



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 4, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

**EIXO 4 - EDUCAÇÃO E CULTURA. EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE.
DESCOLONIZAÇÃO DO SABER. EDUCAÇÃO E RELIGIÃO.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <https://doi.org/10.29380/2020.14.04.07>

Recebido em: **16/07/2020**

Aprovado em: **19/07/2020**

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR: CONSTRUÇÃO
DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CRÍTICA HISTORIA Y CULTURA
AFRO-BRASILEÑAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CONSTRUCCIÓN DE LA
CONCIENCIA HISTÓRICA Y CRÍTICA AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE IN
HIGHER EDUCATION: CONSTRUCTION OF HISTORICAL AND CRITICAL
CONSCIOUSNESS

SUELI DO NASCIMENTO

<http://orcid.org/0000-0002-7949-3164>

Resumo - A pesquisa foi desenvolvida na linha de pesquisa História, Sociedade e Educação sobre o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, com o objetivo de fomentar mudanças na consciência histórica, transitiva ingênua, freireana, e prévia, rüseniana, a partir do saber histórico dos/as acadêmicos/as dos cursos superiores em Engenharia da Computação, Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Desenvolvimento de Jogos Digitais e Engenharia Civil, em 2018 e 2019. Os conteúdos integraram a elaboração e a representação narrativa da continuidade temporal – passado, presente e futuro -, com base numa pesquisa-ação e num tratamento qualitativo dos dados. A conclusão é que o processo de formação da consciência histórica foi atingido, seja na desconstrução das ideias maniqueístas e da linearidade histórica, seja na dos discursos racistas e egocentros.

Palavras-chave: Consciência histórica. História e Cultura Afro-Brasileira. Ciências Humanas e Sociais.

Resumen - La investigación se desarrolló en la línea de investigación Historia, sociedad y educación sobre la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña, con el objetivo de fomentar cambios en la conciencia histórica, el freireano ingenuo transitivo y el rumano anterior, desde el conocimiento histórico. de académicos en Ingeniería Informática, Tecnología en Desarrollo de Sistemas, Tecnología en Desarrollo de Juegos Digitales e Ingeniería Civil, en 2018 y 2019. Los contenidos integraron la elaboración y representación narrativa de la continuidad temporal - pasado, presente y futuro - basado en investigación de acción y tratamiento cualitativo de datos. La conclusión es que el proceso de formación de la conciencia histórica se alcanzó, ya sea en la deconstrucción de ideas maniqueas y linealidad histórica, o en la de discursos racistas y egocéntricos.

Palabras clave: Conciencia histórica. Historia y cultura afrobrasileña. Ciencias humanas y sociales.

Abstract - The research was developed in the line of research History, Society and Education on the teaching of Afro-Brazilian History and Culture, with the objective of fostering changes in the historical, transitive, naive Freirean conscience, and previous Rüsenian, from the historical knowledge of / academics from Computer Engineering, Technology in Systems Development, Technology in Digital Game Development, and Civil Engineering, in 2018 and 2019. The contents integrated the elaboration and narrative representation of temporal continuity - past, present and future - based on action research and qualitative data processing. The conclusion is that the process of formation of historical consciousness was reached, either in the deconstruction of Manichean ideas and historical linearity, or in the racist and self-centered discourses.

Keywords: Historical Awareness. Afro-Brazilian History and Culture. Human and Social Sciences.

INTRODUÇÃO

Tarefa nada fácil, uma vez que quanto mais rígidos forem se tornando os currículos e quanto mais seguros estão os docentes de seus conteúdos, maior a propensão a fechar-se e a não reconhecer que estão defendendo uma tradição cultural específica. Mais propensos a desprezar outras tradições culturais.

(ARROYO apud GOMES, 2010, p. 124-125)

A proposta desta pesquisa partiu de indagações submetidas aos/às alunos/as do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium (UniSALESIANO), dos cursos de tecnologia, na disciplina de Ciências Humanas e Sociais e na de Engenharia Civil, na disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A faculdade tem cerca de 4.500 alunos. Os cursos de tecnologia mencionados são: Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Desenvolvimento de Jogos Digitais e Engenharia da Computação.

O estudo contemplou uma estruturação baseada nas orientações do parecer CNE/CP 3/2004,^[1] com autorização do Certificado de apresentação para Apreciação Ética (Caae) n. 99345118.4.0000.8030, parecer^[2] nº 3.057.878.

Neste artigo, apresentaremos uma das etapas, tão importante quanto as demais, mas, em virtude da dinâmica original e extensa de dados, expressaremos apenas uma parte da pesquisa desenvolvida.

Nela, destacam-se a construção e a (des)construção de conceitos registrados em sala de aula, focando aqui a temática afro-brasileira, mas cabe ressaltar que a dissertação, aprovada em qualificação, retrata também a história e a cultura indígena.

Investigaram-se o ponto de vista de alunos/as, seus valores, preferências, preconceitos e comportamentos sobre a temática, provocando debates e discussões nos quais pudessem expressar o conhecimento histórico.

Este processo metodológico foi desenvolvido durante um semestre para cada turma citada e predeterminada, respectivamente, turmas: A, B, C, D e E. A estratégia utilizada foi a seguinte:

- quanto a conteúdo: visão histórica e dialética dos processos sociais em curso - raça, racismo e o lugar do negro, - analisado na filmografia e na literatura;

- quanto a literatura: foi predeterminado um recorte histórico-literário do século XVIII ao XXI, feito de produções essencialmente brasileiras e de fácil acesso virtual, julgadas pertinentes à temática da proposta, para cujo efeito foram escolhidas as seguintes obras: *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo; *Pai Contra Mãe* (1906), de Machado de Assis; *Clara dos Anjos* (1948), de Lima Barreto; *Um Defeito de Cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves. Enquanto os livros citados representam um recorte literário, o título *Cidade de Deus: a história de Ailton*, é o resultado de 60 horas de entrevistas.

Os livros foram enviados a cada estudante em PDF, embora também os tivessem disponíveis no formato físico – na coleção pessoal da professora. O objetivo desta atividade foi destacar trechos, personagens e o contexto em que cada um se inseria, para observar e discutir a representação e a participação do negro no desenrolar do enredo de cada livro.

Estas linguagens, que nós - professora e acadêmicos/as consideramos culturais (livros de literatura e

filmes), propiciaram a discussão sobre a história do negro no Brasil.

Neste artigo, descreveremos a prática relacionada à filmografia e à manifestação resultante deste processo, a dissertação.

1º - Assistiu-se ao filme: 1 - *Vista Minha Pele*, direção de Joel Zito Araújo. São Paulo: – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), 2003, com duração de 24 minutos.

2º - Em relação a dissertações, recorreu-se a um escriba - nomeado pela turma ou que se tenha oferecido espontaneamente -, encarregado de transcrever as argumentações da turma, compondo um texto coletivo para o devido debate de ideias.

A estratégia foi adotada para que cada turma sentisse maior liberdade face à temática exposta, como também permitiu a uns e outros indagar e argumentar, expondo a construção e a desconstrução conceitual, estudando e avaliando as diversas opiniões, aspecto fundamental na pesquisa-ação pela possibilidade, durante o processo, de “um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação” (THIOLLENT, 1996, p. 16).

3º - Como terceira etapa, introduziram-se rupturas nas narrativas (assim como, paralelamente, no elemento atividades), nos questionamentos (debates), que certamente abalariam certezas e costumes (sem provocar rejeição contra esta nova estratégia), admitido por todos que o “objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada” (THIOLLENT, 1996, p. 16). Nesta etapa, utilizaram-se os aportes teóricos de Rûsen, Freire e Mbembe, por meio de citações que se faziam no decorrer das atividades escritas, alinhadas às narrativas ou aos temas apresentados.

A proposta do conteúdo programático desta etapa contou com os seguintes itens: - escravidão, tráfico e resistência, (des)colonização negra atual (identidade afro-brasileira o mito da democracia racial); - os povos africanos e a cultura afro-brasileira na construção do país; - heranças culturais (manifestações fundamentais para a formação do Brasil).

Assim, a pesquisa-ação, de natureza qualitativa, foi concluída em três etapas - em três semestres -, entre 2018 e 2019, aplicada conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Etapas da pesquisa-ação nas turmas A, B, C, D e E

Abreviatura	Significado	Quantidade	Período
TA	Turma A - Engenharia da Computação	31 acadêmicos e acadêmicas	Segundo semestre de 2018
	Turma B - Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologia em Desenvolvimento de Jogos Digitais (dois cursos superiores que assistiam às aulas no mesmo dia e horário – junção de turmas).	18 acadêmicos e acadêmicas	Segundo semestre de 2018
TC	Turma C - Engenharia Civil	31 acadêmicos e acadêmicas	Primeiro semestre de 2019
TD	Turma D - Engenharia da Computação	20 acadêmicos e acadêmicas	Segundo semestre de 2019
	Turma E - Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologia em Desenvolvimento de	18	Segundo

TE Jogos Digitais (dois cursos superiores que assistiam às aulas no mesmo dia e horário – junção de turmas). acadêmicos e semestre de acadêmicas 2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Às turmas A, B, C, D e E propiciaram-se saberes - desde a diversidade cultural e suas respectivas tradições – para que fossem devidamente apreciados, caracterizando um diálogo multirracial e intercultural, essencial para que, de fato, a história e a cultura afro-brasileira se traduzissem em práticas significativas em sala de aula.

Tal processo foi realizado na perspectiva de Freire (2003, p. 82), com o objetivo de se passar da consciência intransitiva à transitiva ingênua, conquistando a voz que não se tinha – o cidadão, até então domesticado, romperia com a consciência ingênua para a consciência crítica, para, enfim, democraticamente, estabelecer uma forma de vida permeável e flexível, enterrar o campo minado do colonialismo e seguir com a autonomia de seu próprio palmar.

Há complexidade nesta discussão, pois afetou as bases do ensino durante muito tempo, e ainda encontra espaços de neutralização desumana, impulsionando um pensamento *liberal* numa construção estrutural, que continua mantendo um conteúdo conformista dos fatos, ajustando o pensamento colonial ao espírito capitalista. Para contribuir com a discussão, tem-se recorrido a Bosi, que questiona: “Liberalismo ou conservadorismo? A neutralização é vivida e formulada ao longo dos anos 50. Já não há lugar para profissões de fé ideológico-partidárias”. Essa conformidade liberal traduz o que lhe parece “ser a homogeneidade do corpo social brasileiro” (2016, p. 219). Relacionam-se, então, liberalismo e escravidão, num nó com liberalismo e preconceito, pois, ainda segundo o autor:

Resolvera-se o problema do trabalho assalariado. Mas não a questão do ex-escravo, a questão do negro. Para este, o liberalismo republicano nada tinha a oferecer. Foi o que logo perceberam os militares do *novo liberalismo* que ainda se mantiveram fiéis à monarquia, Nabuco e Rebouças, cuja correspondência traz contínuas acusações ao novo regime - *plutocrático* (BOSI, 2016, p. 244).

A linguagem cultural possibilita (des)construir a correlação liberalismo-preconceito e despertar a *homogeneidade do corpo social brasileiro*, como se observará na aplicação e utilização de filmes alinhados ao conteúdo proposto. Ao se instigar o pensamento, “abre-se uma perspectiva de futuro, mediante a *práxis* do presente, a partir da experiência do passado. Nessa perspectiva, são (podem ser) inseridas as determinações finalísticas do agir humano” (RÜSEN, 2015, p. 147).

Em sintonia com a temática, Scorsi (2002, p. 3) contribui ao dizer que “o cinema está impregnado de literatura e que a literatura moderna sorve os ritmos e modos do fazer cinematográfico”. O autor nos ajuda a entender que “cinema e literatura são linguagens do nosso viver urbano, contemporâneo, que se fixam em nossa memória e nos educam cotidianamente”, razão da relevância de sua utilização para alcançar os objetivos propostos.

Ainda com o propósito de contemplar a dimensão de nossa prática, citamos Hall (2003) e seu interesse pelo paradigma linguístico na década de 1970, que complementava a ideia de cultura, admitida, pelo o autor, “como um processo original e igualmente constitutivo, tão fundamental quanto a base econômica ou material para a configuração de sujeitos sociais e acontecimentos históricos e não uma mera reflexão sobre a realidade depois do acontecimento”. Pontua, também, que a linguagem “fornece [...] um modelo geral do funcionamento da cultura e da representação, especialmente na chamada abordagem semiótica, sendo esta o estudo ou a ciência dos signos e seu

papel enquanto veículos de sentido numa cultura” (HALL, 2003, p. 26).

‘Com base em Scorsi (2002) e Hall (2003), tem-se entendido que a linguagem e a cultura estão conectadas na representatividade do sentido humano, na intenção de se romper, por meio da ação da consciência rüseniana e da consciência crítica freireana, a consciência ingênua dos sujeitos da pesquisa.

1 - COMPLEXIDADE DA PRODUÇÃO: RUPTURA DE UM LONGO CAMINHO PELOS SUJEITOS DA PESQUISA - CONSCIÊNCIA HISTÓRICA RÜSENIANA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA FREIREANA

A consciência histórica, do ponto de vista rüseniano, assenta na experiência, revelando-se como “uma constituição do sentido da experiência do tempo, pois orienta a determinação de sentido no mundo e a autointerpretação do homem e de seu mundo” (RÜSEN, 2010c, p. 59); para uma abordagem crítica da realidade à la Freire (2016, p. 55), é um aspecto que requer uma “ampla conscientização das massas brasileiras, através da educação”, para dispô-las (2002, p. 44) a uma “postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e espaço”.

De acordo com Rüsen, para se chegar a essa ‘experiência’, é preciso sair do estado de *espectadores*, que o autor descreve como “uma espécie de pré-história da consciência histórica, ou fato elementar e genérico da consciência, anterior à distinção entre experiência e interpretação” (RÜSEN, 2010c, p. 76).

Acredita-se, por esse processo, que a conscientização conduza ao posicionamento freireano (2016, p. 56), que significa passar da “esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível:^[3]

[...] a conscientização é um teste de realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais “desvelamos” a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por esta razão, a conscientização não consiste num “estar diante da realidade” (FREIRE, 2016, p. 56).

Compreende-se, então, que, se a conscientização for uma atitude crítica do homem na história,^[4] ela jamais acabará; todavia, cabe refletir, sob a perspectiva freireana, que somos seres “inconclusos” e, para Rüsen, que o “passado passe a ser visto como mudança que conecta sua própria forma de viver a outras, temporalmente anteriores, de modo que a alteridade apareça como possibilidade de viver” (2015, p. 209).

O filme escolhido, *Vista Minha Pele*, direção de Joel Zito Araújo, São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), 2003, viabilizou debates e discussões. Conceitualmente, está alinhado à concepção de imagens cinematográficas enquanto *objetos de análise*, e a cenas preestabelecidas (de cinco a dez minutos), com conteúdos históricos, com abordagem histórico-cultural afro-brasileira. Permitiu-se às turmas citadas - TA, TB, TC, TD e TE - que pensassem historicamente certas questões e, ao mesmo tempo, dessem sentido às “experiências vividas por homens e mulheres do/no passado”, para, assim orientados, “tomarem suas decisões no presente” (ROIZ; SANTOS, 2018b, p. 298).

O procedimento subdividiu-se em 3 etapas: 1 - assistir ao filme e, durante a exibição, propor indagações professora-acadêmicos/as; 2 - debate: distribuídos em roda, e de forma espontânea, manifestar oralmente pontos considerados por eles/as fundamentais; 3 - por último, o escriba – acadêmico/a nomeado/a pela turma ou espontaneamente disposto -, escreveria as argumentações e questionamentos da turma, compondo uma dissertação. Tal metodologia contribuiu para que a turma pudesse, livremente, elaborar a construção e a desconstrução conceitual, repensando e reavaliando as

diversas opiniões, aspecto fundamental na pesquisa-ação.

O processo realizado nos permitiu constatar que:

Quando o filme é retirado deste espaço e projetado, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto seus objetivos, quando os significados intrínsecos que (re)apresenta, podem ser refeitos de acordo com as metas e as perspectivas definidas pelo docente para o trabalho a ser feito em sala de aula (ROIZ; SANTOS, 2018b, p. 299-300).

Diante do exposto, consideramos o recurso audiovisual – filme – significativo para debater a complexidade da temática abordada junto aos/às acadêmicos/as, como relataremos na próxima seção.

2 – ‘VISTA MINHA PELE’^[5]

Primeiro, porque se forem bem cotejados e utilizados pelo professor, com critérios adequados, podem muito bem servir para instigar os alunos a pensarem historicamente a temática em discussão. Segundo, porque, como muitos estudiosos apontam, estamos diante de uma “geração” que é formada muito mais por imagens e imagens em movimento, do que por textos escritos, donde ser imperativo o professor aliar textos com imagens (de fotos, de quadros, ou em movimento, como as cenas de filmes e de documentários) para viabilizar melhor suas estratégias de ensino [...] (ROIZ; SANTOS, 2018b, p. 300).

Este instigar a pensar historicamente demanda atrativos visuais, de acordo com Roiz e Santos (2018b), que falem de uma geração de *imagens em movimento*, carecendo viabilizar novas estratégias para novas discussões e, assim, permitir-nos observar diferentes resultados nas dissertações.

A turma TA^[6] escreveu:[7]

“O curta se passou num mundo onde os afrodescendentes seriam os que tinham poder, enquanto os brancos foram escravizados. Num período de festa junina da escola, Maria pretende ser a miss festa junina; mas, por causa da “cor”, ela sofre bullying. Com a ajuda de Luana, sua melhor amiga, e sua família, ela não desiste desse sonho. Nessa sociedade, os alunos brancos sofrem bullying, discriminação; além disso, são chamados de “burros”, sem capacidade de aprender, como aconteceu com José, sem falar que os professores não o ajudavam, razão por que optou por largar a escola e ajudar a família. Durante a venda dos votos, percebemos que quase ninguém comprava da Maria, mas quando Luana vendia, quase todos compravam. Aqueles que recusavam, manifestavam que era uma piada, até porque ninguém teve a audácia da Maria de ser Miss Festa Junina. Depois do confronto com a Sueli, Maria recebeu mais motivação e resolveu fazer um contra-ataque, fazendo mais publicidade de sua campanha. A sociedade branca estava revoltada com a situação: queriam mudança; até alguns afros ajudavam ela. Maria se questionou, no final, se algum dia a sociedade pararia com o preconceito com “os brancos”, sendo que estava se referenciando aos afros”.

São de fundamental interesse humano as relações opressoras que permeiam a sociedade, sob o controle inexorável do opressor. Freire, todavia (2016, p. 59), nos tranquiliza, sinalizando que quanto mais “conscientizados somos, sobretudo pelo engajamento de transformações que assumimos, mais anunciadores e denunciadores nos tornamos”. Segundo Rûsen (2010c, p. 151), “a racionalidade cognitiva, no caso do pensamento histórico, não pode ser isolada de uma racionalidade política e de uma estética”. O que é confirmado por Freire:

[...] somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto (2003, p. 85).

A turma TB escreveu, a respeito:

“O racismo, a discriminação e o preconceito estão de uma forma “inversa” da qual “acontece” nos dias de hoje. O filme retratou a história de uma menina branca que viveu em um mundo onde os negros são retratados como pessoas de classe superior, e ela possui muita dificuldade, por exemplo, de se enturmar na escola devido à grande maioria das crianças serem negras. O fato de ela possuir apenas uma amiga reforça esse fato. A tentativa de inverter valores para passar uma mensagem contra o racismo acaba sendo falha, pois todos somos iguais, independentemente de cor, raça, religião, e inverter valores foi um tanto exagerado neste filme, contribuindo mais para a divisão de povos e classes no nosso país. Ao invés de retratar o ódio de negros por brancos, seria melhor retratar a paz entre todos, e um ponto positivo do filme é a representação da amizade entre a garota negra e a branca, que mostra que as diferenças não importam e que somos todos iguais. O melhor que o curta oferece é, sem dúvida, a crítica cômica feita à meritocracia. Em vários momentos é exaltado o argumento de que “todos tem as chances iguais, basta batalhar para conseguir”, quando, na realidade, sabemos muito bem que não funciona dessa forma. É interessante perceber como a representatividade é um ponto importantíssimo, pois ela tenta “se adequar” à maioria, usando um estilo de penteado que é visto mais usualmente nos negros”.

Paralelamente, utilizaram-se questionamentos correlacionados às opiniões expostas:

[...] como representamos as pessoas e os lugares que são significativamente diferentes de nós? Por que a “diferença”, sendo um tema tão atraente, e uma área da representação tão contestada? Qual o fascínio secreto da alteridade [...]? Quais são as formas típicas das práticas utilizadas atualmente na cultura popular para representar a “diferença” e de onde vêm essas figuras e estereótipos populares? (HALL, 2003, p. 139).

Dialeticamente, na tarefa permanente de transformação da complexidade desse trabalho, dito humanizador, desmistificam-se os estereótipos citados por Hall (2003), passando-os para uma realidade mais crítica com o objetivo de se desvelar os mitos que enganam e ajudam “a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 2016, p. 60). A questão que se põe à educação sobre alteridade é: como ajudar a ela o homem a constituir sua vida, a torná-lo sujeito? Em que condições vive ele? Faz ele ideia do seu momento e do seu contexto?

A turma TC assim opinou:

“Foi interessante e difícil para nós até de visualizar essa situação, onde todo diálogo do filme é ao contrário do que é hoje. Quando se está do lado que mais sofre preconceito, você não entende o porquê daquela situação; você se acha normal e os outros te acham fora do padrão, do que deveria ser na visão deles. Refletimos sobre a desigualdade da sociedade onde os que têm uma renda inferior, ou é a minoria que tem dificuldades para se encaixar e ter os mesmos direitos... Uma realidade alternativa da história, mostrando como seria se os negros fossem a maioria, contando a história da Maria, e de um de seus amigos, que largou a escola para poder ajudar sua mãe pela falta de oportunidades que a vida dava para os brancos. Há distorção dessa imagem. Para nós é difícil ouvir nosso colega de turma dizer que sofre preconceito por causa da pele escura. Durante o debate, contou que viveu isso na escola, se sentia mal quando percebia que seu ciclo de amizades era menor por conta da cor; ele não era aceito e não teve a coragem da garota branca de

se fazer notado. Percebemos que nem sempre, quando se está em uma situação de inferioridade, você consegue ter essa autoestima de se aceitar, talvez, na visão de um branco que assista a essa produção e faça ele ter outra visão: “Nossa! Será que fiz isso com alguém na escola, e eu fui ou sou preconceituoso?” Só fica a visão de que não deveria existir preconceito de um lado nem de outro, nem por religião, gênero, etnia, raça e cor; só deveríamos nos aceitar e respeitar tal qual como somos, independente das diferenças”.

Ao delinear tais aspectos, desafiando nossa ação e reflexão, percebemos que a necessidade de dialogar, de acordo com a proposta conceitual de cultura de Freire (2016, p. 72-73), “não é uma criação do homem”, mas a “contribuição dada por ele à natureza”. Bhabha (2014, p. 78) também foi inserido para complementar a discussão mencionada:

Ao tentar empreender essas transformações audaciosas, frequentemente impossíveis, da verdade e do valor, o testemunho áspero da deslocação colonial, seu deslocamento de tempo e pessoa, sua profanação de cultura e território, ele recusa a ambição de qualquer teoria total da opressão colonial (BHABHA, 2014, p. 78).

No caso da turma TD, o relato foi o seguinte:

“Ao longo dos anos, pôde-se acompanhar toda uma luta diária de negros em busca dos seus direitos como seres humanos, independente da sua cor ou etnia. Existe toda uma história de discriminação e humilhação envolvendo-os, o que se estende até os dias atuais, de forma menos abrangente, mas que ainda influencia diretamente na maneira de vivermos. O curta “Vista minha pela” expõe para nós todo esse conflito diário, invertendo os papéis e evidenciando a divergência de tratamento de uma pessoa pelo fato de ter/possuir o tom de pele escuro. Colidimos com a ideia gerada pela sociedade de que o “Negro” é o ser menos privilegiado, referindo-se a questões monetárias. Utilizando a mesma ideia inversamente, temos uma garota “Branca”, sua família sendo pessoas de baixa renda, e ainda tendo como sua melhor amiga, uma garota “Negra”, com uma família aparentando ter um certo poder aquisitivo um tanto superior ao da primeira garota, a “Branca”. Percebemos que a ilusão de “Superioridade Racial” também é ligada ao bullying, pois retrata por rixas o tanto que desprezavam a personagem principal (Garota Branca), devido à cor de sua pele, numa competição de beleza. Até nisso há discriminação; a superioridade, não só no poder aquisitivo”.

Outra discussão fora problematizada:

Nesse ritmo, a história não só continua em nossas mãos como contemporâneos, mas possui a oportunidade de ser tecida de outra forma, buscando a perspectiva étnica e resgatando a visão de quem ficou de fora da história oficial publicada nos livros e repassada nos bancos escolares e estereotipada por meio da mídia (HOFMANN *apud* BERGAMASCHI *et al.*, 2012, p. 137).

A mesma história expressa, por contrapontos a serem discutidos fidedignamente sobre o opressor, a consciência, a humanização, a subversão e os oprimidos. Tais elementos, por esse parâmetro de discussão, nos dizem que, para o “opressor, a consciência e a humanização dos outros não se configuram como a promoção de uma humanidade plena, mas como subversão”, mas dizem que os oprimidos “são vistos como inimigos em potência”, e devemos vigiá-los (FREIRE, 2016, p. 104). A objetividade desse ato, naturalmente, é manter o *status quo* e, assim, impor o lugar das coisas: a estrutura desigual.

Depoimento da turma TE:

“O filme ‘Vista minha pele’ tem um ponto de partida bem interessante para nós, já que a história contada é uma inversão da realidade brasileira, onde os negros são a classe dominante e os brancos são os dominados. Subentende-se que os países europeus são subdesenvolvidos e os países da África são de primeiro mundo. Analisando o local onde se passa, vemos que os brancos vivem em periferias e em situações de pobreza. Assim como o pai de Maria disse: ‘Trabalhamos e carregamos esse país nas costas, mas a riqueza e o poder estão nas mãos dos negros.’”

O curta mostrou para a turma a realidade contrária em que vivemos, já que os negros sofrem com o racismo e os estigmas criados pela sociedade, onde isso é trazido desde a escravidão. Na filmagem, é notado que uma minoria é dominada e se sente inferior ao restante das pessoas, mas há um desfecho onde uma pessoa começa a lutar pela igualdade, independente de sua cor. Esse pequeno filme nos remete novamente que somos todos iguais, sem comparação de cor, etnia, gênero, etc. Somos humanos e todos temos os mesmos direitos, em tese; porém, quando falamos em direitos iguais, não levamos em consideração a falta de efetividade que essas leis têm contra o cidadão negro. A maneira que o racismo está impregnado nas pessoas, a cor negra está sendo alvo de perseguição. Vemos o caso do menino que foi morto pela polícia, estando com um guarda-chuva, ou o carro de uma família sendo baleada pelo exército. Vários casos de negros mortos sendo confundidos como criminosos pela polícia. Podemos dizer que existem direitos iguais, mas a população em si tem dificuldade de compreender isso. Só a educação pode ensinar essas pessoas a aceitar e a entender que os negros têm esse direito. E fazer com que eles se vejam na pele do outro, assim como o filme mostra, num choque de grande reflexão para os brancos, ou seja, sentir na pele e entender o que acontece com um negro todo dia, para termos empatia pelo outro, pelo ser humano que o negro é”.

As manifestações das turmas referidas estão em concordância relativamente ao uso adequado de imagens (filme) no ensino de História, ao admitirem tratar-se de “uma maneira de possibilitar ao aluno a compreensão da história da cultura afro-brasileira e africana, bem como outros temas ligados ao ensino de história” (ROIZ e SANTOS, 2018b, p. 115).

Nota-se, então, que os acontecimentos históricos, “narrados no modo crítico, servem para tornar novas normas empiricamente plausíveis, recorrendo para tanto à negação de normas vigentes [...] fragilizadas através da lembrança de experiências históricas contradizentes” (RÜSEN, 2015, p. 213).

Discussões

A partir dessas ações educativas, e considerando todo o processo reportado, incluindo especificamente nossas discussões em sala de aula, cabe elucidar a correlação essencial entre dialogar com as narrativas dos/as acadêmicos/as com os textos e/ou fragmentos expostos de aportes teóricos, na busca por novas interpretações que foram essenciais nessa compreensão histórica.

As interpretações históricas interferem diretamente na própria história, pois perpassam os tempos repolitizando^[8] os processos de opressão. Afinal, a ideia da humanidade e da cultura apresentada sob o prisma de Rüsen contém um duplo sentido: um empírico e um normativo.

O autor nos elucida que, no sentido empírico, “ela inclui o campo inteiro das mudanças temporais das formas de vida”. No caso do normativo, “ela determina esse campo com o princípio regulativo da dignidade humana, enquanto diretriz da compreensão histórica” (2015, p. 145-146).

Assim é que surgem, entre alunos/as, questionamentos significativos: “Se não há dignidade humana, enquanto diretriz da compreensão histórica, o que perfazer diante das injustiças, da exploração, da opressão e da violência dos opressores?”

Para subsidiar a resposta, recorremos a Rüsen e a Freire. Especificamente sobre humanização e desumanização, apelamos para Freire, que escreve:

Se ambas são possibilidades na história, só a humanização é a vocação dos homens, vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação de humanização negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 1987, p. 30)

Para o autor (1987, p. 30-31), a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos é “libertar-se a si e aos opressores”: utopicamente, nossa ampla meta de ação educativa diante dos/as acadêmicos/as. Crê-se que “podem se tornar senhores de si nas atitudes que assumem com relação aos poderes dominantes”; creem poder “habilitar-se para serem eles mesmos a darem forma a suas vidas. Um saber histórico com essa força de vida seria um sucesso estético” (RÜSEN, 2010b, p. 32).

Daí a relevante estratégia de visão crítica através do esquema – por ele criado (2015, p. 141) –, das características das possíveis interpretações históricas, em razão da importante contribuição de análise interpretativa, seja ela retrospectiva, perspectivista, seletiva, sequencial, particular, comunicativa e/ou argumentativa, citadas no quadro 2.

Quadro 2 – Características das interpretações históricas

Esquema das características das interpretações históricas	
Retrospectiva	O passado é presentificado enquanto passado.
Perspectivista	O passado ganha uma moldura temporal mediante o fio condutor da narrativa.
Seletiva	Narra-se segundo critérios de importância ou significado; todos os demais acontecimentos são deixados de lado.
Sequencial	O tempo narrado aparece sempre como parte de um processo temporal abrangente.
Particular	A história narrada é apenas uma dentre muitas outras (possíveis) e, por isso, não é exaustiva nem definitiva.
Comunicativa	Toda a história refere-se (implícita ou explicitamente) a outras histórias.
Argumentativa	Histórias especificamente científicas referem-se a pesquisas como fundamento de sua pretensão de validade.

Fonte: Adaptadas de Rüsen (2015, p. 141).

Acreditamos[9] que o diálogo de nossos povos esteja na peculiar relação entre passado, presente e futuro, num processo cotidiano de construção do pensamento histórico e da consciência. Não significaria isso um simples despertar da reflexão histórica? Pelas asserções de Rüsen (2015, p. 68), “o pensamento histórico está sempre direcionando a ser *útil à vida*, vale dizer, a minuciar intelectualmente as partes em luta pelo poder”. Luta que travamos, nesse elo preestabelecido, desde o início das atividades propostas aos sujeitos ativamente envolvidos nesta pesquisa.

Estrategicamente, num planejamento organizacional-didático, cada registro cotidiano que viesse a ser mencionado seria uma contribuição para prósperos estudos e continuidade de pesquisas que, como a nossa, testemunhem a facticidade do passado, a observância que, segundo Rüsen, pode ser “consciente ou irrefletida”, sendo a consciente a almejada junto ao nosso público-alvo.

Assim, os conteúdos empíricos foram reconstruídos e integrados no processo de elaboração e representação narrativa da continuidade temporal - passado, presente e futuro - para, desta forma,

contribuir na ininterrupta busca pela transformação da experiência em narrativa dos sujeitos em questão.

Há de se multiplicar uma prática educativa libertadora a serviço dos injustiçados, dos explorados e dos coisificados, considerando que ‘negro’ não pode ser nome nem essência do sujeito, mas, sim, o intrinsecamente humano.

A luta em sala de aula é contínua, nessa responsabilidade com a gente da nossa gente, do povo do nosso povo, da nossa constituída raiz brasileira em metamorfoseada miscigenação.

Nesse processo dinâmico, Rüsen (2011, p. 82) afirma que “a pessoa que aprende é transformada” e, na aprendizagem histórica, os fatos objetivos – “coisas que aconteceram no tempo, assunto do conhecimento consciente –”, desempenham na “construção mental de um sujeito” - tornando-se subjetivos - papel que é o esperar que alcançamos nessa pesquisa.

Portanto, enquanto seres freireanamente inconclusos, cabe insistir na construção de nossos/as acadêmicos/as para que obtenham, com base em Jörn Rüsen, a formação da consciência histórica, e, com base em Paulo Freire, a consciência crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acadêmicos/as necessitam compreender quem é o negro antes de ser o negro marcado pelo estereótipo escravagista que o rodeia. Uns e outros são homens e mulheres pertencentes à sociedade brasileira, na redundância indispensável de se apropriar da ideia de serem seres humanos, humanamente humanos.

O resultado desta pesquisa é o enfrentamento de desafios do presente e do futuro de todas as que estão à margem, principalmente “gente da nossa gente”, de povo do nosso povo, da nossa constituída raiz brasileira em metamorfoseada miscigenação.

Conclui-se que o estímulo à formação da consciência histórica, tanto sobre a desconstrução das ideias maniqueístas e sobre a linearidade histórica, quanto sobre discursos racistas e egocentrados, deve necessariamente ocorrer no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2002.

_____. *Educação e mudança*. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras – educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*, a. 23, n. 1, 2001.

ROIZ, Diogo da Silva; SANTOS, Jonas Rafael dos. A lei 10.639/03 e sua implementação em sala de aula. In: _____; GOMES, Geovane Ferreira; SANTANA, Israel José (Orgs.). *A [pós-]verdade: em uma época de mutações civilizacionais*. 1. ed. Serra: Editora Milfontes, 2018b. 385p.

RÜSEN, Jörn. *História viva - Teoria da história III: forma e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 1. reimp. 2010b.

_____. *Razão histórica - Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010c.

_____. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Tradução: Estevão de C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCORSI, Rosália de Ângelo. *Cinema e literatura: Uma sintaxe transitiva*. PG3.

Programa Diálogos Cinema-Escola. Boletim TVE Brasil. 2002. Disponível em

<<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/dce/pgm3.htm>>. Acesso em: 2 out. 2018.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Grupo de pesquisa: Teoria, metodologia e interpretações na história da historiografia no Brasil - Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4656994190008957. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7949-3164>. Professora do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UniSALESIANO, Campus Araçatuba/SP - e da Rede Pública Municipal de Ensino de Birigui/SP. E-mail: sueli.unisalesiano@gmail.com

1. Faz parte da pesquisa desenvolvida, enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).
2. Parecer CNE/CP 3/2004 (Conselho Nacional de Educação) - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
3. Parecer Consubstanciado de Aprovação emitidos na Plataforma Brasil.
4. Acredita-se, pela perspectiva freireana, que o objeto cognoscível seja aprendido pelo intelecto humano numa relação entre o intelecto e o sujeito.
5. Para Freire (2016, p. 59), “história que devemos criar com nossas próprias mãos e que devemos fazer: é o tempo de transformações que devemos realizar; é o tempo do meu engajamento histórico”.
6. Link do curta no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=m7rLDHeIK3k>: T1 - Direção: Joel Zito Araújo. São Paulo: CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Ano: 2003. Duração: 24 min. Acesso em: dia, mês, ano.
7. O escriba de cada uma das turmas citadas - TA, TB, TC, TD e TE - ficou responsável por digitar e enviar o material para arquivo pessoal da pesquisadora.
8. Seguimos o sistema da “mera transcrição” do relato do “escriba”, em itálico, e diferente de citações de mais de 3 linhas, por não guardar semelhança com tais citações.
9. De “repolitizam”, termo utilizado por Arroyo, M.G. Los colectivos depauperados repolitizan los currícula. In: SACRISTAN, J.G. (Org.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 2010, p. 128-148.