí o incentivo aos alunos a tentarem assistir e conversar sobre os motivos que levaram aqueles filmes a estarem ali no livro. Quais seus fins, objetivos, intencionalidades e ideologias presentes?

Numa análise geral, identificamos que ambos os livros didáticos indicam a mesma quantidade, 3 produções cada um. Percebemos que, com exceção de um filme, todos os outros são estadunidenses; e desses, 2 filmes se repetem: Twister e O dia depois de amanhã. Temos a indicação de apenas 1 filme brasileiro, no livro Ser protagonista, Vidas Secas.

Selecionamos os dois filmes que apareceram em ambos os livros didáticos, com o intuito de analisá-los, pensando em quais aspectos geográficos estariam presentes neles, refletindo sobre os motivos que levaram a escolha dessas produções fílmicas para serem indicadas nos livros didáticos.

4.1 SpoilerAlert!

Relações e conexões entre o discurso cinematográfico no filme Twister e a Geografia

O filme se inicia em junho de 1969, numa noite onde uma tempestade começa a se formar e no noticiário há um alerta de tornado. Quando este começa, vemos um pai (Imagem 31) tentando salvar a esposa e a filha, levando-as ao abrigo subterrâneo. Na ocasião um imprevisto acontece e ele acaba sendo levado pelo tornado, isso tudo acontece diante de sua família. Posteriormente descobrimos que a garotinha era JoHarding, uma das protagonistas do filme.



Imagens 31 (Timer: 03:59): Cenas do filme Twister – O pai de Jo tentando salva-la (Jan de Bont, EUA, 1996).

Fonte: Acervo da autora.

Há uma passagem de tempo, mostrando a época atual (1996). No Laboratório Nacional de Tempestades Grandes (Imagem 32), a partir das imagens de satélite os cientistas dizem que, de acordo com os dados, haverá um recorde de tornados.



Imagem 32 (Timer: 05:34): Cenas do filme Twister – Cientistas no Laboratório Nacional de Tempestades Grandes (Jan de Bont, EUA, 1996). Fonte: Acervo da autora.

Posteriormente, somos apresentados a JoHarding adulta e sua equipe, que estão esperando a tempestade começar. Nesse momento chega Bill Paxton (Imagem 33), que já fez parte do grupo e também está em um processo de divórcio com a cientista, sendo este o motivo de sua visita. Assim, o filme se baseia nas catástrofes decorrentes dos tornados e no relacionamento conturbado dos dois.



Imagem 33 (Timer: 10:35): Cenas do filme Twister – Reencontro de Jo e Bill (Jan de Bont, EUA, 1996).

Fonte: Acervo da autora.

Apesar de estar tentando ter uma vida nova, Bill não resiste e aos poucos vai começando a se envolver novamente com o grupo. Principalmente ao rever uma de suas criações, a Dorothy (Imagem 34), um instrumento para estudo de tornados, o primeiro da história; ele seria colocado

dentro do tornado, liberando sensores que medem todas as partes do tornado simultaneamente. De maneira que saberiam como funcionam e poderiam criar um sistema avançado de alerta.



Imagem 34 (Timer: 16:02): Cenas do filme Twister – Bill e a máquina Dorothy. (Jan de Bont, EUA, 1996).

Fonte: Acervo da autora.

Bill também descobre que um ex colega roubou a sua ideia, construindo uma máquina parecida com a Dorothy; e que também tem um grupo que tenta fazer o mesmo trabalho que eles, porém mais preocupados com dinheiro e fama a realmente contribuir com a ciência e salvar vidas.

Ao longo do filme percebemos que Jo e Bill são apaixonados por esse trabalho. E que os motivos que levaram a protagonista a se dedicar a esse estudo, estão relacionados ao dia em que perdeu seu pai, naquela grande tempestade.

Em determinado momento vemos Bill observando o céu (Imagem 35), quando surge a bandeira dos Estados Unidos (Imagem 36), o que é recorrente de muitos filmes estadunidenses. Eles, quase sempre, procuram dar destaque aos símbolos nacionais.



Imagem 35 (Timer: 22:00): Cena do filme Twister – Bill observando o céu e a bandeira dos EUA (Jan de Bont, EUA, 1996).

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 36 (Timer: 24:17): Cena do filme Twister – Bill observando o céu e a bandeira dos EUA (Jan de Bont, EUA, 1996).

Fonte: Acervo da autora.

No decorrer do filme, vemos os dois grupos, literalmente, correndo atrás dos tronados por dois dias (Imagens 37,38 e 39). Em uma busca alucinante, com muita ação e efeitos especiais.



Imagem 37 (Timer: 34:31): Cena do filme Twister – Consequências dos vários tornados (Jan de Bont, EUA, 1996).

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 38 (Timer: 1:01:27): Cena do filme Twister – Consequências dos vários tornados (Jan de Bont, EUA, 1996).

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 39 (Timer: 1:18:29): Cena do filme Twister – Consequências dos vários tornados . (Jan de Bont, EUA, 1996).

Fonte: Acervo da autora.

Até que, após muitas tentativas, a equipe de Jo e Bill consegue que Dorothy seja sugada pelo tornado e os sensores sejam liberados, obtendo as informações necessárias. Depois de terem conseguido o objetivo, eles ainda enfrentam mais alguns desafios até a tempestade cessar e eles, enfim, conseguem comemorar (Imagem 40).



Imagens 40 (Timer: 1: 45:33): Cenas do filme Twister – Final do filme, Jo e Bill comemorando (Jan de Bont, EUA, 1996).

Fonte: Acervo da autora.

Analisando alguns aspectos técnicos, o filme tem um roteiro que não é muito forte, inclusive foi indicado e recebeu o prêmio cinematográfico humorístico Framboesa de Ouro em 1997, como Pior Roteiro. Temos muitos erros de sequência, dentre eles, a constante mudança de cabelo dos personagens, que uma hora estão com as madeixas molhadas, logo em seguida estão secas; outro problema é a iluminação, pois em certo momento vemos o céu escuro, depois na mesma cena ele está claro, posteriormente volta a ficar escuro.

Mas, apesar dessas questões, Twister pode ser interessante para o ensino-aprendizagem de Geografia. Pois se baseia em algo real, considerando que nos Estados Unidos há diversas condições atmosféricas que influenciam na formação dos tornados, dentre elas o encontro entre uma massa de ar frio e seco, proveniente do Canadá e de uma massa de ar quente e úmida, que vem do Golfo do México. Geralmente, elas se encontram na região conhecida como Corredor dos Tornados, que se localiza entre os estados do Texas, Kansas e Oklahoma, onde se passa o enredo de Twister. A partir dessa informação podemos trabalhar desastres naturais, o conceito de massas de ar e como elas atuam e interferem no tempo e no clima.

A classificação indicativa é 12 anos, então se adéqua a faixa etária das séries selecionadas (de acordo com os livros didáticos analisados). O filme é um pouco antigo, de 1996, porém ainda sim os efeitos especiais parecem ser bastante atuais. Todavia, caso se queira fazer uma opção mais recente, temos o filme No olho do tornado (Steven Quale, 2014), que possui um enredo que remete ao Twister, porém com uma abordagem mais moderna.

Relações e conexões entre o discurso cinematográfico no filme *O dia depois de amanhã* e a Geografia.

“Essas últimas semanas nos deixaram com profundo sentido de unidade face ao poder destrutivo da natureza, durante anos nós operamos segundo a crença de que poderíamos continuar consumindo os recursos naturais do nosso planeta sem consequência, estávamos errados, eu estava errado.”

(Filme *O dia depois de amanhã*, 2014)

O filme começa mostrando as geleiras da Antártica ou Antártida (Imagens 41 e 42), e em meio aquela imensidão surge a bandeira os Estados Unidos (assim como também vimos no filme *Twister*, e reforça o fato de os filmes estadunidenses terem essa preocupação com os símbolos nacionais). Nessa região está localizada a pequena Plataforma de Gelo Larsen B., onde se encontram três cientistas, dentre eles o paleoclimatologista Jack Hall. Quando um deles perfura o solo aparecem várias rachaduras no chão e a geleira começa a se partir. Jack tenta salvar uma parte dos equipamentos ariscando-se ao saltar da plataforma (Imagem 43), o que o mostra como o herói da história, aquele que não tem medo de por em risco a sua vida por um bem maior (premissa clássica de muitos filmes).



Imagem 41 (Timer: 03:15): Cena do filme *O dia depois de amanhã* – Plataforma de Gelo Larsen B. (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 42 (Timer: 04:44): Cena do filme O dia depois de amanhã – Plataforma de Gelo Larsen B. (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 43 (Timer: 05:20): Cena do filme O dia depois de amanhã – Plataforma de Gelo Larsen B. (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.

Ao palestrar na Conferência das Nações Unidas sobre Aquecimento Global, em Nova Deli (capital da Índia), Jack fala sobre a sua teoria a respeito de um evento cataclísmico que ocorreu há 10 mil anos (Imagem 44), no qual o planeta passou por uma era do gelo que durou dois séculos. E que o aquecimento global pode disparar um tendênciadesfriadora, levando a outra era glacial, evento que, segundo ele, deve ocorrer daqui há 100 e 1000 anos. Ele ainda explica que o hemisfério norte deve seu clima temperado à corrente do Atlântico Norte, pois o calor do Sol chega ao Equador e é levado para o norte, pelo oceano, mas o aquecimento global

está derretendo as calotas polares e interrompendo esse fluxo, no entanto um dia ele vai acabar e quando isso ocorrer o clima quente será extinto.



Imagem 44 (Timer 06:56): Cena do filme O dia depois de amanhã – Jack Hall palestrando na Conferência da Nações Unidas sobre Aquecimento Global (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.

Além da teoria do aquecimento global, na qual as atividades humanas, como a queima de combustíveis fósseis, incrementariam as emissões de CO₂ na atmosfera, provocando a elevação da temperatura; existe outra menos conhecida: a teoria do resfriamento global. Ela defende que ao invés do aumento das temperaturas da Terra, haveria uma diminuição destas; resultante de um processo natural, causado por alterações climáticas nas correntes marítimas do Atlântico Norte. Acreditando-se que as mudanças climáticas seriam causadas pelas forças do sol e dos oceanos, de maneira que as ações antrópicas não teriam influência no clima global, sendo responsáveis apenas por alterações no clima local, como por exemplo: micro-climas e ilhas de calor. Segundo Molion (2008, p.1):

O clima da Terra tem variado ao longo das eras, forçado por fenômenos de escalas de tempo decadal até milenar. No final da década dos anos 1970, após um período de 30 anos de resfriamento, surgiu a hipótese que a temperatura média global da superfície estaria aumentando devido à influência humana. Essa hipótese está fundamentada em três argumentos: a série de temperatura média global do ar na superfície “observada” nos últimos 150 anos, o aumento observado na concentração de gás carbônico a partir de 1958 e os resultados obtidos com modelos numéricos de simulação de clima. Discutiram-se criticamente esses três aspectos, mostrando suas deficiências e concluiu-se que a representatividade global da série de temperaturas é questionável e que a não comprovada intensificação do efeito-estufa pelas atividades humanas, bem como as limitações dos modelos matemáticos de simulação de clima, não justificam a transformação da hipótese do aquecimento global antropogênico em fato científico consumado. Apresentaram-se argumentos que sugerem que um resfriamento global, paulatino, nos próximos 15 a 20 anos seria mais provável, em face do conhecimento atual que se tem do clima global e sua variabilidade.

Para os cientistas que defendem essa tese, após o resfriamento a Terra passaria por um aquecimento, porém este também teria causas naturais. E que, segundo as análises, o CO₂ teria uma parcela mínima emitida pelo ser humano, pois “mais de 97% das emissões de gás carbônico são naturais, provenientes dos oceanos, vegetação e solos, cabendo ao Homem menos de 3%, total que seria responsável por uma minúscula fração do efeito estufa atual, algo em torno de 0,12 % (MOLION, 2008)”.

O filme se baseia nessa teoria, no entanto mesmo que aconteça não há como saber se terá tamanha magnitude, tão pouco se acontecerá tão repentinamente, causando eventos simultâneos.

O vice-presidente dos Estados Unidos (Imagem 45) questiona Jack sobre quem irá pagar o preço do acordo de Kyoto, pois custaria à economia nacional muito dinheiro, porém o cientista alerta para o fato de que, no ritmo que está à queima de combustíveis fósseis e a poluição do meio ambiente, logo as calotas glaciais iram desaparecer. Todavia, mesmo diante de todas as explicações, o vice-presidente dos EUA continua insistindo, inclusive dizendo que a economia está tão fragilizada quanto o meio ambiente. Assim como acontece, apesar de todos esforços de Jack na tentativa de alertar sobre a importância de se tratar das questões ambientais e sobre a preservação dos recursos naturais, suas alegações são contestadas, pois, infelizmente, para muitos governantes (e pessoas de diversas instâncias sociais) o lucro deve ser garantido a qualquer custo, para eles o progresso e o desenvolvimento estão ligados diretamente as questões econômicas. Tanto no filme como de fato acontece, os Estados Unidos, que são os maiores emissores de dióxido de carbono (CO₂) do mundo, assinaram, mas não ratificaram o Protocolo de Kyoto, alegando justamente prejuízo à economia do país.

Não desmerecemos a importância da economia, mas é necessário que os recursos naturais sejam utilizados de maneira consciente, atentando-se para o fato de que um dia eles podem se esgotar.



Imagem 45 (Timer: 7:31): Cena do filme O dia depois de amanhã – Vice-presidente dos EUA (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.

Aqueles que defendem a teoria do resfriamento além de alegarem que as atividades antrópicas não são capazes de ser responsáveis por uma mudança climática global, também podem justificar a teoria do aquecimento global a partir da seguinte argumentação citada por Molion(2008):

Poderíamos resumir o que está por trás do aquecimento global antropogênico em uma única expressão: “segurança energética dos países industrializados”. Diante da incerteza da nossa matriz energética, hoje 80% dependente de combustíveis fósseis, será que o petróleo já passou do “pico de extração”? Ou de repente descobre-se outro pré-sal na costa de Alagoas e de Sergipe, e teremos mais uma sobrevida de 50 anos? Essa incerteza, o “pico de extração”, tem perturbado países industrializados, como Japão, Inglaterra, Alemanha e Estado Unidos, totalmente dependentes da importação de energia, desde de 1973/74, primeira “crise do petróleo”, que foi quando surgiu a hipótese do aquecimento global antropogênico. Uma “crise energética” em potencial e não uma “crise climática”! Existem apenas 47 países no mundo que possuem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) adequado. Portanto, concluímos que reduzir as emissões significa queimar menos petróleo, gerar menos energia e condenar os outros 140 países do mundo a viverem com IDH baixo (slide 24). Ou seja, o aquecimento global é, em minha opinião, uma manobra neocolonialista para evitar o desenvolvimento dos países que estão atrasados ou se destacando (BRIC). Reduzir as emissões não vai influenciar o clima, porque o CO2 não controla o clima global.

Partindo desses pressupostos, países como os EUA e grandes empresários poderiam alegar que, se suas ações não são a causa de alterações climáticas a nível mundial, eles não precisariam as diminuir. O que gera críticas quanto os reais motivos dessa teoria, pois pode estar ligada a motivações políticas e econômicas. A respeito disso, Maia (2008 p.5) diz que:

Os ambientalistas refutam essa teoria que absolve o efeito estufa (provocado pelas emissões poluentes da indústria mundial e da liberação de CFC) da condição de réu e o capitalismo da condição de vilão da degradação planetária. Eles acham que essa teoria está a serviço do capital internacional e das nações economicamente hegemônicas e que os Estados Unidos seriam os principais interessados em patrocinar a difusão dessa teoria.

Tanto a teoria do resfriamento quanto a do aquecimento global têm críticas e aqueles que as defendem e as questionam. Mas, independente do posicionamento, o que precisamos entender é que nossas práticas afetam a natureza, independente se à nível global ou local. E por isso precisamos encontrar maneiras de, ao menos, tentar diminuir os impactos ambientais.

Apesar do filme se basear na teoria do resfriamento global, ele procura enfatizar a importância de repensar nossas ações para com a natureza, embora use o catastrofismo para isso. Utilizando muitos efeitos especiais, nessa produção cinematográfica vemos muitas cenas impactantes, mostrando diversos acontecimentos simultâneos em várias partes do mundo, como por exemplo: a Índia começa a nevar (Imagem 46), em Tóquio caem pedaços enormes de granizo (Imagem 47), furacões, vários tornados (Imagem 48).



Imagem 46 (Timer: 08:20): Cena do filme O dia depois de amanhã – Nevando na Índia (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 47 (Timer: 12:00): Cena do filme O dia depois de amanhã – Pedacos enormes de granizo caindo em Tóquio (Roland Emmerich EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 48 (Timer: 27:40): Cena do filme O dia depois de amanhã –Vários tornados se formando (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.

Em meio a todos os eventos que estão ocorrendo, da estação espacial observa-se a Terra e percebe-se uma grande tempestade se formando (Imagem 49). O que é imediatamente informado.



Imagem 49 (Timer: 16:16): Cena do filme O dia depois de amanhã – Vice-presidente dos EUA (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.

No Centro de Pesquisa Climática Hedland, Escócia, há um registro de queda de temperatura de 13°C, a princípio eles não se atentam para isso, pois acreditam que o equipamento que faz a medição virou ou algo parecido, mas quando o cientista encarregado da unidade Terry Rapson chega, percebe que muitos outros locais também apresentam aquela queda de temperatura. Terry liga para Jack e lhe informa o que aconteceu, dizendo que a teoria do paleoclimatologista está certa. Então, este diz que tudo está acontecendo mais rápido do que previa.

No decorrer do filme percebemos os animais dando sinais de que algo não vai bem, um pouco antes da tempestade começar, aqueles que estão no zoológico se agitam, as aves começam a migrar. O que nos leva a refletir sobre a sensibilidade que os animais têm para com a natureza.

Diante dos ocorridos alguns cientistas se reúnem para tentar descobrir o que está havendo e percebem que os eventos estão acontecendo em escala global. Um deles diz que a única força poderosa de afetar o clima é o Sol, porém verificam que a energia solar está normal. Então, Jack pergunta sobre a corrente do Atlântico Norte, relatando o que Terry lhe contou e informando que a corrente mudou. Ele diz que a água doce derretida das calotas em contato com a água do mar a dessalinizou. E que vai reabastecer seu modelo paleoclimático com os dados que tem para descobrir os próximos eventos, pois acredita que estão à beira de uma grande mudança climática. Após as análises de Jack eles prevêem que ela deve ocorrer em 6 a 8 semanas, causando grande preocupação. Diante disso, Jack avisa ao vice-presidente dos EUA que é preciso começar uma evacuação, levando as pessoas para o Sul, porém este não aceita.

A temperatura cai drasticamente, o que causa o congelamento instantâneo de pessoas e coisas (Imagens 50 e 51); as ruas inundam e o mar invade a cidade de Nova York (Imagens 52, 53 e 54).



Imagem 50 (Timer: 41:24): Cena do filme O dia depois de amanhã – Soldado congelado (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 51 (Timer: 47:00): Cena do filme O dia depois de amanhã – Nova York congelada; destaque para a Estátua da Liberdade (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 52 (Timer: 48:00): Cena do filme O dia depois de amanhã – Nova York alagada (Roland Emmerich EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 53 (Timer: 49:12): Cena do filme O dia depois de amanhã – Nova York alagada (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 54 (Timer: 1:02:23): Cena do filme O dia depois de amanhã – Nova York alagada (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.

Esses acontecimentos supracitados são contestados cientificamente, pois conforme aponta Maia (2008; p.15):

O filme diz que o efeito cumulativo do aquecimento global faz com que a água doce e gelada das calotas polares altere o equilíbrio dos oceanos, "desligando" correntes importantes, como a do Golfo. Mas a ciência

argumenta que: primeiro, uma ruptura tão veloz das correntes oceânicas é uma impossibilidade física, ainda mais porque acredita-se não haver mais água em volume suficiente nas calotas polares para provocar esse efeito. Depois, mesmo que as temperaturas despencassem de uma hora para outra, o frio resultante interromperia o processo de derretimento das calotas polares. Em síntese, o filme é política e ecologicamente correto, mas cientificamente distante da realidade.

Jack recria o ciclo termal e diz que a rotação da tempestade está puxando ar super frio da troposfera superior. Também fala que a tempestade que deve durar entre 7 a 10 dias, e quando passar o gelo e a neve vão cobrir todo o hemisfério Norte, dando início à uma nova era do gelo. Por isso as pessoas precisam ir para o sul. O cientista diz que o melhor seria o México, porém o vice-presidente dos Estados Unidos se incomoda, dizendo que é ele que deveria cuidar dos assuntos políticos e mais uma vez vemos o impasse entre eles.

Paralelamente a isso o paleoclimatologista enfrenta alguns problemas familiares e parte em uma missão, cuja finalidade é salvar o filho Sam e os amigos que se encontram presos em uma biblioteca em Nova York.

Nos jornais há a notícia de que os oficiais mexicanos fecharam a fronteira México - Estados Unidos, por haver muitos refugiados estadunidenses fugindo para o sul. Uma repórter diz que “As pessoas foram para lá com a esperança de chegarem até o México, mas ao invés disso encontraram os portões fechados”. Outro aponta para o fato de haver uma reviravolta na imigração ilegal, pois muitas pessoas estão atravessando o Rio Grande em direção ao México e não o contrário como acontecia.

Passado um tempo a notícia que se tem é que o trânsito está fluindo dos EUA para o México, pois o presidente norte-americano negociou um acordo para perdoar toda a dívida latino-americana em troca de abertura de fronteira.

Enquanto todos estão indo para o Sul, Jack parte na direção contrária com os seus dois amigos cientistas para fazer o resgate (Imagens 55 e 56). No percurso encontram muitos desafios e, diante de um imprevisto, um deles se sacrifica para salvar os outros.



Imagem 55 (Timer: 1:20:54): Cena do filme O dia depois de amanhã – Jack indo em busca do filho (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 56 (Timer: 1:21:18): Cena do filme O dia depois de amanhã – Jack indo em busca do filho (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.

O filme também aborda a questão das migrações, uma crítica aos Estados Unidos que tem políticas rigorosas contra os imigrantes, principalmente aqueles vindos de países chamados subdesenvolvidos. No governo atual, há a política de tolerância zero que torna ainda mais rigorosa a imigração, inclusive, acusando criminalmente os adultos estrangeiros que chegam ao país sem documentação. Nesse processo muitas crianças são separadas de seus pais e colocadas em abrigos.

Na realidade, muitos latino-americanos tentam atravessar a fronteira dos Estados Unidos com o México. Mas o filme nos leva a refletir como seria se fosse o contrário. Como crítica as políticas de imigração adotadas pelo país, como meio de repensá-la e se colocar do outro lado. De modo que, talvez, fizesse as pessoas terem mais empatia e mostrar o quanto ela é importante, refletindo sobre como as nossas ações podem afetar os outros, assim, provavelmente viveríamos num mundo muito melhor.

No campo de refugiados americanos no México, recebem a notícia de que a comitiva do presidente dos EUA não conseguiu resistir. De forma que o vice-presidente do país assume o posto.

Jack encontra o filho (Imagem 57) e faz uma transmissão via rádio para a base no México avisando que há sobreviventes. Neste momento vemos que o vice-presidente fica feliz com a notícia; e logo em seguida faz um pronunciamento dizendo que aconteceu o fez perceber que estava errado, que estávamos errados ao acharmos que poderíamos consumir os recursos naturais sem conseqüências e que tudo mudou. E o fato de fazer seu 1º pronunciamento num consulado estrangeiro mostra que não só os americanos, mas as pessoas do mundo todo são hospedes das nações chamadas de Terceiro Mundo. Agradecendo a hospitalidade.

No final do filme o resgate chega à biblioteca. E, sobrevoando Nova York de helicóptero Jack, San e todos os que foram encontrados observam várias pessoas em cima dos prédios e os outros helicópteros chegando para lhes socorrer (Imagem 58).



Imagem 57 (Timer: 1:54:01): Cena do filme O dia depois de amanhã – Jack, San e a amiga Laura vendo o resgate chegar (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.



Imagem 58 (Timer: 1:54:28): Cena do filme O dia depois de amanhã – O resgate chegando de helicóptero (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.

No final, da base espacial observa-se que o céu está limpo, e também podemos perceber que a região norte da terra está congelada (Imagem 59). Para nós a sensação ao ver a última cena é um misto de alívio e paz por ver que os protagonistas conseguiram se salvar e por um momento dá a sensação de que ficou tudo bem, porém ao lembrarmos que parte do planeta está

embaixo de neve e que tantas catástrofes aconteceram, surge então, uma inquietação sobre como a situação vai ficar e o que acontecerá daqui pra frente.



Imagem 59 (Timer: 1:55:28): Cena do filme O dia depois de amanhã – A Terra vista da estação espacial (Roland Emmerich, EUA, 2014).

Fonte: Acervo da autora.

Por ser um filme de ficção hollywoodiano, percebemos a grande quantidade de efeitos especiais, característico desses filmes, o que atrai boa parte do público. Sendo um ponto positivo, pois há possibilidade de atrair mais à atenção das crianças e adolescentes (público específico que, geralmente, pertencem as séries analisadas)

Como supracitado constamos que as produções apresentadas nos livros didáticos, com exceção de uma, são estadunidenses. O que nos faz retomar o segundo capítulo da pesquisa, no qual apontamos a hegemonia cinematográfica dos Estados Unidos, sendo os maiores produtores de filmes, esses que tem uma maior repercussão e reprodução se comparado aos de outras nacionalidades. Pois são realizados com o intuito de alcançar um grande número de telespectadores, de maneira que, utilizam estratégias para torná-los mais atrativos. O que possibilita um maior acesso, verificado ao observar a quantidade de filmes estadunidenses que aparecem na televisão, internet, no cinema e nos livros didáticos analisados. Pensando na faixa etária (crianças e adolescentes) do ensino escolar, é interessante utilizar essas produções, não só por, geralmente, despertarem mais interesse, mas também por apresentarem muitas possibilidades para o ensino-aprendizagem de Geografia. No entanto, apesar disso, é importante que os professores busquem trazer outras referências cinematográficas, oportunizando que os alunos trabalhem outras produções.

Também é interessante apresentar outras referências de filmes, inclusive, pensando na Lei 13.006/14, incluindo produções brasileiras, bem como de outras nacionalidades. Nos capítulos dos livros didáticos analisados percebemos que só consta uma produção brasileira, o filme Vidas Secas (Nelson Pereira dos Santos, 1963), baseado no livro homônimo de Graciliano Ramos. A história é um clássico da literatura brasileira, e, com certeza, sua reprodução traria uma experiência muito rica. Porém, por ser um filme bem antigo, pode ocorrer dificuldade em seu acesso e também por ser em preto e branco, o professor precisaria se atentar para a forma que os alunos iriam recebê-lo, principalmente, pela faixa etária dos estudantes; para que o filme

não acabe sendo desinteressante. Uma sugestão é fazer uma atividade interdisciplinar, entre a Geografia e a Literatura, trabalhando tanto o livro quanto o filme *Vidas Secas*.

Pensando nisso, trouxemos para a pesquisa um filme que não consta nos livros didáticos analisados, como uma proposta de filme diferente das apresentadas, bem como também oferecer mais uma possibilidade de referência de filme nacional, pensando na Lei 13.006/14.

Relações e conexões entre o discurso cinematográfico no filme *Para onde foram as andorinhas?* e a Geografia.

“Eu não estou satisfeito com os costumes dos brancos, nem com o jeito que os governantes governam. Se eles não ficassem longe, você me levaria até o governo. Eu falaria com ele. Apontaria o dedo na cara dele: você não está dando certo. Você tem que alertar o seu povo, tem que explicar para ele que vocês não podem mexer com o nosso território. Esse é o nosso território. Nos estamos na nossa terra. Aqui fomos criados. Eu falaria isso ao Governo.”

(Fala de um dos indígenas, no filme *Para onde foram as andorinhas?*, 2015)

Para onde foram as andorinhas? (Mari Corrêa, Brasil, 2015), é um documentário brasileiro produzido pelo ISA (Instituto Socioambiental) e pelo Instituto Catitu [uma organização sem fins lucrativos qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que propõe aos povos indígenas novas possibilidades de expressão, transmissão e compartilhamento de suas visões de mundo e de seus conhecimentos] para ser exibido durante a Conferência do Clima de Paris. O filme mostra como os povos que habitam o Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso, percebem em seu cotidiano o impacto das mudanças climáticas e também a preocupação deles com o futuro das próximas gerações.

Essa produção fílmica ainda não é muito difundida, mas, felizmente, pesquisando para um trabalho da pós-graduação da disciplina “Problemas e impactos socioambientais associados às mudanças climáticas locais e globais” o conheci. Ele parte do fato de, atualmente, no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso, viverem 6.500 índios, de 16 povos distintos. As terras ao redor do Parque têm sido desmatadas para a plantação de soja, milho e pasto, o que afeta negativamente o território indígena. O documentário é realizado intercalando o depoimento de alguns integrantes das populações tradicionais do Parque Indígena do Xingu e informações a respeito da região.

No começo do filme vemos a floresta pegar fogo (Imagens 60,61 e 62) e um indígena (o nome dele e dos demais não aparecem ao logo do curta) relata que, antigamente, eles queimavam a roça e o fogo não se alastrava, porém as coisas mudaram e que agora está ficando seco debaixo da floresta, por isso quando eles queimam a vegetação o fogo se alastra. Outro diz acreditar que isso se deve ao desmatamento causado pelos brancos, o que está os deixando sem proteção, de forma que sentem o sol muito forte. Apesar de não terem tanto (ou nenhum) acesso as tecnologias, através de seus conhecimentos e experiências, os povos tradicionais conseguem perceber como determinadas ações antrópicas têm influenciado no clima de sua região e também os impactos ambientais decorrentes destas.



Imagem 60 (Timer: 3:15): Cena do filme Para onde foram as andorinhas? – Queimadas (Mari Corrêa, Brasil, 2015).

Fonte: Acervo da autora



Imagem 61 (Timer: 3:17): Cena do filme Para onde foram as andorinhas? – Queimadas (Mari Corrêa, Brasil, 2015).

Fonte: Acervo da autora



Imagem 62 (Timer: 3:21): Cena do filme Para onde foram as andorinhas? – Indígena tentando apagar o fogo (Mari Corrêa, Brasil, 2015).

Fonte: Acervo da autora.

Segundo as informações no curta-metragem, o Parque Indígena do Xingu é uma ilha cercada pelo desmatamento. E, “Nos últimos 30 anos, 42% das florestas do seu entorno foram derrubadas e deram lugar à monocultura de soja e milho. Em 2010, incêndios atingiram 10% do território”. Novamente, destacamos a questão financeira, pois vivemos em um sistema capitalista, no qual a noção de desenvolvimento baseia-se no crescimento econômico, mesmo que para isso a natureza e os seres humanos sejam prejudicados. Apesar do conceito de desenvolvimento sustentável, que prega o aumento dos lucros, todavia com uma preservação ambiental; entendemos que existem muitos impasses e controvérsias a respeito deste termo e de sua aplicação. Visto que, muitas vezes o interesse pelo poder e pelo dinheiro fica em primeiro plano, esquecendo-se do que de fato é importante.

Esse tipo de pensamento está ligado à relação homem (mulher)/natureza, que foi se modificando com o passar do tempo. Segundo oliveira (2002, p.5):

No princípio da humanidade, havia uma unicidade orgânica entre o homem e a natureza, onde o ritmo de trabalho e da vida dos homens associava-se ao ritmo da natureza. No contexto do modo de produção capitalista, este vínculo é rompido, pois a natureza, antes um meio de subsistência do homem, passa a integrar o conjunto dos meios de produção do qual o capital se beneficia.

Ou seja, nos primórdios da civilização o ser humano estava ligado à natureza, utilizando os recursos naturais apenas para a sua subsistência, estabelecendo uma relação harmônica, que não causava impactos ao meio natural. Porém com o passar do tempo esse relacionamento mudou, pois através do emprego de técnicas produtivas a humanidade começou a exercer uma exploração sobre a natureza, pensando ser superior a ela, de modo que a mesma estaria ali a sua disposição. Oliveira ainda diz que, "A perda da identidade orgânica do homem com a natureza,

se dá a partir do capital, que gera a contradição e que, na contradição, gera a perda da identificação do homem com a natureza e, conseqüentemente, a degradação ambiental."

Ao analisar a relação dos povos tradicionais com a natureza percebemos que ela ainda é aquela inicial, prevalecendo o relacionamento íntimo com o ambiente, percebemos isso pelo modo como tratam e falam a respeito da natureza. Uma frase que chamou atenção, foi quando um deles disse que "as árvores não se sentem bem", mostrando que compreendem que a vegetação também é um ser vivo, que precisa ser respeitada. Uma visão, pura e simples, que, infelizmente, muitos de nós perdemos. Em contraposição temos o "homem branco", capitalista e antropocêntrico, que tão preocupado com a obtenção de lucros, não pensa no meio ambiente tão pouco no próximo.

A partir dessa informação sobre o desmatamento na região, vemos um grupo que segue em direção à área florestal próxima a aldeia, onde um incêndio acontece e a comunidade se mobiliza para apagar o fogo antes que ele fique incontrolável. Mais uma vez os indígenas destacam que a mata está pegando fogo muito fácil e que o calor é o causador disso. Lembrando que a floresta era muito bonita, com variedade de frutas e animais, porém houve um incêndio que prejudicou tanto a fauna quanto a flora, o que constatamos ao ver tudo queimado (Imagens 63 e 64).



Imagem 63 (Timer: 13:18): Cena do filme Para onde foram as andorinhas? – Fauna e flora destruídas pelo fogo (Mari Corrêa, Brasil 2015). Fonte: Acervo da autora



Imagem64 (Timer: 13:34): Cena do filme Para onde foram as andorinhas? – Fauna e flora destruídas pelo fogo (Mari Corrêa, Brasil, 2015). Fonte: Acervo da autora

Eles destacam que havia muitas borboletas que avisavam quando a seca ia começar; andorinhas informavam quando ia chover e também cigarras que cantavam anunciando que dali a três dias a primeira chuva iria cair, período no qual eles começam a plantar. E ressaltam a sua preocupação, pois esses animais que sumiram davam-lhes os sinais necessários para saberem o tempo certo de começar a plantar e também para fazerem os seus rituais.

Outro indígena questiona por que os brancos desmatam no entorno de seu território e por que acabam com as margens dos rios. Destacando que, devido à exposição do solo o lugar está “aberto” e desprotegido, por isso venta muito forte (Imagem 65).



Imagem 65 (Timer: 9:09): Cena do filme Para onde foram as andorinhas? – Área desprotegida, onde venta muito (Mari Corrêa, Brasil, 2015).

Fonte: Acervo da autora.

A respeito disso o filme explica que “Nos últimos 4 anos o estado do Mato Grosso foi o campeão de desmatamento na região amazônica. As nascentes do rio Xingu estão cercadas pela lavoura extensiva e por pastagens (Imagem 66). Foi derrubado o equivalente a 230 mil campos de futebol de matas ciliares das nascentes do rio Xingu. O assoreamento do rio Xingu é consequência dessa devastação. O Brasil produziu 86 milhões de toneladas de soja em 2014 e despejou no solo mais de um bilhão de agrotóxicos na safra de 2014”. Os dados são preocupantes.



Imagem 66 (Timer: 10:41): Cena do filme Para onde foram as andorinhas? – Área desmatada (Mari Corrêa, Brasil, 2015).

Fonte: Acervo da autora.

Eles relatam que, antigamente, as chuvas eram regulares, por isso o que plantavam não morria, mas que agora mudou, pode chover uma vez e não chove mais, com isso as plantações não resistem. E enfatizam que, antes, os brancos ficavam muito distantes e havia fartura na roça.

Outro ponto importante alertado pelos indígenas é o transporte eólico de agrotóxico utilizado nas plantações de soja, o que está contaminando o pouco de alimento que lhes restou. Lembrando que, ao contrário do que querem nos fazer pensar, O AGRO NÃO É POP, O AGRO MATA! E esses povos têm sofrido, direta ou indiretamente com a utilização desses produtos nas plantações no entorno de seu território. Também relatam que pragas, como os percevejos (Imagem 67) que antes não apareciam em seu território agora estão presentes.



Imagem 67 (Timer: 16:30): Cena do filme Para onde foram as andorinhas? – Percevejos na floresta dentro do território indígena. (Mari Corrêa, Brasil 2015).

Fonte: Acervo da autora.

Diante disso, eles enfatizam o quanto se preocupam com as atividades desenvolvidas no entorno de seu território, o quanto suas vidas estão sendo prejudicadas, desde sua alimentação à sua cultura. E contam sobre suas preocupações com as futuras gerações.

Outro ponto interessante é a questão da territorialidade, Souza (200; p.78) diz que:

O território (...) é fundamentalmente um espaço definido e limitado por e a partir de relações de poder. A questão primordial aqui, não é, na realidade, quais são as características geológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais são as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço.

Percebemos na fala dos indígenas do Xingu, que eles têm noção da porção que faz parte de seu território, inclusive, utilizando muito esse termo. Sempre enfatizando que não se conformam com o fato das pessoas interferirem em suas terras.

O filme é em grande parte legendado, pois a maioria os indígenas não fala a língua portuguesa, por isso é indicado para alunos que já são alfabetizados; de modo que, considerando a faixa etária da série trabalhada, seria possível a sua utilização. Por ser um curta-metragem, com aproximadamente 22 minutos, é mais viável para ser reproduzido em sala de aula, pois sua exibição demandaria pouco tempo. Ele também possui uma linguagem simples, o que ajuda os alunos a terem um melhor entendimento a respeito do que está sendo abordado.

Para onde foram as andorinhas? trata as questões climáticas de uma forma bem diferente da que estamos acostumados a ver nos filmes hollywoodianos, trazendo uma visão real do que está acontecendo e de como as ações antrópicas, como o desmatamento, estão afetando o clima.

Levantando também outras questões, como território, demarcação de terras indígenas, relação sociedade/natureza.

O documentário também é uma opção de filme brasileiro que pode ser trabalhado em sala de aula, de forma que contemple a exigência da Lei 13.006/14, possibilitando que os alunos conheçam outros tipos de produções; também traz aos alunos uma aproximação com o enredo, considerando que se passa no Brasil.

THE END?

Apostamos em um cinema que, no encontro com a escola, venha a produzir aprendizagens várias, inclusive de conteúdos, mas como efeito e não como objetivo. Muito mais promovendo ações de emancipação intelectual, de construção de pontos de vista e de escuta do mundo, como possibilidade de imaginá-lo de um outro modo (FRESQUET e MIGLIORIN, 200?, p.16).

Na pesquisa em curso esforços têm sido empreendidos para evidenciar os encontros entre a sétima arte e as práticas da Geografia. Como destacamos, apesar de não ser algo novo, o uso de filmes em sala de aula ainda não é tão discutido, nem difundido em profundidade. Observam-se ainda, na revisão de literatura de área, concepções equivocadas sobre seu uso no âmbito educacional, descontextualizando-o de seu potencial caráter político-pedagógico no ensino de Geografia.

No início da pesquisa sobre esse tema, ainda trabalhávamos com o pensamento do cinema como recurso didático, porém ao aprofundar mais as análises, começamos a conceber a sétima arte para além desse conceito, pensando nela como prática de ensino emancipatória, que permite aos alunos fazer reflexões mais críticas sobre a sua realidade, não aceitando tudo o que é difundido como verdade. Principalmente, no período atual, onde as notícias chegam até nós cada vez mais rápido. E que tantas notícias falsas (fakenews) têm sido compartilhadas, o que a cada dia tem atingido proporções preocupantes, inclusive até interferindo em questões políticas de extrema relevância. Infelizmente, temos uma geração onde a maioria das pessoas não tem o interesse de questionar e analisar o que lhes é transmitido.

Pelo fato do cinema ser tão rico e complexo, sendo concebido como: cultura, entretenimento, lazer, linguagem, mercadoria, recurso didático, obra de arte (que engloba todas as outras expressões artísticas). Também por haver mais possibilidades para a reprodução de filmes e por ter a flexibilidade de se adequar aos mais distintos públicos. Consideramos que ele pode ser muito poderoso para o ensino-aprendizagem de Geografia.

A partir de uma produção cinematográfica podemos trabalhar muitos conceitos e temas geográficos, bem como analisar o filme em si, pensando nos estereótipos que são difundidos e nas representações, muitas vezes equivocadas, de lugares, culturas, povos etc. Como por exemplo, as representações do Brasil nos filmes, onde, na maioria, vemos apenas o Rio de Janeiro, que é resumido aos aglomerados subnormais (favelas), ao Cristo Redentor e ao Pão de Açúcar. A partir dessas experiências os alunos podem ser instigados a ter um maior senso crítico diante das informações que chegam a eles.

Ressaltamos que nesse processo os professores têm papel essencial, como mediadores entre a sétima arte, o cinema e os conteúdos geográficos. Por isso destaca-se a importância desses profissionais terem uma formação que lhes possibilite conhecer mais sobre a sétima arte refletindo sobre tudo o que ela pode oferecer para a prática docente, bem como a respeito de seus desafios, o que reforça ainda mais a necessidade e importância de estudar a área em questão.

O que também respaldamos a partir da Lei 13.006/14, que torna obrigatória a exibição de, no mínimo 2 horas mensais de filmes nacionais. Apesar de haver algumas críticas e muitas questões a ser trabalhadas, ela é um passo importante para se inserir o cinema no contexto educacional.

Visando verificar de maneira mais empírica o uso do cinema no ensino-aprendizagem de Geografia, utilizamos o livro didático da disciplina para analisar sua relação com o cinema. Nos dois livros analisados - Ser Protagonista e Conexões - verificamos que, nos capítulos selecionados (que falam sobre o Clima) ambos apresentam, de maneira um pouco diferente, indicação de filmes que se relacionam aos temas abordados. No entanto, não há nenhuma proposta pedagógica para o seu uso, parece que eles são colocados apenas como uma sugestão, mas numa referência vaga.

Outro ponto que chamou atenção é que ambos apresentam 3 filmes cada, sendo apenas 1 brasileiro e os demais estadunidenses. Também identificamos que 2 filmes se repetem: Twister e O dia depois de amanhã. Sendo então os escolhidos para análise.

Ambas as produções têm sim relação como as questões climáticas, porém O dia depois de amanhã tem muito mais conteúdo, inclusive relacionado a outro tema: migração e um roteiro mais elaborado se comparado ao Twister, que traz elementos que podem ser trabalhados, como por exemplo: as massas de ar e sua influência no tempo e no clima, porém tem um roteiro muito fraco e não possui tantos conteúdos geográficos a serem analisados.

Considerando também a obrigatoriedade da exibição de produções brasileiras e buscando sugerir uma opção diversificada de filme, trouxemos para debate o filme/documentário Para onde foram as andorinhas? Que, apesar de sua simplicidade, levanta questões muito interessantes sobre a temática ambiental, trazendo uma visão real e diferente daquelas que estamos acostumados a ver em outras produções cinematográficas.

Entendemos que temos um longo caminho a percorrer, para que o cinema possa ser visto e considerado em toda a sua potencialidade como prática da Geografia, porque muitos ainda têm a concepção reducionista de que ele se restringe apenas a um entretenimento ou a mais um recurso didático. Nosso desafio é tentar romper com esse paradigma. E, esperamos que essa pesquisa seja apenas o começo de uma revolução da sétima arte no ensino-aprendizagem. Talvez, quem sabe, começando por uma abordagem mais significativa dos filmes nos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Viviane Alves de. **Cinema Brasileiro nas Escolas: reflexões e propostas de implementação da Lei 13.00/14 na rede municipal do Rio e Janeiro**. VII Seminário Mídias & Educação do Colégio Pedro II: “Tecnologias digitais e transformações educacionais”. Vol. 3 - Ano 2017. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/midiaseeducacao>. Acesso em 15 Setembro de 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.006, de 26 de junho de 2014**. Brasília (D.F.). Junho, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm. Acesso em 14 de Outubro de 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em 14 de Outubro de 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. 2017. Disponível em: <http://www.fn-de.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em 14 de Outubro de 2017.

BENTO, Izabella Peracini. **ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA: pautas contemporâneas em debate**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 4, n. 7, p. 143-157, jan./jun., 2014.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1983. Disponibilizado inicialmente na Biblioteca do SIAPE – Sistema de Ação Pedagógica.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. **Cinema, Geografia e Sala de Aula**. Estudos Geográficos, Rio Claro, jun. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/agosto2011/geografia_artigos/6art_cinema_geografia.pdf. Acesso em: 15 de Outubro de 2014.

CARVALHO, Daniel Brama Nascimento de; LINHARES, Ronaldo Nunes; FREIRE, Valéria Pinto. **O cinema no livro didático de história- reflexões sobre as mídias nos livros do 6º e 7º do ensino fundamental maior 2014 à 2016**. Atas – Investigação Qualitativa em Educação, v.1, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 1 de fevereiro de 2018.

_____. **Geografia escolar: reflexões sobre conhecimentos articulados na teoria e na prática docentes**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

COSTA, Antonio. **Compreender o cinema**. 3 ed. São Paulo: Globo, 2003.

COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro Cinema. In: Fernando Mascarello (org.). **História do Cinema Mundial**. Campinas, SP: Papirus. 2006. P.17- 51.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

- FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema a escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14.** In FRESQUET, Adriana. (org). Cinema e Educação: A lei 13.006 – Reflexão, perspectivas e propostas. 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
- GURGEL, Taís Cristina Nunes Pereira; SILVA, Cícero Nilton Moreira da Silva. **Geografia acadêmica e Geografia escolar.** III CONEDU –Congresso Nacional de Educação. 2016.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia- isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** 3 ed. São Paulo: Papirus, 1993, s.p.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. **O cinema como pedagogia.** In: 500 anos de educação no Brasil. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA Cynthia Greive. 5 ed; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MAIA, Marbenes Maria. **“O Dia Depois de Amanhã”: da ficção à realidade.** GT – Intercom Júnior – Jornada de Iniciação Científica em Comunicação. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.– Natal, RN – 02 a 06 de setembro de 2008– Natal, RN – 02 a 06 de setembro de 2008
- MARTINS, Bruna Morante Lacerda; BATISTA, Marinalva dos Reis. **O ensino de Geografia e a linguagem de cinema.** In: ENIEDUC – V Encontro Interdisciplinar de educação. 2013. Disponível em: http://www.fecilcam.br/anais/v_enieduc/data/uploads/geo/trabscompletos/geo06209881939.pdf. Acesso em: 3 de maio de 2014.
- MOLION, Luíz Carlos. **Aquecimento global antropogênico.** Disponível em: http://www.icat.ufal.br/laboratorio/clima/data/uploads/pdf/AGA-SITE_CLIMA.pdf. Acesso em: 5 de outubro de 2008.
- _____. **Aquecimento global: uma visão crítica.** Revista Brasileira de Climatologia. ISSN: 1980-055X. 2008.
- MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula.** São Paulo: ECA-Ed. Moderna, jan./abr. de 1995. Disponível em: http://extensao.fecap.br/artigoteca/Art_015.pdf. Acesso em 30/10/2015.
- MOREIRA, Suely Aparecida Gomes; ULHÔA, Leonardo Moreira. **Ensino de Geografia: desafios à prática docente na atualidade.** Uberlândia, Revista Católica, v.1, n.2, p. 69-80, 2009. Disponível em: catolicaonline.com.br/revistadacatolica. Acesso em 30/10/2015.
- NAME, Leonardo. **POR UMA GEOGRAFIA POP: personagens geográficos e a contraposição de espaços no cinema.** 2008. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGG, Rio de Janeiro.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, Alexandre Aldo; FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. **Cinema e geografia: em busca de aproximações**. Espaço Plural , ano 8, n. 16, 1º semestre, 2007.

OLIVEIRA, Prissilla Mello. **O Meio Técnico Informacional e o uso do cinema nas aulas de geografia**: provocando situações de aprendizagem. Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 10, n. 1, p. 41-54, jan/jun. 2014.

OLIVEIRA, Ana Maria Soares de. **Relação homem/natureza no modo de produção capitalista**. Rev. Eletrônica de Geografia e Ciências Sociais. Universidade de Barcelona, vol. 6, n. 119 (18), 1 de ago. 2002. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-18.htm>. Acesso em 2 de Outubro de 2018.

PAULI, Willian Marques. O ensino de Geografia e as novas possibilidades pedagógicas construídas a partir da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. In: **COEB – Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo**, 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_11.02.30.d9396cc881a48692a75e2432f821a959.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2018.

PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia**. 2009. Dissertação (Mestre em Geografia). – Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Programa de Pós-Graduação em Geografia. João Pessoa.

PONTUSCHKA, NídiaNacib; PAGANELLI, TomokoIyda; CACETE, NúriaHanglei. A linguagem cinematográfica no ensino de Geografia. In: PONTUSCHKA, NídiaNacib; PAGANELLI, TomokoIyda; CACETE, NúriaHanglei. (org). **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 278-283.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4.ed. 2 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Maroni Maria da Conceição; SILVA, Crislândia Ribeiro da; SILVA, Rosilda Pereira da; SILVA, Lineu Aparecido Paz e Silva. **Dificuldades de aprendizagem no ensino de geografia no 7º ano da U.E. Florisa Silva em Canto do Buriti-PI**. Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia, Florianópolis, v. 1, n. 2, out. 2014.

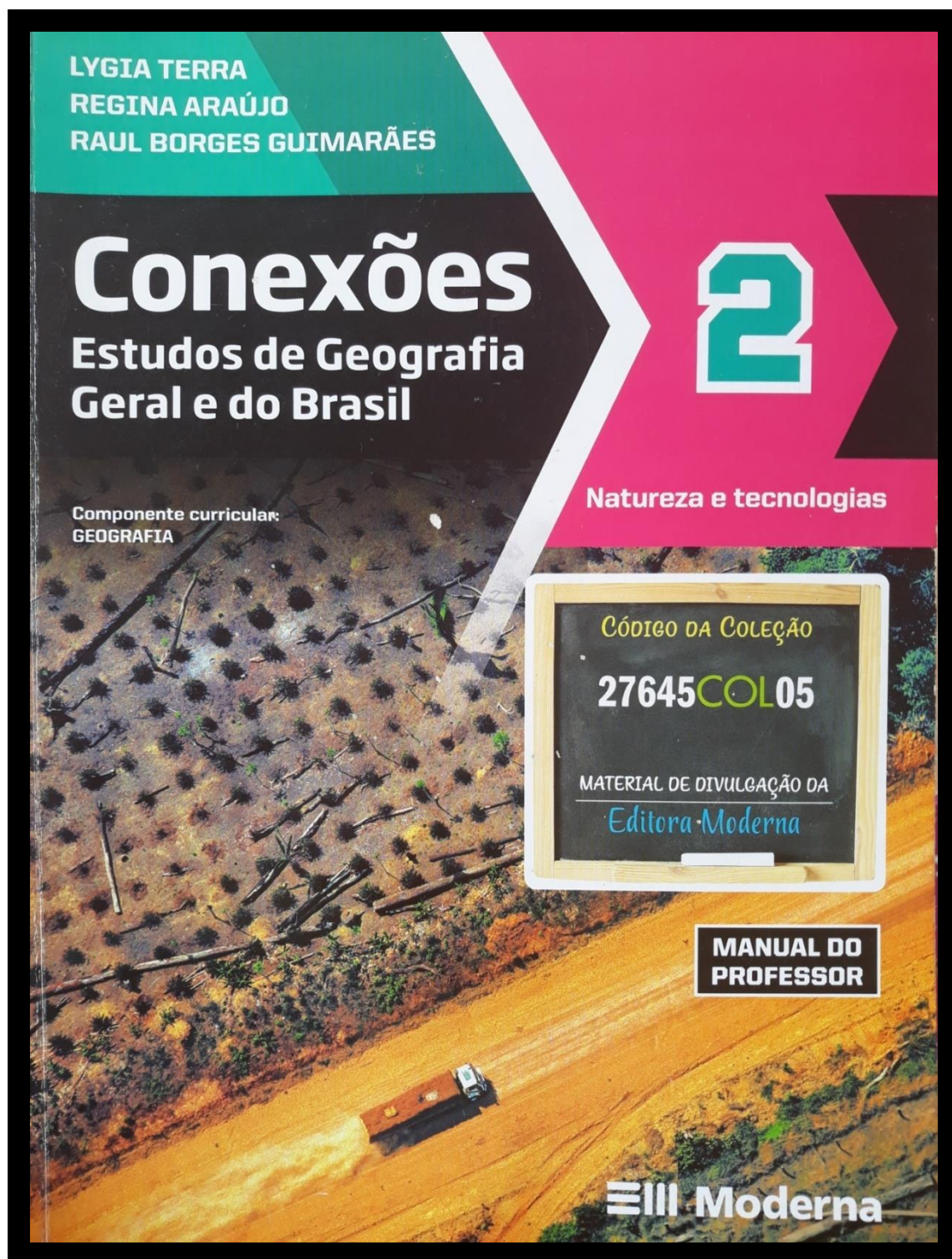
SOUZA, Gabriel Lima de. **Da Geografia do Cinema à Geografia no Cinema: a imagem cinematográfica como linguagem e representação no Ensino de Geografia**. 2013. Monografia (Licenciatura em Geografia) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias.

SOUZA, Marcelo José Lopes. **O território sobre espaço e poder, autonomia e envolvimento**. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato(org). Geografia Conceitos e Temas. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

VALLE, Lutiere Dalla. **Aprendendo a ser docente através de filmes: possíveis trânsitos entre cinema e educação**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). Pedagogias culturais. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014,p 141- 16.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora do Autor, 2008.

ANEXO A - Capa do livro Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil (TERRA, Lygia; ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges. 2013).



ANEXO B - Sumário do livro Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil (TERRA, Lygia; ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges. 2013).

SUMÁRIO

Unidade 1 Dinâmicas da natureza e meio ambiente

Capítulo 1 Natureza e tempo da sociedade 12

Seção

- 1.1** A natureza humanizada, 14
 ► **Perspectiva interdisciplinar** _____ 15
 ► **Perspectiva interdisciplinar** _____ 17
 Os objetos sociais _____ 17
 ► **Novos rumos** _____ 18
 ► **Perspectiva cidadã** _____ 19
- 1.2** Os recursos naturais, 20
 Recursos renováveis e não renováveis _____ 21
 A valorização dos recursos _____ 21
 ► **Mãos à obra** _____ 23

Explorando outras fontes, 25

Capítulo 2 Estrutura geológica e formas de relevo 26

Seção

- 2.1** A Terra: idade e evolução, 28
 Escala de tempo geológico _____ 28
 ► **Perspectiva interdisciplinar** _____ 28
 A separação dos continentes e as placas tectônicas _____ 31
- 2.2** O ciclo das rochas: montanhas que se movem, 34
 Minerais e rochas constituem a Terra _____ 34
- 2.3** Formação do relevo: agentes endógenos e agentes exógenos, 36
 Os agentes internos: modeladores do relevo _____ 36
 ► **Estudo de caso** _____ 38
 Os agentes externos: esculpidores da paisagem _____ 39
- 2.4** Estrutura geológica e formas da superfície terrestre, 41
 Riquezas minerais _____ 42
 As formas de relevo _____ 43
 ► **Mãos à obra** _____ 45

Explorando outras fontes, 47

Capítulo 3 A energia solar e a dinâmica da atmosfera 48

Seção

- 3.1** A atmosfera e os movimentos da Terra, 50
 ► **Perspectiva interdisciplinar** _____ 51
 A insolação e os movimentos da Terra _____ 52
- 3.2** O ar em movimento, 54
 O movimento de ar em diversas escalas _____ 55
- 3.3** A água e outros fatores da dinâmica atmosférica, 57
 A água na atmosfera _____ 57
 Outros fatores que influem no clima _____ 59

- **Estudo de caso** _____ 61
- 3.4** Os climas na história da Terra, 63
 ► **Mãos à obra** _____ 64

Explorando outras fontes, 65

Capítulo 4 Os domínios naturais e os recursos hídricos 66

Seção

- 4.1** Diversidade climática, 68
 Classificações climáticas _____ 69
- 4.2** Paisagens vegetais, 70
 Distribuição das formações vegetais no globo terrestre _____ 71
 ► **Estudo de caso** _____ 72
 Os solos _____ 74
- 4.3** Os recursos hídricos, 76
 Distribuição geográfica das águas doces _____ 77
 Utilização da água _____ 77
 ► **Perspectiva interdisciplinar** _____ 79
 Intervenções no ciclo das águas e seus efeitos _____ 80
 ► **Perspectiva cidadã** _____ 81
 Recursos hídricos transfronteiriços: conflitos e gestão pacífica _____ 82
 ► **Estudo de caso** _____ 83
 Novas tecnologias _____ 84
 ► **Mãos à obra** _____ 85

Explorando outras fontes, 87

Capítulo 5 O meio ambiente global 88

Seção

- 5.1** A globalização dos impactos ambientais, 90
 Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável _____ 90
 ► **Perspectiva interdisciplinar** _____ 91
 ► **Estudo de caso** _____ 92
- 5.2** O aquecimento global, 93
 A Convenção do Clima _____ 96
 O Protocolo de Kyoto _____ 97
- 5.3** Biodiversidade: as florestas em extinção, 97
 Ásia de monções _____ 97
 África _____ 98
 América tropical _____ 99
 A Convenção sobre Diversidade Biológica _____ 99
 ► **Novos rumos** _____ 100
 ► **Mãos à obra** _____ 101

Explorando outras fontes, 102

Cartografia – O mundo em escalas I

Cartografia Ambiental e articulações de escalas _____ 103

Pesquisa e Ação

Exposição fotográfica em um painel coletivo _____ 109

ANEXO C - Sumário do livro Conexões – Estudos de Geografia Geral e do Brasil (TERRA, Lygia; ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges. 2013).

Unidade 2 Natureza e políticas ambientais no Brasil		
Capítulo 6 As bases físicas do Brasil		112
Seção		
6.1	O arcabouço geológico, 114	
	Os escudos cristalinos no Brasil _____	115
	As bacias sedimentares no Brasil _____	115
	A distribuição dos minérios metálicos _____	117
6.2	Classificação do relevo brasileiro, 119	
	Os planaltos _____	119
	As depressões _____	120
	As planícies _____	121
6.3	Rios brasileiros e escoamento das águas superficiais, 122	
	Bacias hidrográficas no Brasil _____	122
	➤ Novos rumos _____	124
	➤ Mãos à obra _____	125
Explorando outras fontes, 127		
Capítulo 7 Os climas e os domínios morfoclimáticos brasileiros		128
Seção		
7.1	Os climas no Brasil, 130	
	Classificação climática no Brasil _____	131
7.2	Características da vegetação brasileira, 133	
	Floresta Amazônica _____	134
	Mata Atlântica _____	135
	Mata dos Cocais _____	136
	Mata de Araucárias _____	136
	Caatinga _____	136
	Cerrado _____	137
	Campos _____	137
	Vegetação litorânea _____	138
	Complexo do Pantanal _____	138
7.3	Os domínios morfoclimáticos e os impactos ambientais, 139	
	Impactos ambientais _____	140
	➤ Perspectiva interdisciplinar _____	141
	A biopirataria _____	141
	➤ Mãos à obra _____	142
Explorando outras fontes, 143		
Capítulo 8 Políticas ambientais no Brasil		144
Seção		
8.1	A visão do paraíso, 146	
	➤ Perspectiva interdisciplinar _____	147
8.2	O histórico da preservação da natureza, 148	
	Os parques nacionais _____	149
8.3	Agenda ambiental no Brasil, 150	
	Do século XVI ao início do século XX _____	150
	O Código Florestal e o Código de Águas _____	151
	➤ Perspectiva cidadã _____	152
	➤ Estudo de caso _____	153
	Novos rumos _____	154
	➤ Estudo de caso _____	155
	➤ Novos rumos _____	156
8.4	O Sistema Nacional de Unidades de Conservação, 156	
	Unidade de Proteção Integral _____	157
	Unidade de Uso Sustentável _____	158
	➤ Novos rumos _____	159
	➤ Mãos à obra _____	160
Explorando outras fontes, 162		
Cartografia – O mundo em escalas II		
	O monitoramento das queimadas e do desmatamento no Brasil _____	163
Pesquisa e Ação		
	A prática do trabalho de campo _____	166
Unidade 3 A geografia da produção		
Capítulo 9 O espaço industrial		168
Seção		
9.1	A localização industrial, 170	
	A desconcentração espacial da indústria _____	171
	➤ Novos rumos _____	172
	Alta tecnologia e localização industrial _____	173
9.2	Cenários regionais, 173	
	Estados Unidos: a reorganização territorial da indústria _____	173
	Japão: a desconcentração industrial _____	175
	União Europeia: rumo à integração industrial? _____	176
	CEI: da desconcentração estratégica ao modelo exportador _____	178
	China: uma nova potência industrial _____	179
	➤ Mãos à obra _____	180
Explorando outras fontes, 181		
Capítulo 10 O meio rural e suas transformações		182
Seção		
10.1	O desenvolvimento da agropecuária, 184	
	Agricultura, tecnologia e condições naturais _____	185
	Tecnologia e transformações no meio rural _____	186
	➤ Estudo de caso _____	187
	A biotecnologia _____	188
10.2	As paisagens rurais e os sistemas agrícolas, 189	
	A agricultura europeia _____	189
	A agropecuária tropical _____	190
	A agropecuária mecanizada, comercial e especializada: o exemplo dos Estados Unidos _____	192
10.3	O comércio mundial de produtos agrícolas e a produção de alimentos, 193	
	➤ Estudo de caso _____	193

ANEXO D - Sumário do livro Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil (TERRA, Lygia; ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges. 2013).

SUMÁRIO

O papel da OMC e a Rodada de Doha	194
Produção de alimentos e segurança alimentar	194
Ecologia e agricultura	195
» Novos rumos	195
» Mãos à obra	196

Explorando outras fontes, 197

Capítulo 11 A questão energética 198

Seção

11.1 As fontes e as formas de energia, 200	
O balanço energético mundial	200
» Perspectiva interdisciplinar	201
Fontes energéticas	202
» Estudo de caso	204
11.2 Energia e ambiente, 209	
» Novos rumos	209
» Mãos à obra	210

Explorando outras fontes, 211

Capítulo 12 Os fluxos e os sistemas de transporte 212

Seção

12.1 Fixos, fluxos e a rede de transporte, 214	
» Estudo de caso	215
Complementaridade modal	218
12.2 Circulação de matéria e de informação, 221	
» Novos rumos	222
A revolução desigual da informação	223
» Mãos à obra	225

Explorando outras fontes, 227

Cartografia – O mundo em escalas III

Pontos e linhas na representação do espaço 228

Pesquisa e Ação

Confecção de um vídeo documentário 232

Unidade 4 A Geografia Econômica do Brasil

Capítulo 13 Indústria e energia no Brasil 234

Seção

13.1 Organização territorial, tecnologia e dinâmica competitiva da indústria brasileira, 236	
Dinâmica espacial da indústria	236
Inovação tecnológica e localização industrial	237
Atividade industrial na Região Sudeste	237
Concentrações industriais na Região Sul	238
Espaços periféricos de industrialização e enclaves industriais: Nordeste, Norte e Centro-Oeste	239

13.2 O setor energético brasileiro, 240

Transformações na matriz energética do Brasil	240
Hidreletricidade e ameaças à sociobiodiversidade	241
» Estudo de caso	243
O petróleo	244
As termelétricas convencionais	245
Energia nuclear	245
Os biocombustíveis e as alternativas energéticas	246
» Novos rumos	247
» Mãos à obra	248

Explorando outras fontes, 249

Capítulo 14 O agronegócio no Brasil 250

Seção

14.1 A produção agropecuária brasileira, 252	
» Perspectiva cidadã	254
» Novos rumos	257
14.2 A modernização agropecuária, 258	
» Estudo de caso	259
14.3 O impacto do agronegócio, 260	
» Mãos à obra	263

Explorando outras fontes, 264

Capítulo 15 A questão agrária e a sustentabilidade 265

Seção

15.1 Origens das propriedades rurais no Brasil, 266	
» Perspectiva interdisciplinar	268
» Perspectiva cidadã	269
15.2 A estrutura fundiária brasileira, 270	
A concentração da propriedade fundiária	270
15.3 Reforma agrária e desenvolvimento sustentável, 271	
» Novos rumos	272
Agroecologia: uma alternativa	273
» Novos rumos	273
» Mãos à obra	275

Explorando outras fontes, 276

Cartografia – O mundo em escalas IV

O tratamento gráfico da informação e a agricultura brasileira 277

Pesquisa e Ação

Criação de histórias e dramatização 282

Referências bibliográficas 283

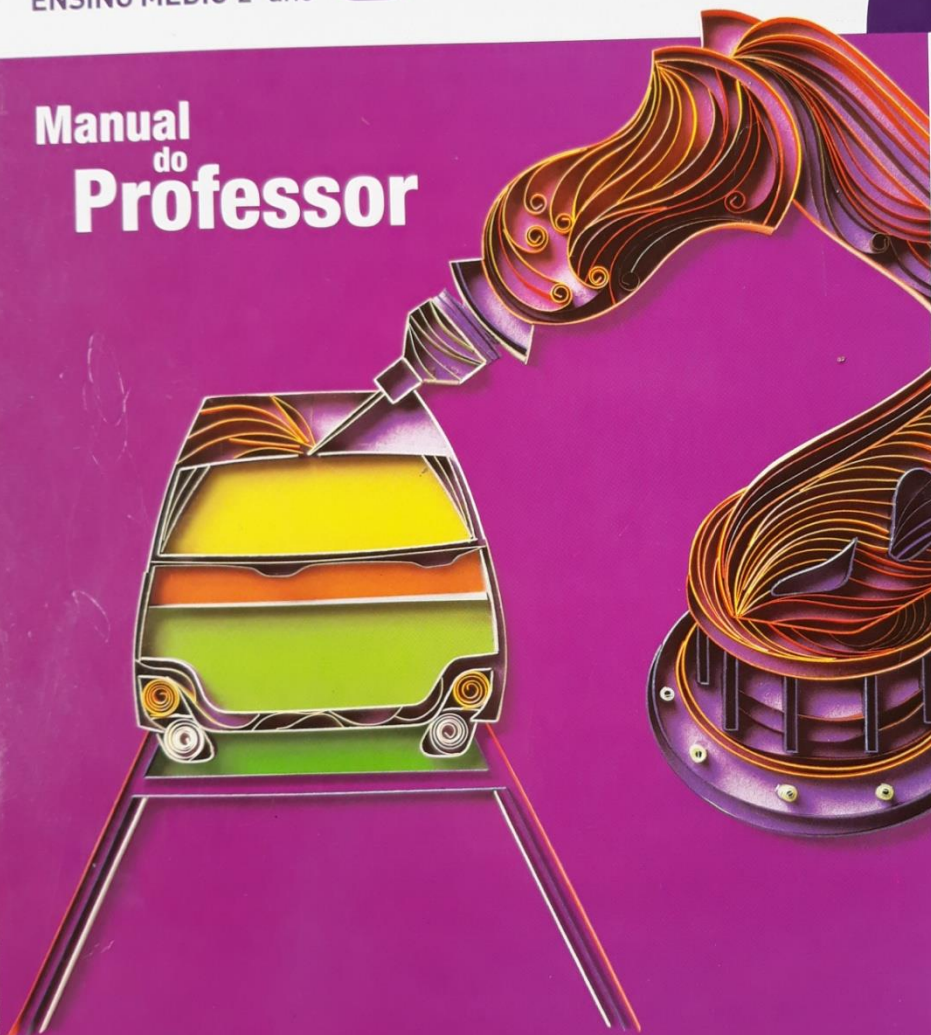
ser
Protagonista

Geografia

ENSINO MÉDIO 2º ano

2

Manual
do
Professor



Geografia

Organizadora **Edições SM**

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM.



Editor responsável **Fábio Bonna Moreirão**

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DE EDIÇÕES SM

CÓDIGO DA
COLEÇÃO
27631COL05

sm

ANEXO F – Sumário do livro Ser protagonista: Geografia (MOREIRÃO, Fabrício Bonna, 2013).

Sumário	
Unidade 1 – Sociedade e paisagens naturais 10	
Capítulo 1	Dinâmica climática 12
	Atmosfera, tempo e clima 12
	Elementos e fatores climáticos 13
	Tipos climáticos mundiais 16
	Tipos climáticos brasileiros 18
	As mudanças climáticas 20
	Fenômenos climáticos 21
	Previsão do tempo 23
	Poluição atmosférica 24
	▪ Informe: A seca no Nordeste 25
	▪ Atividades 26
Capítulo 2	Formações vegetais e domínios morfoclimáticos 28
	Formações vegetais mundiais 28
	Formações vegetais brasileiras 31
	Domínios morfoclimáticos brasileiros 33
	Biodiversidade e biopirataria 36
	Desmatamento e desertificação 38
	Unidades de conservação 39
	▪ Mundo hoje: O "milagre do Cerrado" e as escolhas da <i>The Economist</i> 41
	▪ Atividades 42
Capítulo 3	Recursos naturais 44
	Diversidade mineral mundial e brasileira 44
	O Projeto Grande Carajás e o Quadrilátero Ferrífero 46
	O extrativismo vegetal no Brasil 48
	▪ Presença Indígena: A voz do pequeno trovão 50
	A água 52
	▪ Mundo hoje: Extrativismo vive maior desafio 54
	▪ Informe: Biodiversidade: a especiaria do século XXI 55
	▪ Atividades 56
	
	<small>Marzo Antonio SulPaisar, Imagens</small>
	
Capítulo 4	Fontes de energia 58
	A necessidade de energia no mundo atual 58
	Evolução da produção de energia e classificação das fontes energéticas 59
	Fontes de energia não renováveis 60
	O gás natural 63
	A Petrobras 64
	A energia nuclear no mundo 65
	▪ Presença da África: A batalha pelo ouro negro na África Negra 66
	Fontes de energia renováveis 68
	A energia hidrelétrica no Brasil 69
	Os biocombustíveis e as alternativas energéticas 70
	Os biocombustíveis no Brasil 71
	▪ Mundo hoje: A vida depois do petróleo 72
	▪ Informe: A energia nuclear 73
	▪ Atividades 74
	▪ Em análise: Construir e analisar um climograma 76
	▪ Síntese da Unidade 1 78
	▪ Vestibular e Enem 79
	▪ Reportagem geográfica: Ecoturismo 83
	▪ Geografia e literatura: Um convite aos poetas 84
	▪ Geografia e Sociologia: O corpo utilitário 86

ANEXO G – Sumário do livro Ser protagonista: Geografia (MOREIRÃO, Fabrício Bonna, 2013).



Paolo Curo/Photomiscopi/AFP



Juca Martins/Ohar Imagem

Unidade 2 – A produção do espaço industrial 88

Capítulo 5 Características gerais da industrialização 90

- Tipos de indústria 90
- Fatores locacionais e distribuição espacial 91
- Características das grandes indústrias globais 92
- Estratégias espaciais das indústrias globais 93
- **Informe:** “Guerra fiscal”, guerra dos lugares 95
- **Atividades** 96

Capítulo 6 A industrialização clássica I: Europa 98

- O pioneirismo inglês 98
- A ascensão da burguesia e a industrialização na França 100
- A unificação e a industrialização na Alemanha 101
- **Mundo hoje:** Jovens: os mais afetados pela crise financeira mundial 103
- **Atividades** 104

Capítulo 7 A industrialização clássica II: Estados Unidos 106

- A formação territorial 106
- Agricultura e industrialização 108
- A hegemonia dos Estados Unidos hoje 111
- **Mundo hoje:** Ocupar Wall Street... e depois? 112
- **Informe:** GM e o pesadelo americano 113
- **Atividades** 114

Capítulo 8 A industrialização tardia I: Ásia, América Latina e África 116

- O Japão 116
- Os Tigres Asiáticos 118
- A Índia 119
- A América Latina 120
- As diferenças regionais 121
- A África 122
- **Informe:** A atual geoeconomia africana 123
- **Atividades** 124

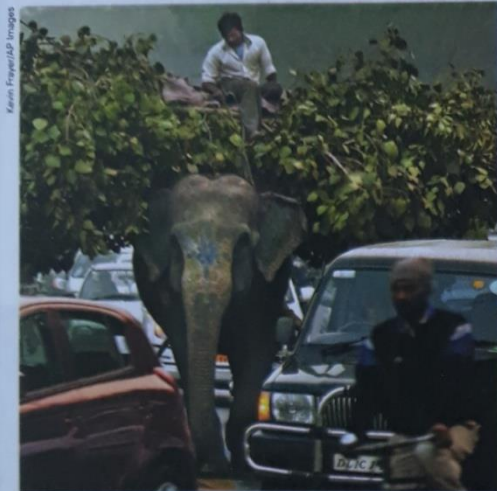
Capítulo 9 A industrialização tardia II: Brasil 126

- O papel do Estado na industrialização brasileira 126
- O período desenvolvimentista e os PNDs 128
- O tripé da industrialização: empresas multinacionais, nacionais e estatais 129
- Concentração e desconcentração industrial no Brasil 130
- Características atuais da industrialização brasileira 131
- Diversificação industrial brasileira 132
- **Informe:** Três argumentos importados e um detalhe 133
- **Atividades** 134

Sumário

Capítulo 10	A industrialização na antiga União Soviética e na China	136
	A industrialização soviética.....	136
	O papel do planejamento na economia socialista.....	139
	A China.....	140
	As quatro modernizações na China.....	141
	A China hoje.....	142
	▪ Informe: Vietnã, o tigre vermelho.....	143
	▪ Atividades	144
•	Em análise: Construir e interpretar mapas de fluxo.....	146
▪	Síntese da Unidade 2	148
▪	Vestibular e Enem	149
▪	Projeto 1: Projeto de intervenção urbana.....	154
	Unidade 3 – Dinâmicas populacionais	156
Capítulo 11	A população mundial	158
	Distribuição da população.....	158
	Teorias demográficas.....	159
	Crescimento populacional no mundo.....	161
	Estrutura da população.....	163
	▪ Informe: Tipologia da violência.....	165
	▪ Atividades	166
Capítulo 12	A população brasileira	168
	Estrutura étnica da população brasileira.....	168
	O envelhecimento da população.....	169
	A educação no Brasil.....	170
	Evolução do Índice de Desenvolvimento Humano.....	171
	▪ Presença da África: O hip-hop e a denúncia das desigualdades.....	172
	▪ Informe: Ser negro no Brasil hoje.....	174
	▪ Mundo hoje: Desvelar o machismo.....	175
	▪ Atividades	176
Capítulo 13	Migrações	178
	Tipos e causas das migrações.....	178
	Os refugiados.....	181
	As fronteiras se abrem: “a fuga de cérebros”.....	183
	As fronteiras se fecham: o problema da imigração ilegal.....	184
	▪ Mundo hoje: Estrangeiros para nós mesmos.....	186
	▪ Informe: Emigrantes e refugiados.....	187
	▪ Atividades	188





Kevin Espinoza/ISTOCK

Unidade 4 – Urbanização e movimentos sociais 224	
Capítulo 16 Urbanização 226	
O processo de urbanização	226
A expansão espacial das cidades	228
As cidades globais	230
Problemas sociais e ambientais das cidades	231
▪ Mundo hoje: A urbanização na Índia	234
▪ Informe: Cidade de muros	235
▪ Atividades	236
Capítulo 17 Urbanização brasileira 238	
Urbanização brasileira no século XX	238
A importância do Sudeste	239
O processo de metropolização no Brasil	240
A urbanização e as etapas de industrialização	241
Os problemas urbanos	242
▪ Informe: Exclusão territorial e violência	244
▪ Mundo hoje: Falta espaço para o lazer em Salvador	245
▪ Mundo hoje: Camerata da Osba emociona jovens da periferia de Salvador	245
▪ Atividades	246
Capítulo 18 Os movimentos sociais 248	
Áreas de atuação dos movimentos sociais	248
O movimento sindical trabalhista	249
Os movimentos sociais no campo	250
Movimento dos Atingidos por Barragens	251
Terras de negros e remanescentes de quilombos e a demanda de regularização fundiária	252
▪ Informe: Por uma outra globalização	253
▪ Atividades	254
▪ Em análise: Construir e interpretar mapas com variação temporal de dados	256
▪ Síntese da Unidade 4	258
▪ Vestibular e Enem	259
▪ Projeto 2: Feira das manifestações artísticas e culturais da comunidade	264
▪ Glossário	266
▪ Referências bibliográficas	271
▪ Siglas das universidades	272
Capítulo 14 Migrações no Brasil 190	
O imigrante na formação do Brasil contemporâneo	190
Os fluxos migratórios internos	192
▪ Presença Indígena: Índios da cidade grande	194
As novas fronteiras populacionais	196
Os movimentos emigratórios no Brasil	197
▪ Informe: O voo das andorinhas: migrações temporárias no Brasil	199
▪ Atividades	200
Capítulo 15 Mudanças no mundo do trabalho 202	
O novo mundo do trabalho e o desemprego	202
O trabalho informal e a empregabilidade	204
A reestruturação produtiva no Brasil	206
O cooperativismo	208
▪ Mundo hoje: Economia solidária como alternativa	209
▪ Atividades	210
▪ Em análise: Construir e interpretar pirâmides etárias	212
▪ Síntese da Unidade 3	214
▪ Vestibular e Enem	215
▪ Reportagem geográfica: No caminho do litoral	219
▪ Geografia e Arte: Música e migração	220
▪ Geografia e História: A Revolta da Vacina	222



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014.

Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar acrescido do seguinte § 8º:

“Art. 26. 26.

.....

.....

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 26 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República.

DILMA ROUSSEFF
José Henrique Paim Fernandes
Marta Suplicy

Este texto não substitui o publicado no DOU de 27.6.2014

*