



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

AIRTA PLATERO DE SOUZA CABREIRA

**O USO DAS CENAS FÍLMICAS: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.
10.639/03 NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ADENOCRE ALEXANDRE DE
MORAIS NO MUNICÍPIO DE COSTA RICA/MS**

PARANAÍBA/MS

2018

AIRTA PLATERO DE SOUZA CABREIRA

**O USO DAS CENAS FÍLMICAS: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.
10.639/03 NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ADENOCRE ALEXANDRE DE
MORAIS NO MUNICÍPIO DE COSTA RICA/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Orientador: Dr. Diogo da Silva Roiz

PARANAÍBA/MS

2018

Cabreira, Airta Platero de Souza

O uso das cenas fílmicas: desafios na implementação da lei n. 10.639/03 na escola municipal professor Adenocre Alexandre de Moraes no município de Costa Rica/MS/ Airta Platero de Souza Cabreira. --Paranaíba, MS: UEMS, 2018. 122f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. História e cultura afro-brasileira. 2. Cenas fílmicas. 3. Lei nº 10639/03. I. Cabreira, Airta Platero de Souza. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.981

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

AIRTA PLATERO DE SOUZA CABREIRA

**O USO DAS CENAS FÍLMICAS: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
N. 10.639/03 NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ADENOCRE ALEXANDRE DE
MORAIS NO MUNICÍPIO DE COSTA RICA/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em:/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Diogo Roiz (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Professora Dra. Tânia Regina Zimmermann
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Professor Dr. Jonas Rafael dos Santos
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Dedico esse trabalho aos meus filhos, por serem a razão de minhas lutas.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde, sabedoria e determinação concedida para sequenciar e concluir essa pesquisa. De antemão, peço desculpas, uma vez que alguns nomes de pessoas especiais não serão citados, mas que de certa forma contribuíram direta ou indiretamente tanto para a realização dessa pesquisa, como também para minha formação acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Terreno fértil de reflexão e amadurecimento acadêmico. Agradeço a oportunidade de concluir essa etapa de estudo.

Ao Professor, Dr. Diogo da Silva Roiz, por se posicionar de maneira firme e criteriosa diante das orientações desse trabalho acadêmico, pelo respeito e orientações seguras, pelas críticas construtivas e cuidadosas, pelas sábias correções e pelos textos sugestivos. Os ensinamentos foram todos enriquecedores e de grande valia para meu amadurecimento intelectual e para a finalização dessa pesquisa, visto que sem sua valiosa orientação e compartilhamento do saber, acredito que quase nada teria conseguido. Agradeço ainda, pela oportunidade em conhecer a teoria de Rüsen, no campo da História. A ele, meu sincero e especial “Muito obrigada!”

À Professora Dra. Tânia Regina Zimmermann e ao Professor Dr. Jonas Rafael dos Santos, por aceitarem fazer parte da Banca Examinadora, contribuindo assim para a melhoria dessa pesquisa. Agradeço a vocês pelas sugestões de textos, pelas leituras criteriosas e colocações pertinentes por ocasião do Exame de Qualificação desse trabalho.

À Secretária Municipal de Educação do Município de Costa Rica/MS, Professora Mestra Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral, por ter permitido que ausentasse de minhas funções cotidianas, possibilitando dessa maneira, a realização dos créditos, aplicação da pesquisa e a elaboração do texto da dissertação.

Agradeço carinhosamente à minha família: meu marido, Luiz Fernando, meus amados filhos, Marcelo, Lucas e Gustavo, cuja motivação foi essencial para a busca do saber. Saibam que os caminhos que trilhei não foram somente por mim, mas também por vocês, por serem a razão de minhas lutas. Agradeço também, à Roneya Cristina, pela compreensão, paciência e incentivo durante estes dois anos de estudo.

À minha mãe de coração, Venina Santana de Lima. Um exemplo de vida digna. Uma educadora para a vida toda, que sempre me apoiou e incentivou ao longo de minha vida acadêmica e profissional. Muito obrigada minha amada “Vivi”!

Aos alunos que concordaram em participar dessa pesquisa. Sem eles esse trabalho não seria possível.

Aos colegas, direção, equipe pedagógica, professores e funcionários da escola municipal pesquisada, que me acolheram e contribuíram significativamente para que esse trabalho pudesse ser realizado, em especial, Ana Noemia. Às professoras Janaira, Joelma e Rosalina, sem cujo auxílio e disponibilidade, essa pesquisa não teria sido possível.

Aos meus amigos, professores Gilberto Abreu de Oliveira, Fabiana Castanho e Dalva Nepomuceno, pela amizade e constante incentivo à minha jornada profissional. Em especial ao Gilberto, que sempre esteve disponível (principalmente em feriados e finais de semana) a contribuir para o aperfeiçoamento e enriquecimento dessa pesquisa acadêmica.

Conta-me o teu passado e saberei o teu futuro.

Confúcio

RESUMO

Essa Dissertação de Mestrado apresenta e discute o processo de implementação da Lei n. 10.639/03, responsável pela inserção do ensino da História, Cultura Africana e Afro-brasileira no contexto escolar, utilizando como subsídio a prática pedagógica. Para tanto, apresentou-se aos estudantes do Ensino Fundamental II (8º e 9º Ano), da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes, no município de Costa Rica/MS, nos anos de 2016 e 2017, cenas dos filmes: Vista a minha pele, Como uma onda no ar, Amistad e Cafundó, tendo como pressupostos teóricos e metodológicos o desenvolvimento de narrativas e rodas de conversas articuladas em sala de aula pelos docentes das disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e História, atrelado ao conceito de consciência histórica, possibilitando dessa forma a construção do saber histórico embasado na teoria do historiador alemão Jörn Rüsen, no intuito de provocar reflexão sobre os temas relacionados à História do negro no Brasil. Diante disso, objetiva-se oportunizar mudanças na consciência histórica dos discentes para que possam compreender as situações vividas no passado e, refletirem acerca do seu agir no presente, a fim de facilitar a articulação de suas ações no futuro e sua vivência no meio escolar e social. Assim sendo, intenciona-se com a realização dessa pesquisa, propiciar a sustentabilidade de um ensino pautado no respeito às diversidades raciais, considerando que os currículos de História, Cultura Africana e Afro-brasileira compõem os conteúdos programáticos do Ensino Fundamental II, conforme Referencial Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul, a luz da Lei n. 10.639/03. A partir das análises realizadas, indicia-se que ao longo da Educação Básica, predomina uma narrativa do tipo tradicional, que reflete na formação da consciência histórica, sequenciada durante todo o processo educacional dos discentes.

Palavras-chave: História e Cultura Afro-brasileira. Cenas Fílmicas. Implementação da lei n. 10.639/03.

ABSTRACT

This Master's Dissertation presents and discusses the process of implementation of Law n. 10.639/03, responsible for the insertion of the teaching of History, African and Afro-Brazilian Culture in the school context, using as a subsidy the pedagogical practice. In order it was presente to, students from Elementary School II (8th and 9th grades) municipal school teacher Adenocre Alexandre de Morais, in the county of Costa Rica/ MS, were presented in the years 2016 and 2017, scenes from the films: "Take a look at my skin", "Like a wave in the air", "Amistad" and "Cafundó", having as theoretical and methodological assumptions the development of" narratives "round table" of conversations articulated in the classroom by the professors of the Portuguese Language, Art and History disciplines, linked to the concept of "historical consciousness", thus enabling the construction of historical knowledge based on the theory of the German historian Jörn Rüsen, in order to provoke reflection on the themes related to the History of the "black" in Brazil. In view of this, it aims to provide opportunities for changes in the "historical consciousness" of the students so that they can understand the situations lived in the past and reflect on their present action, in order to facilitate the articulation of their actions in the future and their experience in the environment school and social. Therefore, it intends with out this research, to foster the sustainability of a teaching based on respect for racial diversity, considering that the curricula of History, African and Afro-Brazilian Culture make up the programmatic contents of Elementary Education II, according to Curricular Reference of the Fundamental Education of Mato Grosso do Sul, the light of the Law n. 10,639 / 03. In the analysis were primordial the contributions coming from the theoreticians that approach the theme of Law n. 10,639 / 03 in the school context.

Keywords: Afro-Brazilian History and Culture. Film Scenes. Implementation of the law n. 10,639 / 03.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Entrada da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre Morais	64
Figura 2 - Aula de produção textual no 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre Morais.....	65
Figura 3 - Cena do filme Vista minha pele	93
Figura 4 – Cena do filme Amistad	94
Figura 5 – Cena do filme Cafundó	95
Figura 6 – Cena do filme Uma onda no ar	96
Figura 7 - Aula de roda de conversa no 8º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre Morais.....	97
Figura 7 - Aula de Produção Textual no 8º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre Morais.....	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A LEI N. 10.639/2003 E A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO NA PERSPECTIVA DE RÜSEN.....	21
1.1 Entendendo a Lei n. 10.639/2003: instituição e elaboração	21
1.2 Construindo o saber histórico	30
1.3 Teoria de Rüsen e a modificação da consciência histórica	39
1.4 O ensino de História e Cultura Afro-brasileira: reflexões pertinentes à luz da aprendizagem histórica	47
2. O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E ENSINO DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO BRASIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	55
2.1 O Enfoque da História do continente africano na Educação Básica	55
2.2 Os impactos e desafios da implementação da Lei n. 10.639/03 na Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes	64
2.3 O valor das aulas de História na edificação da consciência histórica.....	73
3. O USO DAS IMAGENS EM MOVIMENTO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ADENOCRE ALEXANDRE DE MORAIS, NA CIDADE DE COSTA RICA/MS.....	85
3.1 O Uso de Imagens em movimento no ensino de História: uma maneira de ensinar História e a Cultura Africana e Afro-brasileira.....	85
3.2 Temática, Metodologia e Investigação.....	91
3.3 Compreendendo situações relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira em sala de aula	99
3.3.1 Análise das produções e roda de conversado filme Vista minha pele.....	99
3.3.2 Análise das produções e roda de conversa do filme Como uma onda no ar	102
3.3.3 Análise das produções e roda de conversa do filme Amistad	104
3.3.4 Análise das produções e roda de conversa do filme Cafundó	108

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS	120
APÊNDICE	122

INTRODUÇÃO

Partindo da premissa estabelecida pelos estudos de Kramer (2006c, p. 02), “o objeto de pesquisa é sempre observado de um determinado lugar, onde estão envolvidas a subjetividade do pesquisador e sua bagagem teórica”. Mediante tal raciocínio, torna-se necessário apontar de que lugar analiso, ouço e argumento, bem como os discentes investigados.

O interesse pela pesquisa científica emergiu quando atuava como docente da Rede Municipal e Estadual de Ensino na cidade de Costa Rica/MS. A partir de tal interesse, ingressei como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unidade Universitária de Paranaíba/MS. Como aluna regular, consegui enfim, dar existência a essa pesquisa. Durante o período de realização das disciplinas do programa, objetivei adquirir novos conhecimentos e saberes, que ganharam forma e se consolidaram, gerando reflexões capazes de fazer surgir novos elementos no campo temático das relações étnico-raciais.

Desenvolvendo as leituras e pesquisas mediadas tanto pelo Professor Orientador, Dr. Diogo da Silva Roiz, como também pelos debates estabelecidos durante as aulas do programa, passei a ter contato com novos embasamentos teóricos, conhecimentos históricos e saberes científicos, que me despertaram o gosto e a vontade em buscar mais informações acerca das relações étnico-raciais.

O fato de descobrir o interesse por essa temática contribuiu significativamente para a realização dessa pesquisa, visto que foi possível constatar perante o olhar dos discentes, que uma pesquisa tratada com seriedade pode favorecer o ensino de história e, assim, contribuir para a vivência e inovação das práticas dos profissionais no contexto escolar, o que de fato refletirá na sociedade.

Relato que construir um trabalho desse nível e nessa área de conhecimento não foi uma tarefa fácil, uma vez que possuo como formação inicial: Licenciatura em Pedagogia e, sequencialmente em Letras. Assim sendo, me deparei com uma proposta de pesquisa bastante desafiadora, que por meio dos estímulos recebidos do meu orientador e de muita dedicação, fomos aos poucos agregando ao meu conhecimento prévio, elementos históricos e fundamentais para a consolidação e existência desse texto.

Dessa maneira, definimos a temática desse trabalho a partir do uso de imagens fílmicas históricas, as quais foram utilizadas em sala de aula com os alunos do Ensino Fundamental (8º e 9º Ano) da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes, no

município de Costa Rica/MS a fim de fundamentar a implementação da Lei n. 10.639/03, em referência ao ensino de História, Cultura Africana e Afro-brasileira. A faixa etária dos alunos participantes dessa pesquisa prevaleceu entre os 13 e 15 anos de idade. Ressaltamos que não foi observado a distorção de idade-série relevante no 9º Ano, cuja turma possuía apenas 02 alunos com idade compreendida entre 17 e 18 anos; já no 8º Ano, verificamos a presença de 2 alunos com idade superior a 15 anos.

Assim, explicitamos alguns princípios que podem nortear o surgimento de novas práticas dentro da sala de aula, a fim de desenvolver nos alunos o processo de reflexão acerca da consciência histórica. Diante dessa intenção, verificamos no decorrer das leituras e observações em sala de aula, a acentuada dificuldade dos docentes em lidarem com a questão do ensino de história, cultura africana e afro-brasileira, com relação a desconstruir imagens e conceitos arraigados no comportamento dos discentes sobre as pessoas.

Sobre o tocante assunto em questão, estudos de Michel de Certeau (1983; 1997) revelam que a análise de imagens deve ser necessariamente complementada com o estudo daquilo que o “consumidor cultural” elabora, constrói e define com tais imagens em seu cotidiano. Por seu turno, François Dosse (2013, p. 78) relata que a constatação que assistimos equivale ao “retorno do acontecimento por toda parte”, e com ele a saturação do presente, isto é, a igualdade das imagens.

As cenas fílmicas apresentadas em sala de aula foram utilizadas com a intenção de persuadir e instigar nos discentes a reflexão histórica sobre o tema em questão, pois estudos realizados sobre esse assunto revelam que estamos lidando com uma “geração” que se apropria mais de imagens, e imagens em movimentos, do que com textos escritos. Diante desse contexto, intencionamos proporcionar melhorias nas estratégias de ensino-aprendizagem para os discentes do Ensino Fundamental II.

Assim sendo, entendemos a necessidade de compreender alguns aspectos, tais como: a) Em que condição as instituições e professores tratam sobre os assuntos sugeridos no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de n. 3/2004 (BRASIL, 2004)?; Tal documento oficial possui realmente o caráter de contribuição para modificar a conduta dos alunos? Qual o grau de superação dos preconceitos, práticas racistas?; b) Existe instituição que após a concretização da Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) desfez a narrativa da democracia racial?; c) Essa escola possui uma nova maneira de exteriorização com a finalidade de construir novos delineamentos para esse assunto?

A partir dos questionamentos delimitamos acima, o percurso investigativo dessa pesquisa, o qual foi desenvolvido no âmbito da Educação Histórica e fundamentado na teoria

da consciência histórica, que tem como base a análise da tipologia criada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (2010; 2010a; 2010b; 2011; 2014), dentre outros pesquisadores que se debruçaram sobre essa temática. Assim, por intermédio de diferentes instrumentos de pesquisa, o presente trabalho desenvolveu-se a partir da pesquisa bibliográfica, em seguida pautou-se numa análise, estudo de campo e roda de conversa.

A abordagem histórica utilizada nesse trabalho leva em consideração a construção de uma narrativa de formação do Brasil, como resultado de uma dinâmica entre brancos europeus, negros africanos e indígenas nativos, que se configuram como atores principais. Para isso, a escola como disseminadora de conhecimentos e informações, deve executar a implementação da Lei:10.639/03, somada a construção de um redimensionamento da memória histórica permeada por saberes acadêmicos relativos a essas três raças¹. Objetivando assim, superar o preconceito, a discriminação e a consciência histórica baseada na tradição, amplamente consagrada no mito das três raças (DA MATTA, 1981), conforme explana Avanci (2016, p. 106) ao entender que:

“Mito da democracia racial”: A crença de que no Brasil não existem conflitos raciais é o resultado da difusão do conceito de democracia racial, principalmente a partir da segunda metade do século XX. O sociólogo Gilberto Freyre, que em 1933 publicou a obra “Casa Grande e Senzala”, é considerado um dos principais difusores da ideia de que no Brasil, brancos e negros mantêm relações pacíficas e harmoniosas – embora nunca tenha adotado explicitamente este conceito, mas apenas usado uma expressão sinônima, “democracia étnica”. As estatísticas são eloquentes quanto a isso, na medida em que compõem o retrato de um Brasil profundamente desigual, cuja linha de corte é justamente a cor da pele. Em nosso país, os negros têm menos oportunidades de estudar, seus salários são menores que os dos brancos e eles são as principais vítimas da violência. (AVANCINI, 2016).

O conceito consciência histórica, segundo a tipologia criada por Rüsen (2010a, p. 57) expressa “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Segundo ainda análises desse autor, a consciência histórica é o “modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (RÜSEN, 2010^a, p. 58). Portanto, a capacidade de se orientar no tempo independe da escolarização formal, inerente a todo ser humano. Entretanto, a habilidade de pensar historicamente, ou seja, a consciência histórica

¹ O conceito de “Raça” pode ser entendido, a partir da definição de Hall (2009, p. 66): “raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Contudo como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza”.

pode ser complexibilizada e desenvolvida mediante o aprendizado histórico praticado no espaço escolar.

De acordo com as contundentes análises de Rüsen (2011, p. 63), a consciência histórica pode ser agrupada no interior das seguintes tipologias: modo tradicional, quando a consciência histórica está condicionada unicamente pelas informações da tradição, isto é, uma repetição do exemplo cultural em vigor de maneira inconsciente; modo exemplar, quando trocamos as tradições por normas gerais e atemporais como substância da construção de sentido prático, dessa forma as experiências do passado representam e personificam normas gerais de conduta humana; modo crítico, quando a consciência histórica executa uma ruptura com os exemplos culturais em vigor, numa negação de sua validade, a partir de uma “contra narrativa” do passado; e o modo genético, que ao recuperar as experiências do passado faz com que a memória histórica insira as possibilidades de mutabilidade e se desenvolva, ou seja, a realidade passada possui uma temporalidade e os modelos culturais podem se transformar e assim, diferentes pontos de vista podem coexistir.

A consciência histórica é o ponto de convergência entre a Teoria da História e a Didática da História, pois “[...] tanto a história como ciência quanto ao aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica”. (RÜSEN, 2007a, p. 93). Conforme (RÜSEN, 2001, p. 57), a perspectiva da consciência histórica do homem necessita:

[...] Estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, afim de poder agir nesse de curso temporal, ou seja, assenhorar-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir. (RÜSEN, 2001, p.58).

O ensino de História, Cultura Afro-brasileira e Africana, realizado a partir dos direcionamentos estabelecidos no parecer do CNE/CP n. 3/2004, tornam-se essenciais mediante as considerações de Rüsen ao compreender que acreditamos no conhecimento do passado atrelado aos seus processos de dominação, apropriação, resistência, e na sua inserção de forma metódica, de modo a alimentar o agir prático e cotidiano, que por sua vez pode influenciar e reformular a constituição da consciência histórica de jovens estudantes, além de proporcionar a construção de novas identidades e pertencimentos, o que de fato estabeleceria um cenário muito mais propício a uma pedagogia antirracista.

Diante dessa perspectiva, Rüsen (2010) afirma que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana coloca-se à frente de certos desafios: a escola engajada no ideal de estabelecer diálogos que pressuponham o reconhecimento do outro na sua identidade, ao

tornar consciente o passado enquanto capaz de orientar o agir futuro, deverá partir dos conhecimentos baseados na tradição e promover uma superação desse nível de consciência histórica, a fim de garantir novos espaços internos aos sujeitos em formação; um situar do “eu” em meio à diversidade; um abandono do óbvio, em meio à instabilidade da contingência, num processo de ganho de liberdade no reconhecimento do “outro”, de todos os outros.

Conforme dados do atual Referencial Curricular do Estado e Mato Grosso do Sul (SED/MS, 2015 p. 181), “[...] a escola hoje é considerada um espaço privilegiado de socialização e produção de conhecimento. Na sociedade contemporânea, essa instituição social assume uma função essencial na formação do homem e na transmissão de todo o conhecimento historicamente acumulado [...]”. Partindo do entendimento que o papel da escola é formar cidadãos críticos, participativos, respeitando e valorizando as individualidades e as diferenças sem fazer destas um processo de discriminação e exclusão, esse estudo justifica-se pelo fato de mesmo após a implementação da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, a escola pesquisada utiliza dessa temática em seu contexto escolar, considerando a comemoração do Dia da Consciência Negra pela comunidade escolar no dia 20 do mês de novembro.

Neste contexto, a unidade escolar comprometida com os instrumentos de socialização de seus estudantes, atende a necessidade de oferecer alguns pressupostos de qualidade social, pautados no desenvolvimento de competências para a vida em sociedade, bem como no atendimento à diversidade e à igualdade de direito na participação e acesso aos bens culturais. Nesse sentido, o que a Lei n. 10.639/03 representa ao ensino da escola brasileira?

Com efeito, tal Lei possibilita o encontro do professor e do aluno com a cultura nacional, propicia a oportunidade de aprender a respeitar o diferente e a diferença, e ainda permite o despertar da consciência para a necessidade de construir caminhos alternativos para as diversas formas de convivência em sociedade. No entanto, somente a referida Lei não garante todas essas oportunidades, sendo necessário o ser humano entendê-la para colocá-la em prática, a fim de efetivar essas práticas pedagógicas no contexto escolar.

Como observado nas análises até aqui apresentadas, a Lei n. 10.639/03 causou impactos na subjetividade de negros e brancos, pois conforme os estudos de Gomes (2008), a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro podem causar impactos positivos que propiciem uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial, de forma a entendê-la como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana. Entretanto, para o

ponto de vista político, a compreensão dessa visão sempre deverá ser problematizada à luz das relações de poder, dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização.

Em relação ao cenário de ideias apresentadas, surgiu o interesse de proporcionar aos discentes a possibilidade de pensarem historicamente certas questões vividas por homens e mulheres do/no passado, por intermédio das imagens em movimento (cenas fílmicas) utilizadas em sala de aula com a intenção de investigar como constroem o sentido em relação ao processo histórico, e também compreender a maneira como alicerçam suas tomadas de decisões no presente e refazem suas concepções sobre o outro e sobre as visões de mundo.

Assim sendo, essa pesquisa realizou-se a partir da seguinte problematização: A importância de utilizar em sala de aula as imagens em movimento para fundamentar a implementação da Lei n. 10.639/2003, mediante a análise das narrativas dos discentes e da relevância das práticas pedagógicas que abordam esse tema nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Arte, visto que tais currículos constituem parte desse processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Desse modo, o presente trabalho teve como intuito, verificar como o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira tem sido abordado na escola pesquisada, sob a luz da Lei n. 10.639/2003. Para tanto, intencionamos averiguar as práticas pedagógicas que embasam o ensino das relações étnico-raciais, e também as possíveis estratégias de ensino utilizadas pelos docentes para a desmitificação da discriminação, e por fim, buscamos descrever como a prática pedagógica aborda esse conteúdo atendendo as diretrizes curriculares nacionais.

Assim, adentramos o território da instituição escolar em que a presente pesquisa foi realizada por meio das narrativas produzidas pelos alunos em sala de aula (8º e 9º Ano do Ensino Fundamental), a partir das imagens fílmicas históricas apresentadas nas aulas de história dos filmes: Amistad, Cafundó, Vista a Minha Pele e Uma Onda no ar, tendo como base os anos de 2016 e 2017, visando compreender o conhecimento da história e cultura do Negro no Brasil.

Dessa maneira, o trabalho foi desenvolvido em sala de aula de forma interdisciplinar e com o auxílio dos professores das disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa. Após a apresentação das cenas fílmicas, o docente de História durante suas aulas articulou uma discussão em relação às cenas apresentadas, proporcionando uma reflexão sobre o tema em questão. Na aula de Arte a professora por sua vez, apresentou o elenco e aguçou nos alunos o interesse em analisarem quem participa do elenco de novelas e filmes apresentados atualmente pela mídia (a maioria são negros ou brancos), bem como outros assuntos que

afetam a ascendência do negro na sociedade brasileira. Por fim, o docente de Língua Portuguesa realizou a correção das narrativas, promovendo o diálogo com as outras disciplinas, assegurando que o currículo de História é concebido como algo vivido e constituído pelos homens.

A escolha por trabalhar com alunos pertencentes ao 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental II, se justifica por compreendê-los como sujeitos dessa pesquisa, e pelo fato dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira comporem a grade curricular das etapas pesquisadas, e serem parte integrante do Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso do Sul.

Para o 4º bimestre, do 8º Ano, o Referencial Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul propõe aos discentes refletirem sobre “Os afro-brasileiros e os povos indígenas Guaicurus na Guerra do Paraguai”, visando à compreensão dos motivos que levaram negros e índios a participarem da Guerra do Paraguai. No 2º bimestre, do 9º Ano, o mesmo documento oficial propõe que os alunos discutam sobre “Discriminação a grupos sociais e étnicos: negros, índios, judeus, ciganos, mulheres e outros”. No 4º bimestre dessa mesma etapa de ensino, tal documento propõe “A descolonização da África e Ásia e os conflitos árabe-israelenses”, objetivando assim condições para que os discentes identifiquem estratégias capazes de promoverem o combate à discriminação de grupos sociais e étnicos, além de observarem os acontecimentos históricos com a finalidade de compreenderem o processo de descolonização da África e Ásia.

Cada aluno participante recebeu uma produção textual em código, de forma a impossibilitar a identificação do seu autor. Intencionando verificar os dados obtidos nessa pesquisa, constatamos todos os códigos e contamos com os relatórios bimestrais e anuais elaborados pelos professores em relação às turmas participantes.

Diante do cenário de ideias apresentadas até aqui, descrevemos logo abaixo como esse trabalho está organizado, sendo:

O primeiro capítulo retrata o procedimento de instituição, elaboração e de implementação da Lei n. 10.639/03, que institui o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no âmbito escolar, buscando valorizar o uso de cenas fílmicas como subsídio disposto na prática pedagógica, reelaborando o saber histórico fundamentado na teoria do historiador alemão Jörn Rüsen, com o objetivo de gerar reflexão sobre os temas relacionados ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Dessa maneira, favorecemos mudanças na consciência histórica dos discentes do Ensino Fundamental II (8º e 9º Ano), a

fim de motivar a forma de realizarem suas ações no futuro, criando sustentabilidade de um ensino traçado no respeito às diversidades raciais.

No segundo capítulo abordamos as condições que definem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, com enfoque na História do Continente Africano no Ensino Básico. Apresentamos os impactos e desafios enfrentados durante a aplicação da pesquisa na Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes. Enfatizamos ainda nesse capítulo, o valor das aulas de História na edificação da consciência histórica, atrelados à teoria de Rüsen na construção da consciência histórica, visando modificar identidades com mentalidades preconceituosas, superar as disparidades sociais, transpor limites e cumprir os objetivos de provocar a inquietação a respeito dessa temática.

No terceiro capítulo apresentamos a análise dos significados do uso de cenas fílmicas históricas, em sala de aula para fundamentar a implementação da Lei n. 10.639/03, mediante o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola campo dessa pesquisa. Diante dessa intenção, pontuamos a tipologia a respeito da consciência histórica descrita por Jörn Rüsen, e vinculada ao conceito de narrativa como pressuposto teórico metodológico, a fim de aplicar em sala de aula a Lei n. 10.639/03, transformando assim, a consciência histórica dos alunos com relação às situações vividas no passado, e a refletirem por meio das rodas de conversas a respeito do seu agir no presente, facilitando dessa maneira a articulação de futuro e a vivência no meio escolar e social.

1. A LEI N. 10.639/2003 E A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO NA PERSPECTIVA DE RÜSEN

Nesse capítulo apresentamos e discutimos o processo de instituição, elaboração e implementação da Lei n. 10.639/03, que insere o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no contexto escolar. Diante dessa intenção, procuramos evidenciar o uso de cenas fílmicas como subsidio utilizado na prática pedagógica, reconstruindo o saber histórico embasado na teoria do historiador alemão Jörn Rüsen, no intuito de provocar reflexão sobre temas relacionados ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, oportunizando dessa forma, mudanças na consciência histórica dos discentes do Ensino Fundamental II (8º e 9º Ano) para que realizem no futuro ações que propiciem a sustentabilidade de um ensino pautado no respeito às diversidades raciais.

Compreendemos que o objetivo principal da Lei n. 10.639/03 é atingir a consciência das pessoas por meio do processo educacional, uma vez que propicia o mais alto nível de compreensão acerca das relações étnico-raciais nas relações humanas. Portanto, discorreremos abaixo sobre a referida Lei, a fim de uma melhor compreensão a seu respeito.

1.1 Entendendo a Lei n. 10.639/2003: instituição e elaboração

Sabemos que atualmente é necessário reconsiderar a maneira da sistematização do currículo e estimular as práticas educacionais que estejam de acordo com as metas defendidas pelos negros, por direito de presença em todos os setores sociais, apresentando-se como uma incumbência, atualmente estabelecida e assegurada por lei.

A Lei n. 10.639/03 foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro Cristovam Buarque em 09 de janeiro do ano de 2003. Pesquisas como a de Dias (2005) revelam que a aplicação dessa normatização foi um dos primeiros atos desse governo, que teve como origem o Projeto de lei de autoria dos Deputados Federais do Partido dos Trabalhadores: Ester Grossi (professora do Rio Grande do Sul) e de Ben-Hur Ferreira (membro do Movimento Negro de Mato Grosso do Sul). Tal ato modificou os dispostos do Artigo n. 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A referida legislação atendeu às pretensões

do Movimento Negro² Unificado (MNU) tornando obrigatório o ensino dessa temática para reconstruir a narrativa do negro na sociedade brasileira como artifício para modificação e discordância do ponto de vista europeu. Deste modo, compete às instituições educacionais estabelecer artifícios para que a mesma seja cumprida.

A Lei n. 10.639/03 estabelece o seguinte:

Art. 1º A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts.26-A, 79-A e 79-B: Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. § 3º (VETADO) Art. 79-A (VETADO) Art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003)

Com o objetivo de aplicar os dispostos da Lei n.10.639/03, direção, coordenação pedagógica e o corpo docente devem aperfeiçoar o saber teórico metodológico a respeito do tema e criar condições para consolidação deste saber, a fim de implantar na escola uma prática efetiva contra o preconceito racial, visto que uma prática que rejeita a atitude do racismo e qualquer situação de preconceito no contexto escolar contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, e na manutenção dos alunos negros na escola, dando voz e participação ativa a esses alunos dentro do sistema educacional.

Portanto, a Lei n. 10.639/03 não foi criada apenas em função dos distúrbios causados pelas injustiças de qualquer ordem, em detrimento de outros grupos, mas como forma de intervenção e dissolução das desigualdades, como se quebrasse o amuleto injusto provocado pela hegemonia que os conflitos causados pelo ódio estabeleceram ao segregar e discriminar.

Nesse sentido, o fundamento da Lei n. 10.639/03 passa ser uma possibilidade concreta na construção da cidadania, na medida em que estabelece pontos de convergências à oportunidade para o diálogo, seja no campo das subjetividades ou no campo das interculturalidades. Essa aproximação cria vários caminhos para se pensar na erradicação do racismo em nossa sociedade.

² Por “Movimento Negro” consideramos a acepção de LOPES (2006) em seu Dicionário escolar afro-brasileiro, que define-o como “o conjunto de instituições negras, de diferentes orientações políticas, que têm em comum o compromisso de lutar contra a discriminação racial e o racismo, por meio do direito à igualdade mediante a eliminação das desigualdades, e, portanto, dando efetividade ao preceito isonômico estabelecido na Constituição de 1988, em seu inciso I, do artigo 5º”.

Para tanto, o significado da Lei n. 10.639/03 deve cumprir o objetivo de funcionar como importante instrumento de reflexão para ampliação das ações de combate ao racismo, discriminação e ao preconceito em relação à cultura material e estética de raiz afro-brasileira e africana em nossa sociedade.

O principal objetivo dessa Lei é sensibilizar as pessoas por meio da educação e elevar o nível de compreensão acerca de que a educação das relações étnico-raciais é uma ação possível nas relações humanas. Sobretudo, essa normatização orienta e oferece respostas na área da educação frente à demanda da população afrodescendente, no sentido de propiciar ações positivas de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Desse modo, tal Lei permite a possibilidade de repensar as formas de convivência com o diferente a partir da perspectiva do respeito e da intolerância da discriminação racial ou de qualquer forma de preconceito correlato.

A Lei n. 10.639/03 orienta a refletirmos também sobre a problemática da justiça em relação a educação, na medida em que o conceito de justiça articula-se intrinsecamente com os conceitos de igualdade, equidade, liberdade, e autoridade, bem como podem condicionar a maneira de pensar a educação e o modo da escola se organizar para cumprir as suas dificuldades.

Na batalha por conquistas pertinentes às questões raciais, como a luta contra o racismo e o preconceito racial, observa-se na literatura o papel estabelecido pelo MNU nas mais diversas exigências, dentre elas a incorporação do estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira, que mostra-se como principal objeto de discussão ao oferecer contribuições na articulação e elaboração da Lei n. 10639/03, conforme considerações de Paixão (2007, p. 53):

[...] Ao movimento social negro tem-se constituído como um movimento importante na sociedade brasileira. A história é repleta das ações de rebeldia, de luta e libertação da população negra, desde o início da escravidão no Brasil. Os quilombos são sinais vivos dessa organização e resistência.

O Parecer n. 03/04 do CNE prevê um ensino da História da África que busque evidenciar de maneira positiva as questões relacionadas a construção da narrativa do negro no Brasil. Essa indicação se deve principalmente à circunstância e necessidade de o discente negro, construir sua identidade, sendo apontada como um recurso contínuo constituído pelos afrodescendentes que circulam em várias instituições educacionais. Nesse contexto, Gomes (2005) salienta que a escola tem a responsabilidade social e educacional de interpretar sua

obscuridade, respeitando-a, como as demais identidades constituídas pelos sujeitos no contexto escolar, lidando de maneira positiva com ela. Não obstante às reflexões, a obscuridade desse tema apontou a carência de instrução, que vem sendo divulgada amplamente no âmbito acadêmico-científico para aprofundar e produzir novos saberes a respeito desse assunto.

Pesquisas como a de Rosa (2014), Arruda (2013) e Bonifácio (2016) evidenciam que a legislação da Lei n. 10.639/03 e da Resolução n. 1, de 2004, por intermédio do parecer do CNE/CP 3/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, constituiu uma sucessão de diálogos nas esferas educacionais do país, fomentando como agregá-la nas matérias, a fim de instrumentalizar instituições e o quadro de professores.

Nesse contexto de ideias, torna-se necessário entender alguns aspectos, tais como: a) quais condições as instituições escolares e professores possuem acerca dos assuntos sugeridos pelo parecer CNE/CP n. 3/2004 (BRASIL, 2004), a fim de contribuir efetivamente para uma modificação de conduta no alunado?; b) qual o grau de superação de preconceitos, práticas racistas?; c) existe alguma instituição de ensino que após o estabelecimento da Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) desfez a narrativa da democracia racial?; d) e/ou essa escola possui uma inicialização de uma maneira de exteriorização intencionando construir novos delineamentos para esse assunto?

Diante do tocante assunto em questão, utilizamos para a realização dessa pesquisa as seguintes estâncias investigativas: partimos do entendimento de consciência histórica elaborada pelo historiador Jörn Rüsen; utilizamos cenas de filmes para estimular a discussão dos temas abordados nesse trabalho, bem como considerados essenciais para o eficaz desenvolvimento das aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, estabelecidas pelo parecer do CNE/CP n. 3/2004; analisamos as narrativas e reflexões dos discentes motivadas pelas rodas de conversas, intencionando averiguar o grau das habilidades de atribuir significados e de se localizar no tempo desses sujeitos; por fim, verificamos se houve mudanças na concepção dos discentes mediante o desenvolvimento dessas atividades.

A opção por trabalharmos com a exibição de filmes, ou fragmentos deles, deve-se pelo fato de que há muito tempo os professores da disciplina de História compreendem essa metodologia como um subsídio essencial na logicidade de colaborarem com o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Pela mesma esteira de ideias, estão as considerações de Abud (2003, p. 188) ao entender que os filmes:

Processam, ainda, outros símbolos amplamente culturais e sociais, mediante os quais apresentam uma certa imagem do mundo, que devem possibilitar ao aluno que desenvolva a análise crítica do mundo no qual vive. Além disso, acarreta outras instâncias de referências, como comportamentos, moda, vocabulário. As imagens merecem estar em sala de aula porque sua leitura nunca é passiva. Elas provocam uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações entre elementos da mesma obra, mas também com outras imagens e com representações criadas e expressas por outras formas de linguagem. A imagem fílmica situa-se em relação à outra, ausente, que se relaciona com a realidade que se supõe representada.

Compreendemos os filmes como alternativas de práticas pedagógicas que estimulam considerações a respeito da existência social e que estabelecem um meio social oportuno aos discentes de forma a propiciar conceitos e conhecimentos em relação à História do Brasil e da África. A opção por escolher essa prática metodológica como fim de averiguação das metas estabelecidas por essa pesquisa justifica-se por entendermos que a exibição de filmes oportuniza condições multidisciplinares por ser um artifício dinâmico e bem apreciado pelos discentes nas mais variadas idades.

Pesquisas como a Schmidt, Barca e Martins (2011) ao relembrem conceitos de Rüsen, são válidas nesse momento por enfatizarem que as escolhas realizadas na vida real estão vinculadas à consciência histórica e incumbida pela conciliação entre os princípios obtidos e/ou desenvolvidos pelo sujeito e sua maneira de agir na realidade. Partindo desse entendimento, explanamos nessa pesquisa como a metodologia de análise alicerçada nas concepções de consciência histórica e nas narrativas de Rüsen, poderá ser vantajosa no sentido de aferir como o emprego de cenas fílmicas no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem refletido na constituição da consciência histórica dos discentes. Diante dessa premissa, firmamos que a utilização do arcabouço metodológico elaborado por Rüsen é admissível, tendo em vista demarcar a compreensão da habilidade narrativa da consciência histórica visando resultados às sugestões realizadas cujos princípios defendem a verificação concentrada na análise da consciência histórica preliminar dos alunos. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011)

Nesse contexto, intencionamos provocar uma inquietude acerca da temática da aprendizagem histórica, especialmente em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ponderada no campo conceitual da Educação histórica e embasada no pensamento de Rüsen. Sendo assim, as disciplinas que abordam o tema em questão, devem estar alicerçadas à diversidade de identidades, considerando as diferenças como efetivamente multicultural, visto que só poderão estabelecer fundamentação no claro sistema de conciliação que circunde diversos domínios e dirigentes sociais, no caso o MNU e demais movimentos da sociedade, bem como profissionais da educação, especialistas, acadêmicos, representantes dos diversos

domínios do poder público. Dessa maneira, é relevante sentirem-se parte indispensável do procedimento de construção de um projeto educacional, como também se identificarem, sentirem-se representados e perceberem suas exigências contempladas.

A instituição educacional, entendida como ambiente favorável ao contato com o “outro”, com o “diferente”, deve servir de embasamento a partir do que almejamos em relação ao convívio social nos demais âmbitos da sociedade. Portanto, é essencial que esqueçamos os discursos exclusivamente conceituais, visto que somente atingiremos bons resultados pedagógicos e políticos, se utilizarmos na prática educacional e no dia a dia da sala, os componentes de diversos segmentos étnicos, religiosos, gênero, aparência física e com exigências instrutivas exclusivas, de forma que se sintam retratados, considerados e que tenham seus interesses e princípios culturais respeitados.

Diante desse cenário, a Lei n. 10.639/003, rompe com o silêncio e apresenta rupturas na área curricular e epistemológico, valorizando a existência de um “outro” enquanto sujeito ativo. Neste sentido, Gomes (2012, p. 106) enfatiza a necessidade da realização de alterações em benefício de um currículo que atenda as diversas culturas, e especificamente em relação às situações relacionadas pela efetivação da Lei n. 10.639/03, a fim de sejam, notadas e executadas não como mais uma matéria a ser ensinada, mas sim como uma “mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política”.

Em suas análises, Gomes (2012) sustenta que além de inserirmos o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas disciplinas das instituições da Educação Básica e da formação dos docentes, devemos também elaborar uma narrativa alternativa do mundo e não apenas do continente africano, a fim de esclarecer a perseverança da ligação colonial na constituição de uma história mundial, e não inserir somente a África e as situações raciais do Brasil dentro de um esboço alinhado que constitui o sistema civilizatório do ocidente, de forma a construir um entendimento “cosmopolita do mundo”, e que possua uma “descolonização dos currículos”. Assim, somente mediante essas condições seremos capazes de constituir planos pedagógicos libertadores e interligados com o objetivo de uma construção de conhecimento multirracial, antirracista e, ainda, liberal.

No entanto, Gomes (2012, p. 108) alerta que esse sistema de “descolonização dos currículos” não se faz (ou fará) sem um agressivo sistema de confrontos, conflitos e acordos, sendo que além de rever e reconstruir organizações curriculares, tal modificação retrata uma “ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira”. Sobre a superação de uma visão de mundo, referimos a eurocêntrica, por compreendermos a naturalização das divergências culturais dentre os vários grupos humanos que construíram a população brasileira e a maneira

que essas disparidades foram distorcidas e folclorizadas, de forma que tudo que não fosse branco, europeu ou cristão, fosse visto como ífero, brutal e estranho. Toda essa sistematização apresenta uma enorme provocação à instituição escolar e a prática pedagógica dos professores.

Gomes (2012) nas ponderações finais de seu trabalho intitulado “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”, argumenta que algumas modificações a respeito da figura do negro, seus costumes, suas maneiras de manifestação e corporeidade, podem ser notadas no âmbito social e artístico brasileiro. Sobre tal assunto, estabelece os seguintes questionamentos:

Será que tal mudança vem acontecendo – mesmo que de maneira lenta – na escola brasileira, no campo do currículo e na formação de professores/as? Será que tal mudança vem ocorrendo com mais força após a alteração da LDB, mediante a sanção da Lei 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004? E será que esse momento pode ser compreendido como parte de um processo de descolonização dos currículos? Esse ainda é um campo em aberto a investigar e um desafio para as pesquisas que articulem diversidade étnico-racial, currículo e formação de professores. (GOMES, 2012, p. 108)

Partindo dessas reflexões, percebe-se a relevância de averiguarmos a forma e a proporção em que as aulas de História cooperam para a composição da consciência histórica dos alunos, além de ponderarmos se a aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 tem incitado aprendizado histórico que, para Rüsen (2014) é um sistema provocante de incorporação dos saberes históricos que ocasionam uma modificação no modo de entender o passado e de promover um modo novo de atuar na realidade e na convivência com o outrem.

Partindo da premissa de consciência histórica estabelecida por Jörn Rüsen (2010, p. 57) em que “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”, a consciência histórica é o “modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana”. (RÜSEN, p. 58)

Segundo teorias de Rüsen (2014, p. 63), a consciência histórica pode ser associada no centro de quatro tipologias, sendo: **modo tradicional**, quando a consciência histórica está guardada somente pelos conhecimentos do costume, uma sucessão do paradigma cultural em vigor de maneira espontânea; **modo exemplar**, momento em que trocamos os costumes por normas comuns e acrônicas como base da composição de definição prática, as vivências do passado retratam e simbolizam normas comuns de procedimento humano; **modo crítico**, no

momento em que a consciência histórica efetua uma interrupção com os exemplos culturais correntes, numa rejeição de sua legitimidade, partindo de uma “contra narrativa” do pretérito; e o **modo genético**, que recupera as situações vividas, a recordação histórica nelas anexa às oportunidades de instabilidade de se prosperarem, de maneira que a existência passada detém uma interinidade, e os exemplos culturais que podem se modificar a diferenciadas concepções que são possíveis de concomitação.

Partindo da tipologia definida por Rüsen sobre consciência histórica, o sujeito que compreende o universo de agora para frente, consciência histórica do tipo tradicional vivencia o tempo como princípio e recorrência, os episódios históricos são estabelecidos por limites da criação (quando Deus criou...) ou de origem (tudo começou quando D. Pedro proclamou a Independência...), o passado definiria o agora e determinaria o futuro não havendo assim, um interesse por complexificar as condições em que se está introduzido, o presente seria, então, aprisionado aos acontecimentos que lhe principiaram.

Na consciência exemplar, elucida-se o presente mediante modelos do passado e citações de acontecimentos vivenciadas, visto que não é o passado no agora, porém o passado para elucidar o presente. Dessa maneira, a consciência histórica labuta com as situações vividas à procura de normas gerais das transformações temporais. O pretérito é entendido como depósito de vivências que necessitam ser restauradas para que no presente e no futuro não se efetuem os mesmos equívocos já efetuados.

A consciência de maneira crítica determina uma descontinuidade com as situações vivenciadas, isto é, uma recusa de certos valores já consistentes pela sociedade, uma percepção de que o agora está ligado às situações vividas e não mais imperativo. Configura-se como a capacidade do sujeito em questionar as estruturas dentro das quais o presente se conforma, analisando o passado de maneira a construir uma “contra história”. Possibilita a negação de identidades dadas previamente, constituindo novos valores e, conseqüentemente, novos padrões.

Schmidt, Barca e Martins (2011, p. 63) lembram conceitos de Rüsen acerca da consciência da maneira genética, que ocorre no momento em que o sujeito, se certifica que as situações vividas são essenciais, porém não retornará; que determinadas seqüências perduraram e que “[...] as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações modernas e mais positivas [...]”. Dessa forma, é possível determinar uma súmula dentre as demais maneiras de consciência e projetar outras concepções ao saber histórico. Modificações e alterações são definições centrais, tornando-se seu fundamento e atribuindo à História sua essência. Modos diferenciados de se viver passam a ser considerados como específicos e as

similaridades constroem-se mediante o discernimento de que a sociedade assim como o sujeito, estão em constante transformação. Nesse contexto, Rüsen, argumenta que a perspectiva histórica tem como embasamento, ainda que involuntariamente, o pretérito que se dispõe ao presente na vida prática, que nosso atuar é conservado por atitudes passadas, e que a incumbência de significado ao presente, estabelece maneiras de reabilitação e entendimento das situações vivenciadas.

Mediante esse prisma, Rusen (2010a) explana que a constatação do sujeito na sua identidade e peculiaridade surgiu por intermédio da provocação que se sobrepõe ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ao converter sabedor do passado, enquanto apto a direcionar o atuar vindouro, a instituição escolar envolvida no anseio de determinar interlocução. Desse nodo, os fundamentos embasados no costume, possibilitam uma superação do grau de consciência histórica, a fim de assegurar aos sujeitos em desenvolvimento, os novos ambientes internos, ou seja, um localizar do “eu” em meio à dessemelhança, um desprendimento do perceptível, recorrendo à inconsistência da casualidade, num sistema de benefício de emancipação na constatação do “outro”, de todos os outros.

Diretrizes estabelecidas pelo CNE para a Educação das relações étnico/raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, orientam a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, asiáticos, a interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Tais princípios devem estar presentes, principalmente na educação escolar. Entretanto, devemos compreender que tais políticas, principalmente as educacionais, têm como objetivo o direito de toda a população negra se reconhecer na cultura nacional, expressar de alguma forma suas visões de mundo, manifestar com autonomia individual e coletivamente suas formas de pensar, além de alcançarem garantias de cursar cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por docentes qualificados ao ensino de diferentes áreas de conhecimentos, com formação para lidar com as tensas relações entre diferentes grupos étnico/raciais, isto é, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e povos indígenas.

Portanto, visando uma educação de qualidade há a necessidade de além desses entendimentos, a escola ser equipada com boas condições materiais, bem como a formação de

docentes em relação ao reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade dos descendentes africanos no Brasil.

A Lei n. 10.639/03 para ser efetivada, precisa, além de outras preocupações, de um conhecimento mais elaborado sobre as várias matrizes culturais trazidas forçadamente da África e suas influências na formação cultural da sociedade brasileira. Este mesmo conhecimento, à medida que serve para perfurar concepções hegemônicas e elitistas de cultura legadas pelos colonizadores, pode desconstruir essas concepções e concomitante eleger a diversidade que se faz presente em nosso país, contribuindo com a história do Brasil, hoje escondida sob a tinta preta do preconceito e da discriminação.

1.2 Construindo o saber histórico

Bittencourt (2011, p. 92) explica que as mudanças estabelecidas nas narrativas do Brasil desde o fim do governo militar (1964-1985) resultaram inclusive em reparações na educação, nos procedimentos de ensino e nos currículos, fazendo alusão à diferentes sugestões narrativas sobre o Brasil e o povo brasileiro, buscando um novo modelo para justificar a matriz cultural do país “menos eurocêntrico e mais preocupado com a necessidade da presença de diferentes grupos sociais e de gênero nos currículos oficiais”.

As modificações mencionadas acima são perceptíveis na Constituição Federal (CF) de 1988, que indica o aprendizado de origens europeia, indígena e africana da estruturação sociocultural brasileira e também na LDB de n. 9394/96, que confirma as exigências da CF, e sustenta a necessidade de capacitação da instituição escolar em relação ao desempenho da condição de cidadão, visto que o saber educativo deve ser direcionado à formação de identidades, no intuito de proporcionar o entendimento do “eu” e do “outro”.

Tais mudanças nas manifestações apresentadas nos documentos oficiais indicam um desligamento com a convicção de “democracia racial” estabelecida por Gilberto Freyre em sua obra “Casa Grande e Senzala” (1933), e gradativamente visa mudar as convicções de mestiçagem por intermédio da diversidade e pluralidade, decorrência essa não somente da certificação política da exigência de transformação no âmbito educacional. Esse cenário de ideias, Rocha (2013, p. 172) ressalta que “esse novo rumo é, antes de mais nada, resultado do vínculo dos movimentos sociais, em especial o MNU e de diferentes grupos de intelectuais brasileiros das mais diversas áreas que passaram a cobrar dos poderes constituídos novas atitudes”. Tal solicitação teve como decorrência o decreto n. 4.228, de 13 de maio de 2002, que constituiu no campo da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações

Afirmativas, sob a supervisão da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça e, por fim, na publicação da Lei n. 10.639/03 e da Resolução n. 1/2004, por intermédio do parecer do CNE/CP n. 3/2004, ao estabelecer às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas instituições da Educação Básica e de formação inicial e continuada dos professores.

Consideramos essenciais as exigências estabelecidas pela Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) ao produziram um incômodo em todas as esferas que englobam o sistema educacional brasileiro, o que de certa forma não garante o cumprimento e o respeito da Lei na sua integridade. Assim, ocorreram modificações que respondem essas recentes imposições: o Ministério da Educação estabeleceu e cogitou novas diretrizes e programas como os Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial a instituição dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e os cursos de aperfeiçoamento Uniafro I e II; as editoras de livros didáticos reconsideraram suas coleções, a fim de atender as recentes proposições curriculares; os governos estaduais elaboraram políticas públicas com o intuito de efetivar e vigiar a execução da referida Lei no campo dos gerenciamentos de ensino regionais; as instituições escolares reestruturaram seus Planos Pedagógicos Curriculares (PPC) e, também, os docentes que foram conclamados a reaver suas técnicas de procedimentos metodológicos e, em diversas condições, seus saberes teóricos a respeito do assunto.

Transcorridos mais de dez anos de autorização da Lei n. 10.639/03, o panorama apresenta importantes mudanças e adaptações mediante ausência de princípios organizadores e contínuos, além dos diversos estudos acadêmicos como o de Oliva (2007), Gonçalves (2011) e Borges (2016), que afirmam a fundamental importância de sua manutenção. No entanto, a Lei Federal de n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) converteu-se num acontecimento histórico, legal e político, capaz de fazer surgir novas alternativas e olhares acerca de definições como pluralismo cultural e dissemelhança. A referida Lei invalidou de determinada maneira, o monopólio etnocêntrico e eurocêntrico, intensificando a renovação das práticas metodológicas do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Quando analisado o processo que marca historicamente a construção dos limites legais que ora buscaram excluir, ora integrar o negro aos processos de escolarização no Brasil, percebemos a tensão presente na sociedade ao longo desse período, pois se por um lado há a clara constância da manutenção de tentativas de invisibilizar os negros e sua cultura a partir da elaboração e difusão das ideias de democracia racial, miscigenação e sincretismo; por outro, há a permanente luta para romper com essas engrenagens e assegurar garantias efetivas

de uma educação para todos, onde sua presença, sua história e sua cultura sejam legal e socialmente ratificadas.

A Lei n. 10.639/03 e a Resolução n. 1/2004, aprovadas mediante parecer do CNE/CP n. 3/2004, são apontadas como o ápice na hercúlea jornada do MNU, pela garantia de acesso a uma formação que proponha novas narrativas, menos centradas na supremacia do branco europeu e que possibilite novos olhares e interpretações sobre a formação política, social e cultural do Brasil e do povo brasileiro. Essa postura é crucial, pois conhecer a história e a cultura afro-brasileira e africana é fundamental para a construção de uma pedagogia antirracista e de uma sociedade mais democrática. Todavia, percebemos o quão tênue ainda é a mudança implementada pela Lei n. 10.639/03, haja vista que, conforme já afirmamos, a aprovação de um texto legal, por si só, não é suficiente para promover uma mudança em padrões de exclusão e de invisibilidade tão fortemente construídos ao longo da história do país. Embora reconheçamos que em seu encaixo vieram junto políticas públicas de promoção da igualdade racial – com criação de órgãos e secretarias especialmente organizadas para atender tal objetivo – algo que em nenhum outro momento se havia observado, o que nos leva a destacar a singularidade no projeto político e social que circundou a aprovação de tal Lei.

Contudo, as políticas públicas no Brasil, em especial as relacionadas à educação, são sensíveis às questões político-partidárias dos governos que as elaboram e dos seus sucessores, ou seja, não são políticas públicas, mas governamentais, cuja duração, permanência ou descarte estiveram sempre à mercê das afinidades ideológicas ou econômicas de cada nova gestão.

A aprovação da Lei n. 10.639/03 e a criação de todo o aporte legal e político que a acompanhou, fazia parte da agenda política do governo Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que ainda como candidato, assumiu o compromisso público de apoiar as demandas da população negra. Sua sucessora, Dilma Rousseff (PT), manteve o compromisso, mas foi deposta em 2016 por um processo de *impeachment*; todavia, o atual presidente Michel Temer (PMDB), não tem assegurado à mesma postura política.

O governo peemedebista de Temer, que ao extinguir os Ministérios das Mulheres, Igualdade Racial, Juventude e dos Direitos Humanos, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR), demonstrou não considerar a questão racial como ponto fundamental de sua gestão, desfere assim, mais um duro golpe na luta do MNU e de todos àqueles que se preocupam com as questões raciais na escola (e na sociedade como um todo) em prol da efetivação de mudanças paradigmáticas, propostas pela obrigatoriedade do ensino de História

e da cultura da África e dos afro-brasileiros, implantada pela Lei n. 10.639/03, quando na proposta de um novo Ensino Médio para o país, sancionado a partir da Medida Provisória (MP) de n. 746/16 que desobriga o ensino de História, Geografia, Literatura e Arte nessa modalidade de ensino. Apesar de admitirmos que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana não se restringe a essas disciplinas, destacamos que nessas áreas do conhecimento encontram-se o seu principal sustentáculo.

Reconhecemos as conquistas e os avanços decorridos nos 14 anos desde a aprovação da Lei n. 10.639/03, contudo receamos pelo futuro que está muito além de uma política de educação e de uma proposta de poder, tendo em vista o projeto de sociedade em que a equidade e o respeito sejam mais que conceitos discursivos. Desse modo, devemos considerar as diferenças e relações entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais e indivíduos, configurando-se um desafio não só das práticas pedagógicas escolares, mas das possíveis maneiras de convivência que se queira construir para humanizar as relações em todos os ambientes, principalmente no ambiente escolar. Sendo que, na medida em que aumenta o acesso das crianças à escola, cresce a diversidade na sala de aula e a necessidade de respeitar e valorizar a diversidade.

Neste processo, devemos perceber que a prática pedagógica no ambiente escolar compreende uma organização de relações em que muitas questões precisam ser levantadas e investigadas, pois delas depende a melhoria do trabalho pedagógico dos educadores/as. Nesse contexto, torna-se fundamental o diálogo sobre o ensino de História, com a finalidade de repensar constantemente as práticas escolares e as temáticas previstas nos programas oficiais. Para tanto, o educador precisa reconhecer o seu compromisso social, repensando a sua função na sala de aula. Essa função envolve um saber plural, ou seja, além do conhecimento específico da disciplina, em que é preciso acumular saberes curriculares, pedagógicos e práticos, tendo em vista ajudar a produzir uma memória histórica e sujeitos sociais, capacitados a criar e recriar um futuro melhor para todos.

Diante dos desafios e pensando nas formas de ressaltar a importância da atuação dos professores no processo de ensino-aprendizagem de História, propomos pensar nas maneiras de conceituar as diferentes linguagens e os usos significativos que podem ter em seu ensino, destacando as possibilidades oferecidas pela Educação histórica.

De acordo com a definição de Barca e Schmidt (2009, p. 12), a Educação histórica busca “respostas sobre a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens”. Do ponto de vista dos pressupostos científicos de tais pesquisadoras, tal área “pauta-se nos referenciais epistemológicos da ciência da História,

como orientadoras e organizadores teórico-metodológicos do trabalho investigativo”. Assim, “pode-se falar da existência de uma aprendizagem situada na história e da necessidade de conhecê-la, a partir da investigação e da análise”. (BARCA; SCHMIDT, 2009, p. 13)

Tais pesquisadoras estabelecem outra vertente sobre esse assunto ao entenderem que:

Do ponto de vista das políticas educacionais os investigadores da área de Educação Histórica buscam estar em consonância com as questões e problemas relacionados à realidade de professores, jovens e crianças, alunos de escolas básicas, para a qual dirigem seu olhar e os resultados de seus trabalhos. (2009, p. 13)

Nesse ambiente que os educadores/as devem atuar para aplicarem uma educação estabelecida pelos processos que contemplem o discurso da cultura escolar focada no processo de interação social, cuja diferença é entendida como qualidade do que é diferente, não sendo uma marca negativa do sujeito, e sim uma marca que o constitui socialmente, reconhecendo que se somos diferentes, que temos histórias diferentes e fazemos parte de um mesmo mundo. E ainda, que podemos aprender uns com os outros, com o propósito de compreender a História como forma de nos orientarmos na vida e no tempo. Diante dessa condição, Rüsen (2010, p. 44) enfatiza que:

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos [...] é que ela poderá ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana.

Neste momento, inserimos a questão das diferentes linguagens como meios a criar relações de ensino, ou como instrumento de investigação e, ainda, como meio de articular nossas ações como docentes. A área propõe diferentes caminhos para observar e intervir no processo de desenvolvimento do que os pesquisadores chamam de “aprendizado histórico”, sendo utilizados diferentes documentos históricos como forma de dialogar com a consciência histórica e provocar progressos no pensamento histórico. Conforme apontam as considerações de Rüsen (2010, p. 39) o aprendizado histórico é uma competência que todos nós desenvolvemos, uma vez que:

O aprendizado histórico das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro.

Sendo assim, trata-se de algo que é desenvolvido e individualizado por cada um de nós por meio da experiência, igualmente individual, que é a consciência histórica, que por sua

vez, pode ser entendida como as “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no mundo” (RUSEN, 2001, p. 57). Ainda de acordo com o autor, a consciência histórica é nossa forma de relacionar e interpretar o passado com orientação sobre o tempo e projeção de futuro e, ainda, é um elemento fundamental para pensar o aprendizado histórico.

Afinal, a aprendizagem histórica é desenvolvida mediante de um processo subjetivo de internalização de conteúdos e categorias históricas, e ocorre a partir da mediação dos saberes, que crianças e jovens possuem, acerca de fatos históricos e modos como são mobilizados em experiências de ensino.

Os estudos de Jörn Rüsen (2011) salientam que não foi desenvolvida uma teoria consistente de um processo mental específico, caracterizado como aprendizado histórico. Tal autor (2011, p. 43) apresenta e define a aprendizagem histórica como “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem”.

Dessa forma, construir sentido é narrar o passado dando a ele mediante recursos da linguagem, uma forma interna e coerente de explicação para as intenções do agir humano no tempo. Uma das contribuições importantes de Rüsen (2011, p. 109) para o processo de ensino-aprendizagem de História é sua proposta para o livro didático, pois “é a ferramenta mais importante no ensino de história”. Ainda assim, interessam por ele, os departamentos de cultura e educação de uma nação, inspecionando e autorizando sua liberação. Historiadores desejam ver suas pesquisas sendo incorporados nesses manuais.

Por último, os envolvidos com a política em tempos contemporâneos, que acreditam na importância da História para formação política dos sujeitos (RÜSEN, 2011). Para Rusen (2011) um manual precisa possuir certas características para despertar nos educandos a interpretação histórica, sendo: normas científicas, capacidades metodológicas, caráter de processo da história e pluriperspectividade ao nível do observador e força de convicção da exposição. Assim, o livro didático objetivando instigar uma orientação histórica deve conter perspectivas globais, formas de um juízo histórico e referências ao presente.

Aprender, conforme acentua as considerações de Rüsen (1993, p. 86-87; 2007, p. 106) significa "um processo dinâmico no qual a pessoa que aprende muda", o processo de aprender ocorre quando algo é obtido, adquirido num *insight* (habilidade ou a mistura de ambos). Na aprendizagem histórica a "história" é obtida quando os fatos objetivos – coisas que aconteceram no tempo – se transformam em uma questão de conhecimento consciente, isto é, quando eles se tornam subjetivos, começam a adquirir um papel na construção mental de uma

pessoa, pois a aprendizagem de história é um processo de localizar fatos entre dois polos de forma consciente, ou seja, de um lado o pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e o seu mundo sofreram no tempo passado e, de outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo, assim como a sua orientação no tempo.

Esse processo de aprendizagem é caracterizado como um movimento duplo: em primeiro lugar é a aquisição de experiência no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto); em segundo lugar é o ato do sujeito para analisar (o objetivismo do sujeito).

Nesse direcionamento, à proporção que os alunos aprendem a História, aumentam sua competência de encontrar significados e de se localizar, isto é, nessa dimensão da aprendizagem, o aumento na experiência e conhecimento é transformado em uma mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação. Esses modelos integram diferentes tipos de conhecimento e experiência do passado humano em um todo compreensivo, que dão aos fatos um significado histórico, estabelecem significados e fazem diferenciações possíveis de acordo com a concepção do que é relevante.

Sendo assim, a história é uma experiência humana que está relacionada com as experiências vividas por todos os homens, ainda que seja importante aprimorar e incorporar em sala de aula métodos que contribuam para identificar estas experiências e produzir um ensino voltado para as questões vivenciadas nas sociedades. Portanto, devemos trazer conteúdos históricos eleitos atualmente, assim como pensar a educação histórica em uma sociedade no início do século XXI, como ressalta Barca (2007, p. 05):

[...] é tarefa complexa, e como sempre, polêmica. É complexa porque não basta passar a crianças e jovens o conteúdo que seus pais aprenderam, na escola e fora dela, como pensamento único de um determinado grupo influente.

Sobre esse assunto, Schmidt e Urban (2014, p. 34) relatam que:

O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a construir, por adução, o percurso da narrativa histórica.

O docente de História não deve somente transmitir o conteúdo didático programado para o discente, deve também trazê-lo para perto dela, incentivando-o a fazer parte dessa disciplina de maneira positiva. No entanto, para que suas aulas sejam consideradas proveitosas, devem transmitir exemplos do cotidiano aos discentes, bem como serem

participativas com diálogo entre os mesmos. Dessa forma, para se pensar no ensino de História atualmente, devemos vencer o desafio de criar novas maneiras de formar e capacitar às novas gerações da nossa sociedade, considerando que é necessário trabalhar com as mentalidades de diferentes grupos sociais e com múltiplas informações que permeiam a vida social em uma época profundamente marcada pelo impacto de novas tecnologias que aceleram e dinamizam as relações entre pessoas, grupos e instituições, possibilitando um acesso múltiplo e variável a fontes diversas de informação que também ajudam a compor a consciência histórica de grupos e de indivíduos.

Diante dessas mudanças no ensino de História, podemos relacionar os estudos desenvolvidos por Bittencourt (2012) ao destacar a importância da reflexão sobre a formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. a relação entre os profissionais dessa disciplina e o contexto da sala de aula. Em relação aos debates e encontros desenvolvidos em alguns anos, Schmidt (2012, p. 55) observa que:

Mudanças foram sentidas e devemos nos congratular com todos os que, individual ou coletivamente, contribuíram e têm contribuído para a melhoria do ensino de História em todos os níveis. No entanto, no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada sala de aula, de um modo geral as mudanças ainda não são satisfatórias.

Nesse sentido, compreendemos que mesmo diante de diversas mudanças, a educação e o ensino de História, apresentam atualmente muitos aspectos que podem ser melhor trabalhados. Para tanto, o melhor caminho é a reflexão sobre o espaço que a universidade propõe aos acadêmicos por meio dos estágios proporcionados pela Graduação, em que podem observar às estruturas e a atuação dos profissionais em prática educativa, que tendem a todo o momento estar frente à frente com problemas estruturais da educação. Entretanto, são considerados de forma estática, como frutos da educação brasileira por parte das autoridades governamentais, que geram acima de tudo, desencontros com o sentido do que deveria ser ensinado por esse currículo. Os professores em sua grande parte tornam-se reféns das dificuldades, pois trazem de sua formação bagagens a serem transpostas na sala de aula e não recebem os devidos meios considerados essenciais para se tornar um profissional dessa matéria, visto que:

A sua formação não se restringe a um curso de História, engloba ainda áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais etc. Em geral, essa formação começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo nem de dinheiro para investir em sua

qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural. (BITTENCOURT, 2012, p. 55)

Seguindo as considerações de Schmidt e Garcia (2006b, p. 08), "os sujeitos em escolarização podem ser vistos não somente como reprodutores, mas também como criadores e produtores de culturas". Nessa perspectiva, devemos considerar duas questões: por um lado, a necessidade de superar as teorias reprodutivistas da educação e entender "os sujeitos em escolarização a partir das determinações da cultura onde eles se reproduzem e produzem a si próprios", e, por outro, entender os sujeitos no contexto escolar como "agentes e criadores de um determinado tipo de cultura, a cultura da escola, a qual está em relação com a cultura de um período e com o processo de tradição seletiva no contexto da cultura universal".

Nas últimas décadas, segundo ainda análises dessas pesquisadoras (2006b, p. 09), as discussões acerca desse ensino têm tomado como referência conceitos como cultura escolar, cultura da escola, transposição didática e mediação didática, a partir desses conceitos, as aulas foram colocadas em questão, pois tradicionalmente o ensino está associado ao espaço da sala de aula, em que se propõem como estratégias as atividades de entrevistas, estudos de campo, entre outras, que possibilitariam ao aluno "se apropriar do conhecimento de forma ativa e articulada com o mundo natural e social".

Sendo assim, podemos considerar que envolver-se com o ensino de História, é ir além de um aprendizado escolar, é um conhecimento destinado a buscar a compreensão do processo formativo das sociedades humanas no tempo, e entre outras coisas significa a busca por um saber crítico em uma sociedade carente de educação, rica em informação, mas subordinada às precariedades do ensino, por isso cabe a nós, como estudantes e profissionais do ensino, a responsabilidade de desenvolver o melhor papel dentro ou fora dos ambientes formais de aprendizagem, o que implica a necessidade de buscar a superação de inúmeras dificuldades estruturais que dificultam o processo.

Portanto, observamos que a escola, em especial o profissional de História, exercem as funções formativas, para o desenvolvimento de uma consciência histórica capaz de fazer com que os indivíduos sejam capazes de se entenderem temporalmente e de pensar a construção histórica de suas vidas de uma forma mais qualificada e abrangente, pois ensinar e aprender História vai muito além das salas de aulas, trata-se do esforço de constituir com um aprendizado histórico, que direciona o discente a percorrer um caminho de conhecimento em um sentido formativo para a vida.

Nesta perspectiva, esperamos que as escolas por meio de seus profissionais, reavaliem suas práticas pedagógicas, suas condutas e principalmente seus conceitos e pré-conceitos sobre a abordagem da Lei n. 10.639/03.

1.3 Teoria de Rüsen e a modificação da consciência histórica

A interpelação da história a qual considera a edificação de uma recente narrativa de estruturação do Brasil, enquanto território existencial, como decorrência de uma dinâmica entre brancos europeus, negros africanos e indígenas nativos, todos como personagens essenciais, em que a referência europeia não se designa como modelo de conhecimento extremo na organização de identidades e incumbência de exigências. Além de toda grandeza constitucional, o aparecimento de uma modificação da lembrança histórica, mobilizando a instrução universitária referente às três etnias citadas. A fim de que a escola tenha condições de propiciar o vencimento do prejulgamento, da discriminação e da consciência histórica fundamentada no costume, vastamente afamada no mito das três raças (DA MATTA, 1981).

O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, alicerçado nos encaminhamentos do Parecer do CNE/CP n. 3/2004, converte-se na interpretação das situações vividas, suas técnicas de mando, apossamento, fortaleza, poder e domínio.

Deste modo, o acréscimo de um entendimento de maneira sistematizada para a atuação prática e corrente capaz de inspirar e remodelar a composição da consciência histórica de geração recente de estudantes, auxiliando no estabelecimento de recentes identidades, pertencimentos e alteridade, demonstrando uma perspectiva favorável a uma educação contrária ao racismo e preconceito.

Alicerçados no entendimento acerca da consciência histórica, conforme a teoria concebida por Rüsen (2011, p. 57) que a define como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Essa operação mental é descrita por esse autor como "orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo". A consciência histórica é, portanto conforme considerações de Rüsen (2001, p. 58-59):

O trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme sua a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida.

A consciência histórica é para Rüsen (2001, p. 59) a "constituição do sentido da experiência do tempo". As experiências do tempo têm que ser compreendidas, pois "se contrapõem ao que o homem tenciona no agir orientado por suas próprias carências".

O tempo é, assim, experimentado como um obstáculo ao agir, sendo vivido pelo homem como uma mudança do mundo e de si mesmo que se opõe a ele, certamente não buscada por ele dessa forma, que, todavia, não pode ser ignorada, se o homem continua querendo realizar suas intenções. Pode-se chamar esse tempo de *tempo natural*. Um exemplo radical desse tempo impediante e resistente é a morte. O tempo é experimentado, aqui, como perturbação de uma ordem de processos temporais na vida humana prática, como perturbação de uma ordem na qual o homem tem de pensar seu mundo e sua vida, para poder orientar-se corretamente. (RÜSEN, 2001, p. 59-60)

A consciência histórica se constitui a partir da "interpretação da experiência do tempo com respeito à intenção quanto ao tempo", e o ato de constituição, da consciência histórica pode ser descrito, conforme estudos de Rüsen (2001, p. 60) "como transformação intelectual do tempo natural em tempo humano. O autor (2001) concebe quatro tipos de narração histórica, que segundo seu entendimento podem ser identificados a partir da historiografia, assim como suas correspondentes formas de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética.

As narrativas tradicionais são aquelas que articulam as tradições e que relembram as origens que constituem a vida no presente. Neste caso, a consciência histórica funciona, em parte, "para manter vivas essas tradições" e o passado é a referência para o presente. Na narrativa tradicional, o tempo "ganha um sentido de eternidade" (RÜSEN, 1993, p. 07; 1992, p. 30).

As narrativas exemplares demonstram a validade de regras e princípios e generalizam experiências temporais de regras de conduta. Nesta concepção, a história é vista como uma lição para o presente, como algo didático: *historiae vitae maestrae*. A consciência histórica exemplar revela a moralidade de um valor ou de um sistema de valores pela demonstração de sua generalidade. Nesse caso, a moral é conceitualizada como possuindo uma validade atemporal.

Nesse tipo de narrativa, o tempo "ganha um senso de extensão espacial" (RÜSEN, 1993, p. 07-08; 1992, p. 31). O terceiro tipo de narrativa, a crítica, baseia-se na habilidade de negar as tradições, regras e princípios, abrindo espaço para novos padrões. As narrativas críticas são consideradas anti-histórias. Nesse sentido, a consciência histórica "busca

imobilizar uma classe específica de experiência do passado: a evidência conferida pelas contra-narrações" [sic]. Nesse tipo de narrativa, o tempo "ganha o senso de ser objeto de julgamento" (RÜSEN, 1993, p. 08-09; 1992, p. 32).

O quarto tipo de narrativa é a ontogenética, que permite direção à mudança temporal, e apresenta a continuidade como um desenvolvimento em que a alteração dos modos de vida é necessária para a sua permanência. É a "forma de pensamento histórico que vê a vida social em toda a sua complexidade e sua temporalidade absoluta", e em que "diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se integram em uma perspectiva que abrange a mudança temporal". Neste caso de consciência histórica, "os valores morais se temporalizam" e a moral "se despoja de sua natureza estática". O raciocínio moral depende do "argumento de mudança temporal" para poder "estabelecer a validade dos valores morais". Neste tipo de narrativa, o tempo "ganha o senso de temporalidade". (RÜSEN, 1993, p. 09; 1992, p. 33)

A consciência histórica funciona como "um modo específico de orientação em situações reais da vida presente" e tem como função ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente (RÜSEN, 1992, p. 28). Partindo dessa perspectiva, a consciência histórica é um fenômeno que emerge do encontro do pensamento histórico científico como pensamento histórico geral. Como tal, sua presença nas pessoas pode ser averiguada por meio da análise seu cotidiano, objetivando apreender as operações mentais que as fazem pensar historicamente. Operações que se tornam evidentes somente quando se consegue apurar seu grau de importância na vida prática, o sentido de suas ocorrências e os resultados delas gerados. Nesse sentido a ciência da História, com sua teoria e metodologia, atua como formuladora de proposições históricas que visam contemplar a demanda de orientação prática das pessoas no cotidiano. São narrativas históricas transmitidas nos diferentes meios de comunicação e, sobre tudo, no espaço escolar, seja nos livros didáticos, seja no discurso dos docentes, conforme aponta Rüsen (2001, p. 67) ao entender que:

[...] a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana.

Percebemos assim, que o conceito de consciência histórica estabelecido por Jörn Rüsen, apresenta uma proposta inovadora a respeito da aplicação do conhecimento histórico nos indivíduos. Acreditamos que as proposições geradas pelos historiadores nos espaços

acadêmicos não visam apenas criar um excedente teórico que fique circunscrito a esse espaço, antes auxiliam não só no processo de formação do pensamento histórico das pessoas, mas em sua aplicação cotidiana por meio da utilização desse tipo de cognição para atender à sua demanda de orientação no cotidiano e como instrumento auxiliar no processo de construção de identidade. No entanto, sabemos que as pessoas também constroem conhecimento fora do espaço escolar, conversam sobre os mais variados assuntos, discutem teorias e propõem soluções aos diversos percalços que se sucedem no caminhar cotidiano. Essa forma de conhecimento recebeu o nome de representações sociais. (MOSCOVICI, 2001. p. 49)

Nesse sentido, o estudo sobre o encontro das representações sociais com a construção da consciência histórica, possibilita compreender em que medida o conhecimento cotidiano - o senso comum - pode ser transformado em conhecimento histórico, a partir da influência do ensino de História e, num segundo momento, como essa transformação se revela no cotidiano na forma de ações práticas e distintivas. Essa consciência histórica que une passado, presente e futuro, uma vez que a História é uma condição humana e um nexos dessa tripartição temporal, por isso Rüsen (2001) acredita e defende as intenções do agir humano no tempo, quando entram em choque com as experiências no tempo, o ser humano sofre as carências de orientação temporal.

Segundo concepções de Rüsen (2001), a consciência histórica manifesta-se da mesma maneira que a memória, embora os dois fenômenos sejam distintos por vários motivos. A estrutura pela qual essa manifestação ocorre é a narrativa, o relato. O diferencial de um relato é quando a consciência histórica se expressa, além da condição de representação narrativamente estruturada do passado, é o fato de portar significado e sentido, estruturar as representações do passado e explicar os padrões de desenvolvimento no tempo, dando sentido ao presente e permitindo expectativas de futuro. Nesses termos:

[...] as sequências temporais especificamente evocadas no passado aparecem como um padrão para sequências temporais, as quais também tornam compreensíveis as sequências temporais contemporâneas. Desta forma, o sentido da história deriva do que é rememorado do passado como determinante essencial, ao mesmo tempo transcendendo-o, no que sintetiza o presente e o futuro num conceito englobante de tal sequência temporal. A consciência histórica articula tais sequências temporais ao “relatar” o processo rememorado de mudança temporal no passado; em outras palavras, expressa-o narrativamente. (Rüsen, 2001b, p. 06)

As concepções de Rüsen (1997) asseguram que mesmo automaticamente, o entendimento da história tem como suporte as situações vividas que se apresentam ao agora na vida prática, ou seja, nosso atuar é protegido por atividades já vividas, e que a incumbência

de sentido ao agora acontece embasadas nas maneiras de reaquisição e compreensão das situações vividas.

Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não temos controle: a transformação por meio do presente e do que está por vir no que já foi vivido. Embora seja teoricamente imaginável estar na corrente temporal sem atribuir sentido a ela, não é possível agir no mundo sem essa atribuição de sentido; como deixar de agir também parte de uma interpretação, na prática também não há opção de atribuir, ou não significado ao tempo que passamos, ou que passa por nós.

Para Rüsen, o homem age intencionalmente, e só pode agir no mundo se interpretá-lo, e a si mesmo conforme as intenções de sua ação e de sua paixão; agir (incluindo deixar-se estar e ser objeto da ação de outrem) só ocorre com a existência de objetivos e intenções necessárias a interpretação: há um “superávit de intencionalidade”, que o homem se coloca para além do que ele e o seu grupo são no presente imediato. Agir, enfim, é um processo em que continuamente o passado é interpretado à luz do presente e na perspectiva do futuro, seja ele distante ou imediato. Assim, a diferença entre tempo como intenção e tempo como experiência compõe uma tensão dinâmica, que por sua vez movimenta a sociedade.

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica se enraíza na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além. Antes de ser algo ensinado ou pesquisado, a historicidade é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie, o que varia são as formas de apreensão dessa historicidade, ou, nos termos de Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal. Na definição desse autor, a consciência histórica é um fenômeno do mundo vital, automaticamente ligada com a prática.

Ao refletir sobre as formas e funções do entendimento histórico na sociedade, Rüsen (2010, p. 10) em seu livro intitulado “História Viva”, toma como ponto de referência uma pergunta de fundamental relevância: “Se é por suas formas e funções que o saber histórico se torna verdadeiramente vivo, será que essa vida não se daria à custa de sua cientificidade?”. Diante desse questionamento, Rüsen (2010) ressalta a importância do saber histórico como fator relevante na orientação da vida prática, pois o poder de convencimento de uma narrativa histórica encontra-se na forma com que atinge os sujeitos e supre carências de orientação

latentes na cultura histórica. Nesse sentido, a ciência da história, por si só, não abrange os conteúdos que conferem significado histórico à identidade e à motivação para o agir dos sujeitos.

Uma das maiores aptidões do conhecimento histórico é situar o indivíduo dentro da estrutura temporal, proporcionando-lhe agir de forma que o futuro se torne diferente do passado, como exemplo podemos citar a escravidão brasileira, que subestimou os negros durante muitos anos, e que deveria levar a superação dos pré-conceitos e do racismo ainda presentes e encobertos na sociedade brasileira. O fato de cada sujeito possuir uma forma de consciência histórica permite-o agir no presente. Ressaltamos que não estamos defendendo a atitude de alguns que encontram dificuldades para superar o racismo, todavia pode-se compreender que o racismo ainda existe porque determinados indivíduos não possuem e não desenvolveram uma consciência histórica crítica ou genérica capaz de possibilitarem uma perspectiva de futuro completamente diferente do passado.

O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, se depara frente a obstáculos, como exemplifica Rüsen (2010a): a educação comprometida no intuito de organizar conversas que presumam a constatação do outro na sua similaridade e disparidade e, ao fazer-se conhecedor das situações vivenciadas, entretanto apto a nortear o atuar vindouro, deverá surgir dos entendimentos alicerçados no costume e propiciar uma superação desse grau de consciência histórica para assegurar aos sujeitos em elaboração novos locais internos; um posicionar do “eu” mediante à discrepância; uma recusa do evidente, mediante à incerteza da eventualidade, num procedimento de aquisição de independência na constatação do “outro”, de todos os outros.

O procedimento de aquisição de conhecimento, como destaca Rüsen (2010a), concebe-se por intermédio de entendimento, direcionamento e experiência de situações vividas, que, quando se alarga como ofício da consciência histórica concebe um acréscimo da capacidade de sua compreensão e da habilidade para usá-la no direcionamento da vida prática, dessa forma a aprendizagem pode ser classificada como histórica. Essa habilidade de direcionamento, de iniciar pela compreensão de seu universo, elaborar o significado histórico, que Rüsen nomeou como “competência narrativa”. Portanto, ao desvendar seu agora e averiguar uma transitabilidade vindoura às suas ocupações atuais, os sujeitos se descobrem como tal e passam a elaborarem narrativas relevantes que facilitem observar o grau alcançado por sua consciência histórica.

Rüsen (1993, p. 05) enfatiza a narrativa história e revela-a como uma peculiaridade capaz de diferenciar-se da narrativa ficcional, aplicando em três qualidades e em suas

relações: 1. Uma narrativa histórica é ligada ao meio da memória, mobiliza a experiência do tempo passado, que está vinculado aos arquivos da memória, para que a experiência do tempo presente se torne compreensível e a expectativa do tempo futuro possível; 2. Uma narrativa histórica organiza a unidade interna dessas três dimensões do tempo através de um conceito de continuidade. Esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e expectativas humanas, fazendo com que a experiência do passado torne-se relevante a vida presente e influencie a configuração do futuro; 3. Uma narrativa histórica estabelece a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função decide se um conceito de continuidade é plausível ou não. Este conceito de continuidade deve ser capaz de convencer os ouvintes da permanência e estabilidade deles mesmo na mudança temporal do mundo e deles próprios.

Por essas qualidades, a narrativa histórica orienta a vida prática no tempo, mobilizada por meio da memória da experiência temporal (RÜSEN, 1993, p. 05-06). A narrativa histórica é um "modo específico de sentido sobre a experiência do tempo" e, para a constituição desse "sentido", a narrativa deve estar vinculada à "experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea" (RÜSEN, 2001, p. 155). O pensamento histórico, segundo Rusen (2001, p. 154) segue por princípio a lógica da narrativa, mas, a narrativa não é sempre e basicamente histórica.

A aprendizagem que constitui a consciência histórica, são as narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, pois essa é uma forma coerente de comunicação e trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor. Isto ocorre porque as narrativas são produtos da mente humana e, com seu auxílio, as pessoas envolvem lugar e tempo de uma forma aceitável por elas próprias. (RÜSEN, 1993, p. 85)

Schmidt (2007) discute a questão da consciência histórica, que está presente tanto na relação da identidade como também na ação ao considerar que:

A consciência histórica [...] é um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação. Isto significa que a consciência histórica funciona como um modelo específico de orientação nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma concepção do curso do tempo, trata do passado como experiência e revela o tecido de mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem mudanças. (SCHMIDT, 2007, p. 194).

A narrativa histórica, conforme análises de Rüsen (2001, p. 155), possui uma especificidade, a de que "os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado". Ademais, a coesão interna da narrativa é

constituída como a representação temporal que está "vinculada à experiência e como significativa para o autoconhecimento e para a orientação dos sujeitos narradores". A narrativa histórica deve estar vinculada à "experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea". Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de "história".

A "constituição histórica de sentido" de acordo com Rüsen (2001, p. 160) acontece de diferentes modos, ocorre não apenas na forma de uma narrativa elaborada a partir de uma prática cultural originada das rotinas do cotidiano, como "em uma celebração cívica, em um discurso de reconhecimento, em um curso universitário ou na produção e recepção de textos historiográficos, em exposições históricas, em jogos históricos", mas em todas as dimensões da vida humana. Pode ocorrer nos procedimentos do inconsciente que influenciam a vida concreta, como "o recalque, o afastamento ou a reinterpretação das lembranças, experiências e interpretações impostas que incomodam". Ocorre na comunicação do dia-a-dia, na "forma de fragmentos de memória e de histórias, de referências a histórias, de símbolos", cujo sentido só aparece na narrativa.

Observando os conhecimentos elaborados é admissível articular formação da consciência histórica com aprendizagem histórica. No momento em que os educandos conseguem elaborar narrativas que agreguem ao agora, as situações vividas e as que virão alicerçadas as suas próprias experiências, bem como associem à essa relação o direcionamento, ao entendimento e ao estímulo, então podemos considerar que aconteceu aprendizagem histórica. Nesse contexto, Schmidt, Barca e Martins (2011) entendem a averiguação acerca do sistema de aprendizagem histórica, que tem como início a consciência histórica, a partir da averiguação das situações vividas a serem estudadas, contidas na consciência histórica do educando. De uma maneira mais tangível, afirmamos que essa análise parte da "consciência histórica prévia" dos discentes, intitulada por Rüsen para assim, a começar pelo agrupamento e análise, intencionando entender as situações essenciais ao aprendizado.

Schmidt, Barca e Martins (2011, p. 116) retomam concepções de Rüsen por observarem que ao agregar o "ser" (identidade) e "dever" (ação) em uma narrativa significativa, essa procurará entender o agora e projetar possibilidades a respeito do futuro. A consciência histórica transfigura os princípios de plenitude em integralidades temporais e dessa maneira atua em relação a esses princípios e à "razão moral, no sentido de conferir a plausibilidade necessária que os valores necessitam para se tornarem aceitáveis na sua relação com a realidade". Rüsen entende que a declaração da identidade procede das representações

de sequência temporal, em que as situações de tempo estão associadas às ideias de tempo e garantia dessas representações temporais, mediante os sujeitos se identificarem na humanidade por meio da linguagem estruturada de forma narrativa. A construção dessa identidade, temporal, coletiva, recupera o pretérito vivido e assegura a projeção do futuro possível, podendo nomear-se por memória.

Conduzidos por essas considerações, notamos a relevância da análise das narrativas dos discentes para determinar o grau de consciência histórica prévia, determinando as modificações desses graus de consciência no decorrer das aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

1.4 O ensino de História e Cultura Afro-brasileira: reflexões pertinentes à luz da aprendizagem histórica

No Brasil, assim como em países de herança ibérica, temos a tendência a acreditar que as normatizações jurídicas podem provocar mudanças sociais, ou seja, comungamos da ideia que a promulgação de leis pode, automaticamente, forjar mudanças de comportamentos e eliminar aquilo que os legisladores consideram pouco ou não aceitável. Todavia, comportamentos, atitudes e valores não podem ser criados e/ou modificados apenas pela força de uma lei, pois “os valores são criados pelos processos sociais, pela cultura, tarefa atribuída precipuamente à família e à educação”. (BORDIGNOM apud CHAGAS, 2010, p. 20)

Não raro, as formulações de leis no Brasil, partem de uma articulação entre vontade política e pressão de grupos sociais, organizados ou não, ou seja, sob um manto de interesses e influências vão-se organizando a legislação e as políticas públicas no país. Segundo Chagas (2010), essa situação está ligada simbioticamente a formulação dos textos legais, que são a materialização das tendências e das ideologias que dominaram as discussões no campo político, além do contexto da prática, em que é possível perceber como esses textos políticos “influenciam e são influenciados pela realidade social”. (CHAGAS, 2010, p. 25)

Um dos principais objetivos da Educação Básica no Brasil sinaliza para a necessidade dos docentes e discentes, reconhecerem e sentirem-se inseridos como parte da “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro”, e ao mesmo tempo, conhecerem os “aspectos socioculturais de outros povos posicionando-se contra qualquer tipo de discriminação”. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, orientam que:

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de

heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas. (BRASIL, 2013, p. 27)

Docentes e demais profissionais da educação, a partir de seus posicionamentos, formações, vivências, e em nome dos interesses gerais da classe, devem mobilizar-se e agir após interpretação e reinterpretação dessa produção textual, cujo escopo é a formulação de princípios e ordenamentos jurídicos que regerão a área educacional. No caso específico da Lei, temos a concretização, em forma de texto legal, de mais de um século de lutas e pressão do MNU, pelo reconhecimento e valorização da matriz étnico-cultural africana nos currículos das escolas brasileiras. Nesse sentido, ao longo da História do Brasil, embora o encaminhamento jurídico institucional não seja fecundo, rápido e isento de sofrimentos e decepções, podemos afirmar que a aprovação da mencionada Lei representa uma grande conquista desse Movimento no país. Contudo, não basta apenas implementar a lei, é preciso que a prática cotidiana de estudo e valorização da História e da cultura da África, de seu povo e de seus descendentes no Brasil, ajude a desenvolver no alunado uma formação histórica de sentido, pois:

O sentido é a quinta-essência da interpretação humana do mundo e de si mesmo. Os seres humanos precisam interpretar seu mundo e entender a si mesmos na relação com outros para poderem viver. Esse feito interpretativo faz do mundo e do ser humano uma formação de sentido que, enquanto quadro orientador, torna o sofrimento compreensível e determina o agir. [...] O sentido unifica percepção, explicação do mundo, projeto de ação e formação de identidade num todo coerente, ao qual correspondem no plano do mundo vital da existência humana práticas e atividades mentais (portanto, espirituais, emocionais e volitivas) concretas. (RÜSEN, 2014, p. 180)

Partindo dessa premissa, entendemos que o processo de “descolonização do currículo” proposto por Gomes (2012) só se efetivará, se as aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, promoverem uma “formação histórica de sentido” que possibilite a aquisição de competências para concretização de um “aprendizado histórico”, que supere o cognitivismo abstracionista e que promova na consciência de nossos jovens educandos uma percepção do passado que seja capaz de influenciar seu agir no presente e seus planos para o futuro, uma vez que:

Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2013, p. 501)

Desse modo, para que haja “eliminação das discriminações”, é fundamental que possamos entender a aprendizagem histórica tratada de forma genérica por Rüsen (2014) como aprendizagem histórica da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, que só pode ser considerada completa quando promove a aquisição de quatro competências: a) **experiential**, entendida como a capacidade de perceber e interpretar o tempo historicamente, com suas diferenças qualitativas entre passado, presente e futuro; b) **interpretativa**, capacidade de forma reflexiva, dar sentido ao passado de tal maneira que ele, vivo, sirva como referência de uma história para o presente e de projetos para o futuro; c) **orientadora**, capacidade de aplicar de forma refletida, os modelos de interpretação carregados de experiências às experiências “de sofrimento, problemas de ação e processos de auto entendimento que ocorrem no presente”. (RÜSEN, 2014, p. 187)

Rüsen (2011) afirma ainda que a partir da aquisição dessa competência os sujeitos percebem os processos de identificação histórica e tomam consciência da subjetividade que determina as relações entre pertencimento e delimitações entre o próprio e o outro e, assim, podem refletir objetivamente sobre essas relações e quiçá civilizar³o etnocentrismo que impregna a formação histórica de sentido e que tem marcado os currículos brasileiros há tempos; e finalmente, d) **motivadora**, capacidade de ao experimentar o tempo histórico, interpretá-lo e refletir sobre ele de forma orientada, sentir-se motivado para agir no presente intencionalmente e criar perspectivas de futuro, pois:

Uma vez carregado de significado para o presente por meio da interpretação; o passado torna-se uma referência apta para orientar o agir e o sofrer humanos. A orientação cultural ganha contornos especificamente históricos por meio de uma representação do decurso temporal que empresta à conjuntura atual da vida prática tanto experiência do passado como expectativas de futuro. Tal representação permite que se implante uma imagem do passado no contexto cultural de orientação da vida prática atual. (RÜSEN, 2011a, p. 271)

³ Para Rüsen (2014, p. 188) civilizar significa “apurar e explorar chances de reconhecimento da diferença cultural e ampliá-las no trabalho concreto de interpretação”.

O passado é reconstruído e portador de sentidos, quando integrado numa representação do decurso temporal e compatível com as metas do agir cotidiano, e pode também, desempenhar função orientativa na formação da identidade humana, todavia, nesse caso, Rüsen (2011a) afiança que a orientação não é uma meta de ação que se projeta para o futuro, mas sim, um agir interno, uma relação do sujeito consigo próprio e que orientará a forma como ele age exteriormente.

Todavia, não nos enganemos, pois quando Rüsen (2011a) afirma que se pode “melhorar” o passado, ele não está fazendo referência aos fatos em si, não se trata de retirar da memória os fatos desagradáveis, ou diminuir o peso dos absurdos temporais, mas sim, lançar sobre eles um olhar crítico, avançando para além da factualidade, tornando-os cheios de significado e sentido. Dessa forma, ao usar o termo “melhor”, Rüsen (2011a) refere-se ao novo *status* que o passado ganha ao se apresentar recheado de fatos aptos a serem revisitados e interpretados. “O passado ‘melhorado’ é destarte aquele que deixou de ser um mero condicionante fático do presente, pois foi conhecido e teve seus efeitos incorporados por representações narrativas portadoras de sentido” (RÜSEN, 2011a, p. 280). Portanto, partindo da perspectiva rüseniana, percebemos que a inserção do estudo da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, implementada pela Lei n. 10.639/03, é fundamental para que ao desenvolvermos as competências geradoras de “aprendizado histórico” mediante tais temas, criemos possibilidades e caminhos para superar atitudes e políticas de exclusão em nossa sociedade, e nesse caminho:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2013, p. 501)

Em vista disso, “[...] O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Sendo assim, observamos que a História deve fazer parte do currículo escolar de todas as escolas públicas que ofereçam o Ensino Fundamental, visto que é de fundamental importância para a formação escolar, cultural e social do docente, visando sua visão de mundo e sociedade compilada no decorrer do estudo da História em harmonia com os conteúdos, favorecendo a formação do

procedimento de identidade deste. Salientamos que as políticas afirmativas se apresentam como ações de reparação e de reconhecimento:

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. (BRASIL, 2013, p. 499)

O percurso do ensino de História é entremeadada por um conjunto de conflitos e alterações imprescindíveis para a disciplina ministrada nas instituições escolares brasileiras, posto que existe todo um procedimento de descobertas, havendo então, a exigência de revê-la como uma disciplina de modificação do pensamento e conhecimento do ser humano, decorrente de outros tempos e antepassados, visando a orientação dos sujeitos para o seu atuar no presente, e conseqüentemente influenciando seus planos para o futuro. Dessa maneira, para que a história ensinada e assimilada na sala de aula possibilite ao discente entender o passado para poder agir sobre o presente e transformá-lo, é necessário que o conteúdo da disciplina diga respeito ao discente, que ele consiga se perceber como parte da narrativa histórica exibida, e não excluído, invisível ou alterado por entendimento passivo e subjugador, pois:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2013, p.503)

Tais pensamentos e conflitos geraram alternativas, que poderão motivar novas situações abrandando a divisão existente entre a teoria e a prática. Quando o ponto de abordagem é atribuído à presença ou “silêncio” acerca desse tema, classificando as circunstâncias em que está acontecendo a efetivação da legislação na Educação Básica. Sobre tal assunto, Souza (2006, p. 07) alerta que:

Trazer para sala de aula a História da África e do Brasil africano é, antes de mais nada, fazer cumprir nossos objetivos como educadores: refletir sobre a discriminação racial e sexual, valorizar a diversidade étnica, gerar debate, estimular valores e comportamentos de respeito, de solidariedade, de tolerância. Além disso, mais especificamente, é a oportunidade de levantar a bandeira de combate ao

racismo e às discriminações que atingem particularmente a população negra, afro-brasileira e afrodescendente. Trazer para a sala de aula esse tema é dar a oportunidade a nossos alunos de desvendar sua própria cultura, reconhecendo no outro uma parte de si mesmos.

Destacamos que práticas pedagógicas embasadas em linguagens claras são entendidas como alternativas importantes para elaborações mentais e produções de saberes históricos por parte dos discentes. Esse procedimento quando bem conduzido pode produzir, conforme Jean Peyrot (apud MONIOT, 1993, p. 21) resultados sociais como:

- transmitir uma memória coletiva, revista e corrigida a cada geração, que coloca o aluno diante de uma consciência coletiva;
- formar a capacidade de julgar – comparando sociedades em épocas diferentes, e a existência delas ao mesmo tempo em locais diferentes – que tem como efeito social o desenvolvimento do espírito crítico e da tolerância;
- analisar uma situação – aprendendo a isolar os componentes e as relações de força de um acontecimento ou de uma situação – que leva ao refinamento do espírito, antídoto ao simplismo de pensamento;
- formar a consciência política como instrumento de coesão social, memória de um grupo que toma consciência de um destino comum.

Em seu texto “O livro didático ideal” Rösen (2010) indica o âmbito escolar como um dos lugares em que é possível destacar a formação desta concepção de processo no interior da comunidade. Averiguando a relevância do livro didático para o estudo histórico, bem como utiliza de várias considerações, que nesse momento evidenciamos em três grupos:

Pluralidade da experiência: Rösen (2010, p. 118) enfatiza que o ensino de História deve se fazer com o uso contínuo de documentos históricos. Resquícios do passado - pinturas, objetos, fotografias, documentos textuais e outros que devem ser trazidos ao âmbito escolar, a fim de serem interpretados pelos discentes. Essa é uma condição importante, que não deve ser substituída pelas explicações mono causais já interpretadas de historiadores ou docentes. Os discentes passam então, a exercitarem, cotidianamente, o entendimento que a compreensão pessoal do resquício resulta a História como explicação. Quando de posse desses documentos no âmbito escolar, eles permitem a pluralidade da experiência humana, evitando assim, *à priori*, que o entendimento seja conduzido ou perspectivado. Desta maneira, tais dados da experiência contemplam os âmbitos da Economia, Sociedade, Política e Cultura, propiciando a pluralidade da experiência que acontece no interior de uma mesma época, local e ponto de vista sincrônico, que de acordo com Rösen (2010, p. 121), abre margem a entendimentos livres que interliguem essas dimensões. Além disso, documentos que permitem a identificação da evolução de um dado fenômeno ao longo do tempo, também são pertinentes

ao ensino de História, já que colaboram na observação das modificações e permanências, na identidade do sujeito no presente – ponto de vista diacrônico. (RÜSEN, 2010, p. 121)

Pluralidade da interpretação histórica: A multiplicidade dos documentos em sala de aula, interpretados por pessoas diferentes com experiências próprias, produzem como resultado não uma interpretação uniforme do fato, mas sim múltiplas interpretações. Os discentes percebem que um mesmo fato pode ser observado de formas diferentes e inclusive contrárias (RÜSEN, 2010, p. 122). A se evitar a construção de um pensamento histórico equivocado, os fatos do passado percebidos em cada caso devem ser interpretados como história no contexto temporal junto a outros fatos (RÜSEN, 2010, p. 122). Um conhecimento que não reproduz o estado do conhecimento científico, mas que não o ignora, mantendo uma ligação com o mesmo. Sendo o conhecimento científico uma interpretação a mais e possível do mesmo. O que passa a estar em jogo então, é a natureza argumentativa do raciocínio criado, como também a construção da noção de perspectiva nas interpretações históricas (RÜSEN, 2010, p. 124). Perspectivas que podem e devem ser comparadas criticamente.

Carências e Interesses: O conteúdo histórico apresentado ao discente, guarda uma relação com as experiências e expectativas dos educandos (RÜSEN, 2010, p. 116). Ressaltamos que Rüsen não submete o conhecimento histórico a um presentismo, ou pragmatismo, mas sim que, existem necessidades de orientação no conjunto da sociedade, que de forma fracionada ou parcial, também são necessidades aos próprios discentes em âmbito escolar, e por isso, devem ser consideradas.

Portanto, a relevância de aprendizagens significativas para o avanço do desenvolvimento e conquistas sociais, democráticas e humanas, devem valorizar as experiências adquiridas no passado, possibilitando melhorar o agora e, conseqüentemente o futuro. Esses encaminhamentos podem contribuir para que ocorra a aprendizagem da história que para Rüsen (2010, p. 113):

É um processo de desenvolvimento da consciência histórica na qual se deve adquirir competências da memória histórica. As competências que permitem efetuar uma ideia de organização cronológica que, com uma coerência interna entre passado, presente e futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida, são as mesmas competências de que se necessitam para poder receber e também para poder produzir histórias.

Ancorados nos estudos de Rüsen (2011a), afirmamos que por meio da reapropriação desse passado, marcado por batalhas, dor e resistência; de negros, negras e de seus descendentes durante a formação e consolidação de suas identidades e pertencimentos, que

poderão superar traumas, reconciliar-se com o presente e promover condições para um agir pautado pelo respeito e pela alteridade, pois, defendemos que ao estudar, debater, refletir e redimensionar conceitos e atitudes relativos à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, doravante procedimentos e atividades mentais fomentadas por uma formação histórica de sentido que promova um “aprendizado histórico” seremos capazes:

[...] de integrar o absurdo à orientação histórica do agir. Pode-se assim conciliar a consciência de que o absurdo faz parte da experiência humana com o esforço de superar o absurdo, esforço esse que é parte significativa de toda orientação cultural. Os horrores pacificados por meio da narração, ou melhor, os horrores trazidos ao olhar histórico, têm de ser considerados como experiência, para que o absurdo que os caracteriza se converta num elemento positivo da motivação do agir”. (RÜSEN, 2011a, p. 289)

Assim, percebemos claramente que ao abordar tais temas estamos contribuindo para que questões que foram por muito tempo caladas ao longo da história e da construção dos currículos brasileiros, venham novamente ao centro das discussões, de forma que possibilitem um redimensionamento da memória histórica e um agir na vida prática pautada pelo respeito e alteridade, pois como sabemos:

O Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis. (BRASIL, 2013, p.503)

Nesse sentido, consideramos a escola, por excelência, *lócus* social capaz de contribuir na erradicação do racismo e das discriminações, trabalhando para emancipação dos grupos discriminados e o ensino de História pela sua própria característica e epistemologia por ser a mola propulsora dessa ação.

2. O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E ENSINO DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO BRASIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Nesse capítulo abordamos a condição que define a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, tratando a respeito do tema na Educação Básica e especialmente os impactos e desafios enfrentados para a sua aplicação na Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes, atrelados à teoria de Rüsen na construção da consciência histórica. A obrigatoriedade no ensino de História, focada na valorização da História da África aos discentes do Brasil é a forma eficaz de ruptura com a sustentação eurocêntrica que definiu a constituição educacional no Brasil, a fim de provocar reflexões, modificando identidades, visando proporcionar reflexões, transpor limites e cumprir os objetivos de provocar a inquietação a respeito da temática e modificar mentalidades preconceituosas, superando as disparidades raciais.

2.1 O Enfoque da História do continente africano na Educação Básica

A promulgação da Lei n. 10639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África e dos afrodescendentes, estabeleceu aos meios escolares e acadêmicos muitas inquietações que provocaram ainda alguns questionamentos: O que aprendemos a respeito da África? Se questionarmos, com convicção virá à nossa mente recordações e ilustrações preconceituosas e surpreendentes. Quando se fala em África no Brasil, e, principalmente nas instituições escolares, de imediato a recordação é a escravidão. Nos vem em mente os negros retirados a força de seu país de origem e trazidos ao nosso país em condição desumana. Todavia, estudamos a Grécia, a Roma, mudanças, revoltas e nada a respeito da África, grupos, pessoas e certos lugares que, juntamente com europeus e os indígenas nativos, constituem a população brasileira.

Com o surgimento da primeira cátedra de História no Brasil em 1838, no colégio Pedro II, até o fim dos anos 1970, as modificações no ensino dessa disciplina foram restringidas pelo exemplo positivista sem utilidade. A partir dos anos 1980 e 1990, determinou-se um debate, entre diversas esferas, empenhados em rever as abordagens do campo historiográfico e seus desdobramentos sociais e didáticos. Nesse sentido, a crescente produção acadêmica tendo como base a Nova História, passa a fazer parte dos livros

didáticos, inserindo abordagens econômicas e estruturais dos conteúdos estabelecidos pelos currículos.

Aqueles que frequentaram as instituições escolares até o fim da ditadura militar, satisfaziam-se e/ou suportavam uma História positivista pautada na fixação de datas, nomes de ídolos, relações de presidentes, entre outros. Além do relevante prestígio do eurocentrismo na História Geral e a valorização dos dirigentes do país na História brasileira. No decênio de 1980, no momento do processo constituinte, diversas ações e diálogos foram executadas pelos movimentos negros, intencionando adicionar à parte educacional da recente constituição, ações capazes da batalha contra o racismo. Já nos anos de 1990, por intermédio da historiografia francesa, nos deparamos com a presença relevante da Nova História nos livros didáticos e nas salas de aula, que se denominou como História Temática. Desde o ano de 1980, vários estudiosos realizaram discussões sobre o ensino de História e dos problemas propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Dentre essas, o debate acerca da batalha contra o preconceito racial e o ensino de História da África.

Ministrar um ensino de História, tendo como foco a valorização da História da África aos discentes do Brasil, é a forma eficaz de ruptura com a sustentação eurocêntrica que definiu a constituição educacional no Brasil. Com a lei, exigindo o ensino da História dos afro-brasileiros e africanos no ensino básico, percebeu-se a necessidade de sua efetivação, principiando certas restrições, porém, os educadores até então, não haviam vivenciado em suas licenciaturas, proximidades com matérias específicas sobre a História da África. Contudo, a maior parte dos livros didáticos de História utilizados nas escolas não guarda para a África um lugar próprio, os discentes passam então, a idealizar somente estereótipos a respeito da África e seu povo, necessitando dessa forma de um amplo processo de formação continuada para atuação neste campo.

Com a consolidação da liberdade e a evolução das investigações da história em relação ao continente africano e de seus habitantes desde a segunda metade do século XX, passou-se a refletir sob outra perspectiva, que buscava:

[...] o reconhecimento da importância do papel da África na história da humanidade e tentava desconstruir os olhares preconceituosos/ racistas e as imagens negativas elaboradas até então sobre os africanos e as populações afro-americanas [...] esses estudos passaram a ser utilizados com uma intensidade desconcertantes na invenção de uma nova imagem dos africanos, contribuindo de forma inconfundível no quadro de redefinição da autoestima e da inserção político social das populações africanas e afro-americanas, em África, nas Américas e na Europa.

Em 10 de março de 2004, intencionando estabelecer a lei, o CNE autorizou por meio do parecer n. 003/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O parecer sugere uma sequência de atividades didáticas para que a equipe escolar aplique os dispostos sugeridos na Lei.

Neste sentido, cabe pensar na questão evidente ao processo de ensino de História com valorização da cultura africana: em que proporção o ensino da História e da cultura Africana colaborará com as instituições escolares, a fim de erradicar o racismo e as disparidades raciais? Diante disso, consideramos importante que para o real cumprimento da Lei, devemos entender que não é somente responsabilidade dos docentes, mas necessário que haja um empenho de toda comunidade escolar, bem como todas as disciplinas, para que não seja um projeto isolado, trabalhado somente em momentos e datas especiais, e sim, na execução das atividades escolares ao longo de todo ano letivo, sendo necessário construir por meio de ações coletivas, uma satisfação e um orgulho de ser parte integrante da cultura negra. Dessa forma, as instituições escolares conquistarão uma pedagogia que prime à elevação da autoestima dos afrodescendentes.

Assim, os docentes ao lidarem com o contexto da História da África e com a existência do negro no Brasil, devem tratar do tema de maneira positiva sem deixar de retratar todo o tormento vivenciado pelos negros, e os embates de resistências realizadas por eles: Malês (1835), Cabanagem (1835/1840), Balaiada (1838/1841) e Palmares. Nesse cenário de ideias, entendemos que a escola não é o único espaço de discussão a respeito desses assuntos, é por sua vez uma instituição plural de debates. Dessa forma, o conhecimento da História da África não pode ficar restrito à análise de um único comportamento ou de uma resposta em particular, pois o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira necessita ser introduzido em um contexto social mais amplo em que seu ensino aborde às relações estabelecidas entre os grupos sociais, padrões e valores que regulam essas relações no ambiente escolar e fora dele.

A História do Brasil apresenta características que provém da África, visto que os negros foram trazidos para serem convertidos em mão de obra escrava. Diante disso, transportaram seus hábitos, costumes, crenças e valores, o que conseqüentemente contribuiu para a constituição cultural e social da população brasileira. Nesse contexto, a África e a colaboração de suas comunidades para o valor próprio histórico e cultural da humanidade, permaneceram à margem dos currículos brasileiros e, então das salas de aulas em todas as condições de ensino-aprendizagem.

Nos últimos decênios o ensino de História da África fez-se gradativamente recorrente no ensino básico por permanecer passivo e inerte. Essa modificação ocorreu em grande proporção, devido às políticas públicas decorrentes da legislação sobre o tema, tendo em vista o processo de figuração dos negros na História do Brasil em que se registrou um indiscutível triunfo na preparação do acréscimo dentre as disciplinas escolares das diversas práticas históricas. Assim, observamos que ainda há uma transgressão do mecanismo lícito ou abordagens simples e alteradas da temática que são elevadas em determinadas instituições escolares.

Entendimentos construídos, baseados na compreensão aparente e apoiados em lendas e prejulgamentos variados que ultrapassaram o obstáculo do tempo, foram reestruturados ao introduzirem novos gráficos e convergirem a ilustração da cópia da África que nos é transmitida até o momento por intermédio dos variados meios, agregando a listagem e as práticas pedagógicas dos docentes. Alicerçadas em entendimentos e estereótipos elaborados historicamente acerca dos povos africanos que associavam princípios morais às qualidades físicas como a respeito do próprio continente, idealizado constantemente como “primitivo” e/ou atacado por diversas doenças, fazendo com que o ensino de História da África realmente estereótipos, dando continuidade às manifestações inertes. Sendo assim, ressaltamos a necessidade da compreensão sobre a história desta população que foi, e continua sendo muito relevante para o Brasil, conforme arrazoam as pesquisas de Costa e Silva (1994, p. 17) ao entenderem que:

[...] a história da África são importantes para nós, brasileiros, porque ajuda a explicar-nos. Mas é importante também por seu valor próprio e porque nos faz melhor compreender o grande continente que fica em nossa fronteira leste e de onde proveio quase a metade de nossos antepassados.

A compreensão sobre a História da África foi constituída em diversas regiões brasileiras e Centros de Estudos Africanos com a publicação da referida Lei, antecedida por leis municipais em Belém, Aracajú e São Paulo, como consequência de um extenso procedimento de atividades empreendidas pelo MNU.

Considerando os primeiros quilombos, até os mais recentes movimentos que batalham pelo apossamento dos territórios que pertenciam aos seus descendentes, os negros jamais deixaram de batalhar e oporem-se ao sistema de escravidão. Com a revogação da escravidão, novos horizontes surgem aos negros, sem emprego e moradia, se veem a mercê de uma condição bastante humilhante.

De maneira bastante corriqueira, os sujeitos, sejam eles discentes ou não, referem-se à África de forma preconceituosa, retratando idealizações de informações exibidas pelos meios midiáticos, que divulguem um continente frisado pela pobreza extrema, guerras étnicas e AIDS. Nesse contexto, o quadro de referências é permeado pelos meios midiáticos e livros didáticos, que adicionam a prática racista e preconceituosa acerca da África, bem como a discriminação estabelecida aos afrodescendentes.

Reconhecemos que as compreensões racistas e preconceituosas estabelecidas a respeito da África e assimiladas pela população brasileira são consequências de atividades e entendimentos do pretérito e do agora. Esse procedimento de preconceito e discriminação que os afrodescendentes ainda encaram, tem início no passado, no primeiro conflito de culturas entre europeus e africanos, neste instante inicia a complexidade de conviver e aceitar as desigualdades. Os europeus atribuíram um conceito de subordinação aos povos do continente africano. Sobre isso, o psiquiatra negro Frantz Fanon (1983, p. 212) analisou as consequências psicológicas do procedimento de domínio europeu na África, e assegurou que “O negro nunca foi tão negro quando a partir do momento em que foi dominado pelos brancos”.

Desde os tempos antigos, os manuscritos de itinerantes, historiógrafos ou especialistas em geografia, executam alusão à África partindo dos componentes que parecem ter chamado a atenção como a tonalidade da pele dos africanos, nomeados de etíopes, os aspectos geográficos da região, renomados por Etiópia. Acreditavam que a possibilidade de habitar na Etiópia, era de seres brutais, isto é, “Os homens de face queimadas”. A tonalidade da pele negra, relacionada ao fictício da escuridão e do ruim, lançava no inconsciente europeu, o abismo e às criaturas das penumbras. O Maligno, nos acordos de demonologia, nas narrativas moralistas e no entendimento das feiticeiras atormentadas pela inquisição, era simultaneamente, na maioria das vezes, negro. (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 56)

Grande parte dos historiadores pensava que averiguar o passado do continente negro, também era uma incumbência frisada pelo afastamento e pelo desprezo, julgavam irrelevante ou impraticável, já que para os historiadores do final do século XIX para o século XX, a História do território africano, teria início apenas no instante em que os europeus começaram a estabelecer contato com os povos do continente. Do século XV ao século XIX, os viajantes, missionários e comerciantes, executavam as atividades de anotar e declarar as modificações inseridas pelos europeus na África, mediante os dados que encontravam referente à cultura dos africanos. Tais anotações não passaram de um exemplar considerado pior do que o gerado em outros locais. A modificação desta concepção teve início um pouco antes das batalhas pela

liberdade, entre os anos de 1950 e 1960, alongando-se até o fim do decênio de 70. De maneira comum, podemos assegurar que na segunda metade do século XX, ocorreu uma condição de revolução nos conhecimentos a respeito da África, tendo em vista que as averiguações se modificaram e aumentaram seus enfoques.

De maneira geral, a liberdade gerou por parte de uma política elitizada, a exigência da composição de identidades africanas no interior do continente, e mesmo diante do universo, foi necessário regressar ao passado para buscar heróis precursores e atitudes magníficas, para a África obter uma história tão esplêndida e diferenciada quanto à europeia. Dessa maneira, as averiguações deveriam ter como prioridade o estudo da África, embasando as histórias de seus reinados e civilizações como modelo de sistematização, transformação e realizações, intencionando com que coisa alguma fosse considerada inferior aos paradigmas europeus. Assim, os resquícios materiais do passado também podem ser utilizados como os procedimentos de cultivo, modelos de estética da arte, ruínas, entre outros. Contudo, tais matérias devem ser utilizadas com cautela, a fim de que não ocorra o uso do afrocentrismo.

Transcorrido esse breve percurso acerca do enfoque da História da África em nossas instituições escolares, não temos então, resposta o questionamento inicial: o que conhecemos do continente africano? Possivelmente, necessitemos de mais tempo para conseguirmos professores e alunos que respondam com agilidade essa pergunta.

Entretanto, somente um grupo destinado possui acesso ao retrato de um continente que no tempo medieval, possuía práticas modernas de elaboração, reinos, controle da escrita e também da universidade. Tal existência constituía parte da África antes da chegada dos europeus, mas é desconhecida pelos alunos nas instituições escolares brasileiras, tendo em vista que nas salas de aula prevalecia a imagem de “tribos”, negros explorados, e ainda da herança cultural, restrita à prática do candomblé, capoeira e culinária. Sendo que, fica claro o estudo sobre a História da África, não sendo essa uma ação tão fácil, mesmo que seu estudo seja imprescindível e necessário, tendo em vista os problemas que aparecem, o preconceito efetivo na população brasileira, o desprezo da Academia, dos docentes e a indiferença pelas editoras.

Portanto, compete à escola a incumbência de criar probabilidades de acesso às diversas culturas, não somente inserindo-a em seu calendário de atividades exclusivas, mas intencionando propiciar o entendimento a respeito das disparidades e igualdades entre uma cultura e outra. As ligações de competições por posições sociais e conhecimentos são repletas de interesses individuais, relativos tanto a sua cultura quanto às outras. Sendo assim, é

relevante que os discentes conheçam a cultura de outros povos e a história de sua cultura em um procedimento de interação e disparidade.

Para a compreensão da história econômica, política e cultural brasileira, observarmos relevância da História e da Cultura Africana, pois sem estes fatores, temos uma história incompleta, deturpada e propagadora de racismo. O racismo é o entendimento mais plausível que explica a retirada da História Africana nos diversos currículos nacionais das várias categorias e níveis de ensino. A retirada da História Africana é uma dentre as diversas evidências do racismo relacionadas ao povo negro, que gera a erradicação figurativa do africano e da história da nação.

Além da História e da Cultura Africana não possuem o adequado cuidado por parte dos historiadores brasileiros, que deveriam sistematizar esse debate como uma das prioridades para entender a constituição de nosso país, a Lei n. 10.639/2003, que objetiva atingir o Brasil com os estudos sobre esses temas africanos. Partindo desse entendimento, a África, seus povos e suas culturas, converteram-se como ponto principal aos profissionais da educação que requerem capacitação para compreender a elaboração da História de uma população que percorre a dimensão do domínio e do entendimento, considerando os conflitos entre diferentes experiências históricas, econômicas e culturais, em que a manifestação de domínio organiza e inferioriza a manifestação do “outro”.

Dessa forma, no que se refere à realidade brasileira, o conhecimento da cultura da população africana coloca-se como uma colaboração direta aos vários segmentos do povo brasileiro, especialmente da população negra. Desde o início da colonização frisada pela discriminação racial, a população negra teve a realidade de seus antecedentes ocultada, marginalizada e alterada, comprometendo, então, a sua incorporação completa no sistema social do Brasil. Assim, essa inibição cultural, encoberta pela lenda da democracia racial, decorre pela negação dos princípios e das práticas sociais de origens africanas, internalizadas pela massa do povo brasileiro, independentemente de sua origem racial.

Os ensinamentos da História e Cultura Africana associam a realidade daquele continente com a realidade social brasileira para evidenciar as identidades que constituem a população brasileira, seja esta europeia, indígena ou africana. Sendo assim, comprovamos as diversas relações que unem o Brasil ao continente africano: práticas religiosas, música, dança, oralidade, culinária, artesanato, técnicas agrícolas, linguagem, entre outros.

A Lei n. 10.639/2003 estabelecida para assegurar evidências ao afro-brasileiro, intencionando promover a cidadania e a igualdade racial, por intermédio de práticas educacionais que atribuam valor ao “outro”. A referida Lei colabora, assim, para quebrar o

silêncio histórico sobre a cultura e história do povo negro brasileiro. Nesse entendimento, Gomes (2008) assegura que tal Lei aponta direcionamentos para a constituição de uma educação antirracista, transpondo as regras discursivas centradas no europeu. A aplicação dessa legislação ocasiona abrir o ambiente escolar para tornar lícito falar acerca de temas como exclusão e marginalização de uma esfera social.

Não se referimos a uma fala qualquer, mas sim, à uma fala embasada no diálogo étnico-racial no âmbito escolar, ou melhor, que presume e acredita na existência do “outro”, como sujeito influente e tangível. Esse “outro” é um sujeito com direito à liberdade de expressão do seu “eu”, relacionando a constatação de nossas identidades como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros.

Pelo mesmo prisma, Silva (1998) assegura que ao observar os livros didáticos utilizados em sala de aula que retratam a História do Brasil, notam-se textos e figuras racistas ou preconceituosas, sendo que, ao reproduzirem os princípios socialmente dominantes, desconsideram ou exibem a parcela negra da população do Brasil. Werebe (1994, p. 67) por seu turno, explica que “a grande maioria desses manuais, só visam reproduzir a ideologia dominante, que há exceções, contudo raras”. O autor (1994) explana que uma parcela dos livros didáticos, ao incorporarem os negros na História do Brasil, pratica equívocos que os prejudicam, os materiais disponíveis para o uso do docente confinam a população negra à escravidão, desprezando os ascendentes negros, que vieram ao Brasil para serem escravizados. Assim, o negro já envolvido em um mundo cultural pela sua vivência na África, multiplicaria e colaboraria consideravelmente para a constituição da cultura brasileira.

Um dos primeiros temas programados para o ensino de História do Brasil é a chegada dos europeus à América a partir do século XV, que ao terem contato com o Novo Mundo, procuraram explorar a riqueza natural presente na fauna e flora. Para efetuarem a política de colonização no continente americano, exploraram as populações indígenas que aqui moravam, submeteram estes povos à escravidão e desrespeitaram sua organização social e suas práticas culturais.

Os afro-brasileiros foram importantes para a constituição da sociedade e a construção do povo brasileiro, juntamente com outras etnias, pois colaboraram para a construção de uma sociedade que passou por diversas transformações no decorrer do século XIX, marcado por diferentes acontecimentos históricos: Independência do Brasil, em 1822; a organização do Estado nacional, que incentivou a política de imigração para o nosso país e, conseqüentemente, a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre; a difusão da ideologia do branqueamento; a abolição da escravidão, em 1888; e o advento da República em

1889. Tais transformações não garantiram a inclusão dos ex-escravos negros ao mundo do trabalho, excluindo-os socialmente. Com a libertação, os povos negros tiveram o acesso aos bens produzidos nesse sistema histórico, como terra, moradia e educação, a fim de garantirem uma condição de vida digna. Assim, os ex-escravos negros iniciaram uma nova luta, a de sobreviver diante de tantas desigualdades sociais e combater o racismo na sociedade brasileira.

Na busca pela constituição de uma população brasileira que reconheça a identidade cultural do “outro” e perceba que essa pode ser parte do seu “eu”, torna-se necessário que os docentes, além de terem conhecimentos sobre diversas culturas que formam a nação, devem ser comprometidos politicamente com a luta contra a discriminação dentro do âmbito escolar. O grande desafio é então: como provocar nos docentes o desejo e a curiosidade por novos conhecimentos? o que fazer para que os docentes e os discentes entendam que estabelecer práticas curriculares que incentivem a alteridade é caminho para construir uma educação menos excludente?

Diante desses questionamentos, Schmidt e Garcia (2006, p. 09) entendem que “[...] a Educação histórica tem fundamentos pautados em indagações que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados “conceitos substantivos”, bem como os chamados de “segunda ordem”, como o caso das narrativas, explicação ou evidência histórica”. Portanto, o programa de ensino deve ser organizado na perspectiva da Educação Histórica que privilegia o desenvolvimento gradativo das seguintes competências históricas:

Saber ‘ler’ fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas; - Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; - Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas); - Saber entender - ou procurar entender - o ‘Nós’ e os ‘Outros’, em diferentes tempos, em diferentes espaços; - Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar - algo que constitui, afinal a essência da progressão do conhecimento. (BARCA, 2005, p. 16)

Percebe-se que ainda há um longo caminho para que os profissionais da educação, como categoria, não caiam nas armadilhas da ingenuidade, em acreditarem na neutralidade do seu trabalho e compreendam a importância de sua prática educativa, suas ações e sua postura diante da diversidade cultural. Há também a necessidade inserirem novos conteúdos no currículo escolar para efetivação da Lei n. 10.639/2003, tendo em vista ser fundamental questionar e desconstruir os conhecimentos sociais já instituídos nos currículos escolares.

2.2 Os impactos e desafios da implementação da Lei n. 10.639/03 na Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes

A Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes, criada no ano de 1997, com endereço na Rua José Pereira da Silva, bairro Centro, da cidade de Costa Rica/MS, recebeu essa denominação, em consideração aos relevantes serviços prestados à educação pelo saudoso professor Adenocre Alexandre de Moraes.

Objetivando ampliar o espaço físico para melhor atender à demanda, inaugurou-se em julho de 2004, uma nova sede na Rua Bahia, n. 172, atualmente denominada Rua José Calazans da Silva. No ano de 2008, firmou-se um acordo de cedência do espaço físico da escola, conforme o registro fotográfico abaixo:

Figura 1 - Entrada da Escola Municipal Prof. Adenocre Alexandre de Moraes



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Costa Rica/MS

Por meio do estabelecimento da Lei n. 931, de 08 de dezembro de 2008, alterada pela Lei n. 947, de 30 de dezembro de 2008, criou-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), objetivando ofertar cursos na modalidade de Ensino a Distância (EAD), em parcerias com as instituições públicas de ensino superior. Dessa forma, a referida escola sedia atualmente essa modalidade de ensino.

Escolhida para ser o *locus* dessa pesquisa por ser um espaço em que a diversidade racial e cultural são entendidas como temas de importância para o processo pedagógico, e por não serem um desafio apenas para os docentes, tendo em vista a preocupação também dos discentes em suas relações de vivências. A instituição citada, foi foco de pesquisas de estudantes de Mestrado e Doutorado, abriu suas portas para a realização dessa pesquisa, assegurando que a escola é um espaço aberto a discussões e novas reflexões, a partir das devolutivas dessas pesquisas, que auxiliam na inovação e reflexão das práticas pedagógicas em sala de aula e no contexto escolar.

A escolha dos sujeitos participantes dessa pesquisa justifica-se pelo fato que conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, fazem parte dos conteúdos programáticos das turmas de 8º e 9º Ano, conforme dados do Referencial Curricular de Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso do Sul, e também por ser uma Instituição Escolar composta por uma diversidade racial e cultural bastante heterogênea.

Figura 2 - Aula de Produção textual no 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes



Fonte: Coleta da autora

A referida instituição escolar é mantida pela Prefeitura Municipal, é a maior escola dessa Rede de Ensino, em Costa Rica/MS. Oferece os cursos do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino (7h às 11h30min), vespertino (13h às 17h30min) e noturno

(18h às 22h10min). A unidade escolar abrange alunos com idade compreendida dos 6 aos 40 anos para a etapa do 1º ao 5º Ano, e dos 11 aos 70 anos para a etapa do 6º ao 9º Ano. No ano letivo de 2017, abarcou aproximadamente 780 alunos (média de 20 a 38 alunos por sala, conforme orientações do Regimento Escolar), distribuídos em 9 salas no período matutino, 6 salas no vespertino e 4 salas no noturno ao ofertar a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dos 780 alunos matriculados, 452 declararam no ato da matrícula pertencer à cor branca, 260 à cor parda e 68 à cor preta.

Quanto à estrutura física, trata-se de uma escola com três pavilhões, distribuídos nas seguintes dependências: 1 sala para secretaria; 1 sala para direção; 1 depósito para merenda escolar; 1 sala para professores; 1 banheiro para professores; 12 salas de aula com ar condicionado; 1 laboratório de informática; 1 biblioteca; 1 quadra de esportes coberta; 1 cozinha; 1 refeitório; 1 banheiro masculino com 4 sanitários, 2 chuveiros, 1 pia, 1 sanitário adaptado para pessoas com necessidades especiais específicas (NEE); 1 banheiro feminino com 4 sanitários, 2 chuveiros, 1 pia e 1 sanitário adaptado para NEE; 1 vestiário masculino e 1 vestiário feminino; 1 depósito para material esportivo; 1 almoxarifado; 1 lavanderia; horta; pátio calçado e gramado em frente e no redor da escola.

O quadro de funcionários é constituído por: 1 diretora que trabalha nos três períodos em que a escola funciona, é formada em Ciências Biológicas e especialista em Didática e Metodologia do Ensino Básico e Superior; 4 secretárias que atendem nos períodos matutino, vespertino e noturno; 4 cozinheiras que cuidam da merenda escolar; 6 faxineiras, sendo 3 para atender o período matutino e 3 para o período vespertino; 1 guarda que cuida da escola no período noturno; 1 inspetor de alunos que atende o período matutino e vespertino; 1 psicopedagoga que acompanha os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; 34 professores, sendo todos graduados nas áreas correspondentes às disciplinas que lecionam.

Além dos funcionários citados acima, a escola conta ainda com 1 coordenador para cada área pedagógica (História e Geografia; Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa; Matemática, Ciências e Química), bem como 1 coordenador responsável por auxiliar os professores que lecionam do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Desses coordenadores, apenas 2 permanecem na escola em período integral, os demais estão presentes uma ou duas vezes por semana e nos horários de planejamento dos professores.

Todas as escolas da Rede Municipal de Ensino contam com o mesmo estilo de trabalho. Os coordenadores, além de atenderem às escolas *in loco*, ainda ministram cursos de capacitação e atualização para os docentes. A referida unidade escolar tem como objetivo a adoção de uma filosofia significativa que garante espaço para a criatividade e inovação da

melhoria da qualidade, caracterizando-se não como um “estado”, mas sim como um “objetivo” a ser permanentemente buscado.

Dados do documento oficial regimento interno da escola pesquisada, define o Programa de Educação Integral Integrada, como:

Um dos desafios contemporâneos da educação brasileira é a garantia e qualificação da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, as atividades para além das 4 horas diárias previstas no ensino regular do Programa de Educação Integral/Integrada estão articuladas com o projeto pedagógico dessa escola que visa atender aos múltiplos aspectos da educação integral, tais como as ações complementares à escola, ações comunitárias, arte e educação, esporte, atendimento individualizado a cada aluno, entre outras. A proposta promove a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores com o objetivo de alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social bem como diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis – (Art. 37, Resolução 7 CNE/CEB, de 14/12/2010). Tal proposta está amparada pela Constituição federal (Art. 208, Art. 227 e Art. 228) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (artigos 34 e 87).⁴

A comunidade escolar é formada por pessoas que na sua maioria não tem disponibilidade para atuarem em parceria com professores, coordenação e direção, visando à busca pelo avanço do conhecimento, resgatando o respeito, a ética características essenciais para o equilíbrio familiar e social. A unidade escolar atende também, um número acentuado de alunos pertencentes à zona rural, sendo então, constituída por uma comunidade diversificada e heterogênea.

Essa diversidade deve ser entendida pela comunidade escolar, conforme Proposta Pedagógica da Instituição, como um processo da promoção da igualdade racial, visando à proteção dos direitos dos grupos étnico-raciais discriminados, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) acredita ser importante insistir na formação docente e continuada para que a diversidade deixe de ser associada a déficit, inferioridade, anormalidade, ou ainda, uma explicação ao insucesso escolar dos grupos que não fazem parte da cultura hegemônica, mesmo quando esses conteúdos são instituídos por lei. Por esse prisma, Rüsen (2010, p. 38) entende que:

A consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade

⁴ Regimento Interno da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes (2014, p. 29)

aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica.

Na instituição escolar pesquisada, identificamos problemas de várias ordens relacionadas às condições raciais, como por exemplo: apelidos afrontosos aos discentes negros, xingamentos, ofensas associadas à aparência física (cabelo, nariz, cor da pele). Sendo que, ocorre por parte de alguns docentes a omissão quando inquiridos a solucionarem os embates acerca a discriminação racial, tendo em vista que determinadas dificuldades abrangem os comportamentos e atitudes dos discentes mediante essa problemática, e ainda de todos os profissionais que atuam na escola.

A Proposta Pedagógica da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes, produzida em 2004, recebeu em seu corpo, o anexo da portaria implementada pela inserção dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira, que serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e História, em conformidade com a Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

Observamos assim, que essa temática tem sido abordada no contexto escolar dessa unidade, bem como nas demais escolas da Rede Municipal de Ensino, considerando que no dia 20 de novembro, comemora-se a “Dia da Consciência Negra”, mediante a realização de uma feira cultural aberta à sociedade para visitação e apreciação dos trabalhos realizados nas escolas durante o mês de novembro. As pessoas podem estender a visitação e degustar da culinária local e de algumas iguarias da culinária de origem africana, trazida para o Brasil juntamente com os negros, no período da colonização do país.

Tal atividade pedagógica acontece pelo fato do município de Costa Rica/MS priorizar a realização de diversas Conferências, Encontros e Feiras, organizadas pelas próprias instituições escolares pertencentes à Rede Municipal de Ensino, atendendo às exigências da Lei que envolve todas as instituições escolares da Educação Básica Municipal e Estadual.

Percebemos assim, a participação efetiva e prazerosa de toda comunidade escolar e da sociedade nas atividades, uma vez que a desigualdade racial não existe apenas no contexto escolar, mas também em diversos espaços sociais, sendo assim necessário o combate ao racismo, que não é incumbência somente da educação, e sim da sociedade em geral. Dessa maneira, no dia 20 de novembro, todas as secretarias do município de Costa Rica/MS, se envolvem e participam do evento, colaborando na organização da feira cultural: montagem de barracas, iluminação, limpeza, confecção e venda de comidas típicas (bolo de milho,

pamonha, cuscuz, arroz carreteiro, mané pelado, canjica, feijoada), para toda a sociedade costarricense e até mesmo, possíveis visitantes.

Sendo assim, Gomes (2008, p. 68-69) em suas análises descreve que:

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracistas.

Conforme ainda estudos desse autor (2008, p. 68):

A partir da Sanção da Lei 10.639/03 e aprovação da Resolução 1, de 17/03/2004, que instituiu a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana, é que as escolas da educação básica passam a ter um documento legal que discute e aprofunda o teor da referida lei, capaz de orientar a prática pedagógica.

Consideramos relevante entender como as práticas pedagógicas realmente promovem o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino Fundamental, nos Anos Finais da referida escola, verificando em que medida os discentes podem repensar a História e conseqüentemente rever sua própria “consciência histórica”, de maneira que rompam com as imagens forjadas sobre os negros por diferentes meios de comunicação.

Observamos o quanto às concepções acerca da perspectiva da Educação histórica são importantes, pois os estudantes passaram a ser compreendidos como agentes de sua própria formação, com ideias históricas prévias sobre a História e com várias experiências, assim como o professor diante do seu papel de constante investigador, necessitando problematizar suas aulas. Assim, o professor é entendido como o historiador que trabalha com os documentos e elabora o conhecimento em suas aulas de História.

Nesse contexto, Schmidt (2009b, p. 39) destaca três elementos da natureza da cognição situada na História, o primeiro arrazoia que a “aprendizagem histórica é composta por várias perspectivas e baseada na ideia da interpretação histórica”; o segundo defende que “existe uma estreita relação entre aprendizagem histórica e narrativa na explicação histórica”; o terceiro “afirma que a aprendizagem histórica tem como finalidade a formação da consciência histórica”. Nesta perspectiva, a proposta pedagógica dessa instituição de ensino fundamenta-se em princípios que exigem mudanças da mentalidade, da maneira de pensar e

agir dos sujeitos em particular. Sua tradição cultural reconhece e exige a valorização e o respeito às pessoas negras e sua descendência africana, cultura e história, compreendendo seus valores e lutas, sendo sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação no passado e no agora, conforme atesta o Currículo de Mato Grosso do Sul:

A escola pode e deve levar seus alunos a desenvolverem a virtude de alteridade através do diálogo e debates sobre o conhecimento da nossa cultura que inevitavelmente passa por outras culturas, ou seja, refletir sobre a interação humana de maneira que perpassa a história da humanidade. É na interação e no encontro com o outro que podemos superar ou no mínimo suportar os revezes da sociedade moderna que por vezes silencia a voz solitária que diverge de quem domina as massas que muitas vezes massacra e desqualifica o ser humano. Respeitando a pluralidade da sociedade brasileira, que são inúmeras religiões, etnias e culturas. Sendo assim, a escola deve utilizar essa diversidade para enriquecer o desenvolvimento social, fazendo com que todos sejam acolhidos, admirados e iguais, respeitando suas diferenças. (2016, p. 13)

Tal proposta prescreve também ações educativas norteadas por um planejamento escolar em que todos sejam incluídos, garantindo a todos o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si mesmos e adotar costumes, ideias e comportamentos que sejam adversos às suas concepções, compreendendo que a sociedade é constituída por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem na nação brasileira sua história, uma vez que:

Uma ação educativa deve estar comprometida com a cidadania, com a formação de uma sociedade democrática e não excludente, deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade étnico-racial que é marca da vida social brasileira, deve ser pautada no respeito aos costumes, crenças, culturas os quais enriquecem e constroem a cultura da nação. (2016, p. 17)

Diante disso, ao discorrer sobre do contexto da cultura afro-brasileira e da história da África, devemos ter o cuidado ao apresentar essas histórias, pois os educadores/as devem abandonar velhos costumes, visto que muitos livros didáticos ainda mostram o continente africano de maneira folclórica, como sinônimo de pobreza e local de safári para brancos ricos, considerando que apresentam em sua maioria, imagens de países africanos que transmitem a ideia que a África é um paraíso para ricos, mostrando jipes superequipados, homens caçando animais de grande valor, crianças correndo atrás desses carros e acenando aos brancos. Entretanto, não demonstram imagens dessas crianças indo à escola, dados da sua cultura local, suas vestimentas coloridas, um continente repleto de riquezas culturais, com suas dificuldades, porém constituído de um povo forte e guerreiro.

Essas situações exigem reflexões a respeito das questões culturais, que não podem somente serem introduzidas como questões folclóricas, mas sim como relações de movimentos sociais em relação a grupos étnicos, sociais e culturais, pois vivemos em uma sociedade multicultural cercada de diferenças construídas historicamente e sócio culturalmente.

Assim, devemos reestruturar cada vez mais a prática pedagógica conforme mudanças que vêm ocorrendo no currículo nos últimos anos, pois é nítido que o estabelecimento de padrões culturais, cognitivos e sociais acaba contribuindo muito mais com a produção da exclusão do que com a garantia de uma educação escolar democrática, inclusiva e de qualidade, considerando as mudanças que a escola já vivenciou com relação à diversidade, uma vez que as diferenças culturais estiveram e estão presentes no ambiente escolar e social. A escola continua relacionada com a luta de grupos e movimentos que trouxeram e ainda trazem ao centro dos debates, questões sobre determinados tipos de poder, a fim de fazer compreender sobre o que é ser diferente. Assim, ao refletirmos sobre a escola e a diversidade cultural, devemos saber os significados de respeito e aceitação.

Borges (2016) em suas análises pontua que as transformações culturais têm viabilizado a expansão dos meios de produção, mediante a troca e difusão de cultura, com impacto global, atingindo e modificando o cotidiano das pessoas; ora reforçando tendências unificadoras, ora acentuando diferenças culturais.

Nosso percurso até o presente momento apresentou que nem sempre o diferente nos encanta, muitas vezes nos assusta, desafia e nos faz olhar para a nossa própria existência, tendo em vista que reconhecer as diferenças dos outros, e no que essas diferenças podem contribuir para um trabalho pedagógico de qualidade, implica em romper preconceitos, superar tabus, medos de entender que o contato com o outro não nos fará inferior, mas sim, diferentes. A aproximação com o outro nos conduzirá a entender que os diferentes grupos sociais não podem conduzir a uma interpretação da experiência humana como algo inalterável. O acontecer humano se faz múltiplo, incerto, aleatório, fragmentado.

Desse modo, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, ministrado nas instituições escolares com seriedade e responsabilidade pelos docentes, contribui para a valorização do negro e para os discentes negros, fazendo com que se sintam encorajados e fortalecidos a continuarem seus estudos.

Por esse prisma, entendemos que a escola possui a prerrogativa de ser uma das instituições sociais precursora do encontro das diferenças, e a questão da diversidade cultural que deve compreendida como encantadora às relações humanas, pois somos diferentes em

raça/etnia, nacionalidade, sexo, idade, gênero, crenças, classe. Nesse sentido, Borges (2016, p. 69) enfatiza que:

Dados, comprovam a importância da lei 10.639/03 ser respeitada e implementada nas escolas brasileiras, o que permitirá que estudantes negros e brancos conheçam a história de África e do seu povo tanto quanto se conhece a história da Europa. Aspecto que está nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, “Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”.

Ponderamos que tal vínculo também pode ser entendido como ponto essencial de articulação entre a educação e a cultura, sabendo que a escola pode ser pensada como um espaço de intersecção de culturas, ou seja, responsável pela socialização das diferentes culturas negras e brancas, indígenas, africanas que estão presentes nas novas gerações. A partir dos vínculos estabelecidos entre educação e cultura(s) percebemos que a instituição escolar como espaço de intersecção da diversidade cultural tende a romper as tendências de questões culturais que não podem e não devem ser ignoradas pelos docentes no ambiente escolar.

Assim, devemos reconhecer nossas identidades culturais, a fim de entendermos a nossa diversidade cultural, de forma que as relações interculturais nos levem a considerar que os educadores/as devem promover práticas pedagógicas que favoreçam a tomada de consciência mediante a construção de identidades.

Neste sentido, consideramos importante o papel da escola ao propor formar cidadãos críticos, participativos, respeitando e valorizando as individualidades e diferenças sem fazer dessas um processo de discriminação e exclusão, tendo em vista as orientações oficiais:

Diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal e que os obriga a negarem a tradição de seu povo. (BRASIL, 2013a, p. 500).

Dessa maneira, será possível reduzir as barreiras impostas pela educação da desigualdade e contribuir para a formação de discentes críticos e conscientes de seu contexto histórico, preparados para agir, interagir e transformar esse contexto, favorecendo então, a

valorização da cultura e da história afro-brasileira. Dessa maneira, tais implicações devem ser vistas como desafios de gestão no ambiente escolar, sempre em conjunto com docentes ao compreenderem que sua formação pedagógica deve ser pautada na excelência de uma prática abarcada na valorização da diversidade. Portanto, a escola tida mais do que uma ação formadora, deve ter a função de promotora de igualdade dos direitos sociais, a fim de propiciar o respeito à diversidade como um dever do ser humano, constituindo sujeitos sociais para o compromisso com a cidadania por meio das ações de seus educadores/as, posicionando de forma crítica e responsável entre a educação escolar e as questões sociais e atentas às relações étnicas.

Diante desse contexto, notamos no decorrer da execução das leituras e dos momentos de observação de situações vivenciadas em sala de aula na referida escola, a acentuada dificuldade dos docentes ao lidarem com a questão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, no sentido de desconstruírem imagens e concepções arraigadas nas atitudes dos discentes mediante práticas cotidianas.

A Secretaria Municipal de Educação e a coordenação pedagógica escolar ofertam a abordagem desse assunto por meio de formações continuadas, oficinas, cursos, palestras, seminários dentre outros eventos, que retratem aos docentes a temática intencionando capacitá-los para desenvolverem atividades sistematizadas, com maior segurança a respeito das questões que envolvem a desigualdade racial no contexto escolar.

Portanto, diante da realidade apresentada por essa instituição escolar, torna-se oportuno refletirmos sobre o que retrata a educação brasileira, sendo possível notar e vivenciar as distorções a respeito dos negros em materiais didáticos pedagógicos e ainda na maneira de ministrar aulas aos alunos, que na maioria das vezes são recheadas pela ausência de entendimento e preconceito em relação aos afrodescendentes, bem como seus costumes, narrativas e características.

2.3 O valor das aulas de História na edificação da consciência histórica

Pesquisas como a de Schmidt e Garcia (2006b, p.10) evidenciam a aula como um "espaço de compartilhamentos de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar". Partindo dessa premissa, defendemos a ideia da aula mediante as considerações de Schmidt (1998, p. 57) ao entendê-la como "o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma

atividade que edificou este conhecimento”, aliada a essa concepção, Schmidt e Garcia (1999) recolocam o método de produção do conhecimento na relação com o método de ensino, defendendo-o como espaço de compartilhamento de significados.

Rüsen (2010, p. 24) apresenta a ideia que antes de alguns conhecimentos da humanidade conquistarem o prestígio do saber no século XIX, “o ensino e a aprendizagem, processo fundamental na cultura humana, não era restrito simplesmente à escola”. Nas comunidades onde não existem instituições escolares, os conhecimentos e obrigações são propagados por meio das experiências e conhecimentos dos mais velhos, ou mediante assimilação com a sociedade em que estão inseridos, pois o aprendizado não se efetiva somente em condições sistematizadas, como acontece nas instituições escolares, mas pode também ocorrer em todos os ambientes sociais, como em parques, cinema, revistas e páginas da internet. Portanto, existe uma vasta área que colabora para a construção e reconstrução de mentes e corpos dos sujeitos.

Assim, aprender como acentua Rüsen (1993, p. 86-87; 2007, p. 106) “é um processo dinâmico no qual a pessoa que aprende muda”. Dessa maneira, o processo de aprender ocorre quando algo é obtido, algo é adquirido num *insight*, habilidade ou a mistura de ambos. Nesse sentido, Rüsen (2001, p. 131) corrobora ao entender que a aprendizagem histórica:

[...] advém da necessidade de se desenvolver a competência de dar sentido, construindo formas coerentes de comunicação de identidades históricas, ou seja, fomentando operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, e a partir desta que o conhecimento se torna consciente e o sujeito melhora a sua capacidade de ver o passado como histórico.

Para Rüsen (2010, p. 43) o aprendizado histórico pode “[...] ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sob a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem”. Sendo assim, a narrativa histórica pode ser uma forma de aprendizado e pode ser formulada como “competência narrativa”. Segundo ainda estudos desse autor (2010, p. 44):

O caráter processual do aprendizado histórico nas narrativas da(s) história(s) pode ser descrito como segue: o estímulo e as forças pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais. O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica.

Assim, mediante questionamento sobre a necessidade de demanda e de orientação no tempo que o aprendizado histórico acontece, tendo em vista que é a partir do potencial experiencial da memória histórica que:

[...] vem então a ser correlacionado com o passado de acordo com as perspectivas questionadoras prévias: no horizonte das questões históricas suscitadas no presente, a experiência do passado transforma-se em experiência histórica específica, único contexto em que tal experiência é efetivamente apropriada, tornando-se conteúdo próprio do ordenamento mental do sujeito. [...] o aprendizado histórico [...] é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses. (RÜSEN, 2010, p. 44)

Na aprendizagem histórica, a "história" é obtida quando os fatos objetivos – coisas que aconteceram no tempo – se transformam em uma questão de conhecimento consciente, isto é, quando se tornam subjetivos e começam a adquirir um papel na construção mental de uma pessoa, pois a aprendizagem de história é um processo de localizar fatos entre dois polos de forma consciente, ou seja, de um lado o pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e o seu mundo sofreram no tempo passado e, de outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo, assim como a sua orientação no tempo.

Dessa forma, o passado e o presente precisam ser interpretados com base em evidências históricas, que podem ser construídas pelo indivíduo, a partir da relação com diferentes fontes, conforme destacam Schmidt e Barca (2009a, p. 12):

[...] um conhecimento da História baseado nas diretrizes da Educação Histórica admite a pluralidade das interpretações sobre o passado, buscando compreender as ideias históricas dos jovens e crianças. Há preocupação em realizar uma intervenção cognitiva adequada, a partir do trabalho com fontes históricas, análise e produção de narrativas históricas, entre outras tarefas, tendo como objetivo uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças, à luz do Conhecimento científico e articulando às necessidades de compreensão da realidade social.

Tal perspectiva acerca da aprendizagem tornou-se ponto de partida para aprendizagens significativas em relação à aprendizagem histórica, visto que tornaram-se relevantes explicações do passado através da compreensão dos conceitos históricos partindo das próprias experiências de professores e estudantes, como arrazoam Barca e Gago (2001, p. 241):

[...] os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiência. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado, à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica.

E ainda:

[...] examinar as relações entre as ideias tácitas e os conceitos históricos, explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica têm sido objetivos centrais da pesquisa no campo da cognição histórica. (BARCA e GAGO, 2001, p. 242)

Assim, conforme análises de Rüsen, o conhecimento histórico e seus processos de aprendizagem passam a ter uma utilidade vital, visto que aprender história significa aprender a narrá-la, de tal forma que, nela e com ela, podemos encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaríamos de ser ou de poder ser. Ademais, o sentido da história não se reduz a uma autoafirmação compulsiva ou violenta com todas as consequências dolorosas para os envolvidos, mas, abre-se a um aumento permanente das experiências temporais que são processadas em um movimento contínuo, entre a experiência da diversidade do “outro” e a afirmação do “eu”. Esta abertura da consciência histórica pode ser apreendida pelo fato de os discentes terem recebido, quantitativamente e qualitativamente, diferentes interpretações temporais da experiência histórica, de modo que obtêm sua autonomia por meio de um ato de escolha. Esse processo de aprendizagem é caracterizado como um movimento duplo: em primeiro lugar, a aquisição de experiência no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto); em segundo lugar, o ato do sujeito para analisar (o objetivismo do sujeito).

Dessa forma, diante “[...] dos interesses que os homens têm de modo a poder viver, no sentido de orientação no fluxo do tempo e pelo conhecimento assenhorar-se do passado no presente”. Assim, esse marco inicial pode ser também compreendido como a finalidade da aprendizagem histórica, como defende Schmidt (2011, p. 83):

[...] Isso porque parte-se do pressuposto de que se aprende História porque a vida cotidiana nos impõe determinados interesses relacionados a nossa necessidade de orientação no fluxo do tempo (passado, presente, futuro) e de nos apoderarmos do passado, a partir do presente, por meio do conhecimento. Assim, pode-se admitir que é no passado que reside a essencialidade da aprendizagem histórica – o passado como ponto de partida e de chegada, sempre a partir do presente.

Rüsen (2001) relata que o importante não é aprender o conteúdo de História, mas sim saber como, dos feitos, surge a História. Dessa forma, a consciência histórica tem na narrativa histórica “[...] um conjunto de operações da consciência, que constitui a consciência histórica como uma performance de orientação fundamental e geral (visão do mundo)” (RÜSEN, 2012, p. 74). Tal autor ainda acrescenta:

Narrativa histórica é um ato comunicativo de formar sentido acerca da experiência temporal [...] Narrativa histórica nada mais é do que o processo comunicativamente realizado no qual o contexto é criado, de forma que a experiência do passado torna-se interpretação do presente e expectativa do futuro. A narrativa dá ao tempo, que desafia e problematiza a vida prática, um sentido de orientá-la. As narrativas tornam compreensíveis as atuais experiências de mudança temporal das circunstâncias da vida humana, na medida em que interpreta essas experiências por recurso ao tempo vivido e preservado na memória, de modo que a vida humana concreta seja possibilitada e orientada a cada tempo presente efetivo. (RÜSEN, 2012, p. 74-75)

Narrar, conforme Rüsen (2001, p. 150), é uma prática cultural de interpretação do tempo. O passado torna-se presente a partir de uma atividade intelectual denominada de "história" e que pode ser caracterizado pela forma de uma narrativa. Assim sendo:

Narrar a partir do tempo faz sentido na medida em que a sequência temporal dos acontecimentos (na maior parte ocorrências ou conteúdos empíricos de tipo estrutural) é situada no contexto próprio a esses mesmos acontecimentos. Esse contexto é tal que a particularidade (contingência) dos acontecimentos nele não desaparece, mas aparece como uma mudança temporal reconstituível. A reconstituição mental da mudança temporal atribui a este significado para a compreensão e para a interpretação dos processos de evolução no tempo, no qual vivem os sujeitos da narrativa ou, dito de outra forma, no qual o próprio processo comunicativo da narrativa se dá. (Rüsen, 2011, p. 155)

Segundo Rüsen (2001, p. 155), a narrativa histórica é um "modo específico de sentido sobre a experiência do tempo" e, para a constituição desse "sentido", a narrativa deve estar vinculada à "experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea". Desse modo, a constituição do sentido da experiência no tempo está relacionada à consciência histórica dos indivíduos expressada pela narrativa histórica. Como forma de orientar sua ação e seu sofrimento no tempo mediante a narrativa histórica, se torna presente o passado, formando uma unidade integradora entre passado, presente e futuro, para que se constitua a consciência histórica (RÜSEN, 2001, p. 78),

Para Rüsen (2001, p. 155), a narrativa histórica tem a especificidade que "os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado". Além disso, a coesão interna da narrativa é constituída como a representação temporal que está "vinculada à experiência e como significativa para o autoconhecimento e para a orientação dos sujeitos narradores". Nesse sentido, o pensamento histórico segue pelo princípio da lógica da narrativa. Mas, Rüsen (2001, p. 154) destaca que a narrativa não é sempre e basicamente histórica.

Dentre os diversos estudos da humanidade, os conhecimentos históricos estão dentre os que mais englobam as situações de identidade e pertencimento dos sujeitos, pois apresentam a especificidade das atividades humanas, comunidades e formas pelas quais os sujeitos construíram seus recentes vínculos sociais, e como estas caracterizam a sociedade moderna. Assim, a aprendizagem histórica não ocorre somente nas instituições escolares, porém se efetua ainda nas inúmeras condições vividas e ambientes por onde os sujeitos perpassam. Dessa forma, é de suma relevância na condição de docentes refletirmos a respeito da função da História na construção dos sujeitos, como pode ser relevante no seu dia a dia, de que maneira pode ser compreendida e o que pode proporcionar para toda a sociedade. Nesse sentido, “[...] A aprendizagem histórica está preocupada com o fato de que o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente e se tornou o tempo presente. A experiência histórica, é portanto, principalmente a experiência da diferença no tempo”. (RÜSEN, 2010, p. 85).

Na visão de Rüsen (1993, p. 96) podemos compreender o sentido de ensinar História, tendo como finalidade a aprendizagem histórica alicerçada no sentido para os sujeitos, do entendimento que confirma a vida cotidiana do ser humano no tempo, pois:

A História deve ser apreendida como uma experiência cultural que coloca objetivos orientativos a disposição do aluno. Tal diferenciação levaria a uma didática histórica organizada com os assuntos arrumados de acordo com um cânone histórico de objetos. A dinâmica da subjetividade fica estagnada quando a História é ensinada como algo certo, dado. O conhecimento histórico que é aprendido simplesmente pela recepção evita – ao invés de promover – a Habilidade de dar sentido a história, e se orientar de acordo com a experiência histórica. Um sentido que é simplesmente “dado” não pode ser observado como um sentido que é ignorado em sua função fundamental de organizar o conhecimento. Além disso, a subjetividade como fonte de novas questões e uma boa vontade para novas experiências acaba não sendo explorada. E também, o conhecimento histórico adquirido não pode ser empregado de forma produtiva para orientar os problemas da vida prática. Quando o conhecimento histórico se torna muito objetivo, perde sua função de orientação cultural – e no fim das contas, o conhecimento histórico é produzido exatamente para preencher esta função cultural.

As aulas de História devem possibilitar o desenvolvimento da consciência histórica, de forma que os discentes sintam-se fortalecidos, para que possam reconhecer a diversidade dos outros, uma vez que a negação dos outros leva ao enfraquecimento do “eu”. Assim, devemos pensar o desempenho de identificação do fortalecimento do ego de uma maneira didático-prática mediante narrativas históricas, como uma chance de racionalidade que pode ser aberta para que a argumentação discursiva no processamento e interpretação de uma experiência

histórica possa, de fato, ser exercitada, podendo vir a aumentar a participação dos alunos. Sobre isso, Rösen (2012, p. 64) argumenta:

[...] Na prática do ensino, a subjetividade dos alunos deixa, na transformação da experiência que lhe diz respeito (e isso também quer dizer: objetivo), duas maneiras de aparecer no jogo: (a) primeira é indireta, por meio de uma identificação com aqueles que foram sujeitos pelo desenvolvimento temático histórico; (b) a outro diretamente, por meio da reflexão dos próprios pontos de vista, na reconstrução do desenvolvimento histórico.

Por meio de diversas perspectivas, torna-se concebível alcançar uma participação libertadora atualizada do passado pelo caminho da narrativa tangível, servindo assim de estímulo para utilizar o conhecimento de si mesmo, conforme ideias de Rösen (2012, p. 66) sobre o conhecimento dos alunos:

[...] não deve e não pode evitar a participação prévia, com a qual os alunos trazem seus próprios pontos de vistas e sua perspectiva de interpretação histórica. Essa participação deve ser de tal forma produzida, para que possam construir uma ideia de validade, com a respectiva segurança na discussão crítica com outros pontos de vista, que apenas a competência da argumentação histórica confere.

Ainda sobre as múltiplas perspectivas e narrativas em sala de aula, Rösen (2012, p. 62) questiona “[...] como podemos alcançar a interação entre professor e alunos e dos alunos entre si”. Para o autor, as aulas devem que ser concebidas e executadas para que a “[...] importância histórica como fator de formação do aluno não seja simplesmente prescrita”. Nesse sentido, é necessário que o discente realize a autoatividade da importância histórica, a fim de operar sua identidade de maneira discurso-argumentativa, fundamental na relação da orientação temporal. Para Rösen (2012, p. 62) o processo de aprendizagem:

[...] precisa ser organizado de tal forma que o poder de interpretação da narrativa histórica, ou seja, da transformação do conhecimento abundante sobre o passado estará (sempre em vista dos problemas de orientação da vida prática presente) basicamente ligado à autoatividade dos alunos.

Schmidt e Garcia (2006b) explicam a ideia que nas últimas décadas, discussões sobre o ensino têm tomado como referência conceitos como: cultura escolar e cultura da escola, transposição didática, mediação didática, e a partir disto o conceito de aula tem sido colocado em questão. Tradicionalmente, o ensino está associado ao espaço da sala de aula, onde se propõe como estratégias atividades como: entrevistas, estudos de campo, entre outras práticas

que possibilitariam ao aluno "se apropriar do conhecimento de forma ativa e articulada com o mundo natural e social". (SCHMIDT; GARCIA, 2006b, p. 09)

No entanto, Schmidt (2001, p. 57) defende que essas discussões abrem novas perspectivas para o significado da aula de história, pois:

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. É também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram. A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos.

Nesse contexto de ideias, Schmidt (2001, p. 57) sublinha que ensinar História é "dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História". Assim, a aula de História é "um momento em que o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento". Dessa maneira, a aula de História pode corresponder - quando utilizada na prática e experiência prática dos docentes – ao procedimento que a didática da história entende como procedimento de desenvolvimento da consciência histórica.

Sendo assim, é necessário organizar a narrativa histórica no movimento de argumentação discursiva entre discentes e docentes e entre os próprios discentes. Segundo Rösen (2012, p. 67) "isso seria uma tarefa de um método de aula fundamentado, que deveria ser desenvolvida por meio de estratégias de ensino e aprendizagem". Schmidt e Garcia (2006b, p. 10) por seu turno, assumem uma nova reconceitualização para a aula, ao defini-la "como espaço de compartilhamentos de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar".

Desde o decênio de 1970, surgem inquietações sobre o ensinamento de História, o que ministrar e de que maneira ministrar aos discentes. Tais estudos emergem na Alemanha, e depois se espalham por outras nações, como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, chegando a Portugal e Brasil, pelo decênio dos anos 1990.

A Educação histórica favorece estudos no âmbito do ensinamento da história nas instituições escolares, do aprendizado, colaborando para as práticas de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, recomendamos verificar o procedimento histórico nas suas três proporções essenciais (passado, presente e futuro) de todos os sujeitos da sociedade, e não somente dos

“heróis”. O enfoque da Educação histórica e o entendimento de História necessitam ser relevantes aos sujeitos em condições particulares, propiciando-lhes o melhor entendimento da vida humana.

Rüsen (2012, p. 131) defende a premissa que para que viver socialmente os sujeitos “[...] precisam entender a si mesmos, seu mundo e os outros homens com que precisam conviver [...]”. Essa condição seria para os historiadores um dos objetivos essenciais do entendimento histórico, atribuindo direcionamento aos sujeitos no decurso do tempo, entendendo assim, como descobrir sua própria condição e se localizar no meio em que está inserido.

Consideramos o meio social, bem como cada momento objetivo e ansioso, com uma série de conhecimentos a um estalo, o uso e também a precisão de um ensinamento formal são continuamente indagados no que se refere ao entendimento histórico, tal indagação ocorre ainda com mais regularidade. Assim, torna-se essencial, considerarmos que a elaboração do entendimento e da aprendizagem não são atributos somente da instituição escolar, visto que a educação é entendida de um modo mais amplo, podendo ocorrer em outras condições e lugares, sendo a continuidade na vida dos sujeitos históricos, pois desde a primeira relação com o mundo exterior, o ser humano já se dispõe ao procedimento educacional.

Dessa forma, a Educação histórica assume um papel fundamental, pois leva em consideração o desenvolvimento do pensamento histórico dos discentes, não apenas como compreensão de situações do passado, mas também os procedimentos metodológicos usados pelos historiadores que são experienciados pelos discentes em situações de ensino e aprendizagem. Diante disso, o docente de História deve perpassar por quais caminhos?

Acerca desse questionamento, Schmidt (1998, p. 39) entende que:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas.

Dessa maneira, intencionando que o ensino tenha vínculo com a instituição escolar, que se faça relevante e agradável aos discentes, objetivando que tenham compromisso com sua formação acadêmica, se faz necessário que a instituição escolar e os docentes considerem os conhecimentos e experiências adquiridas fora do contexto escolar. O conhecimento por sua vez é construído no dia a dia, no âmbito familiar, numa conversa informal, ao ver um filme ou

uma novela, ao ler-se uma obra. O conhecimento precisa ser vinculado ao procedimento de ensinar e aprender, tendo em vista que o discente como sujeito que possui consigo conhecimento adquirido na sua existência, que precisa ser valorizada e usufruída na construção do conhecimento sistematizado. Partindo dessa perspectiva, a função da disciplina de História precisa colaborar para a formação de uma consciência histórica, que na segundo visão de Rüsen (2010, p. 36):

É uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiência o passado e se o interpreta como história. [...] É uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro.

A consciência histórica é, portanto:

O trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2001, p. 58-59)

A consciência histórica é entendida por Rüsen (2001, p. 59) como a "**constituição do sentido da experiência do tempo**" (grifo do autor). As experiências do tempo têm que ser interpretadas, pois "se contrapõem ao que o homem tenciona no agir orientado por suas próprias carências", dessa forma:

O tempo é, assim, experimentado como um obstáculo ao agir, sendo vivido pelo homem como uma mudança do mundo e de si mesmo que se opõe a ele, certamente não buscada por ele dessa forma, que, todavia, não pode ser ignorada, se o homem continua querendo realizar suas intenções. Pode-se chamar esse tempo de tempo natural. Um exemplo radical desse tempo impediendo e resistente é a morte. O tempo é experimentado, aqui, como perturbação de uma ordem de processos temporais na vida humana prática, como perturbação de uma ordem na qual o homem tem de pensar seu mundo e sua vida, para poder orientar-se corretamente. Por oposição a esse tempo, pode-se chamar de tempo humano aquele em que as intenções e as diretrizes do agir são representadas e formuladas como um processo temporal organizado da vida humana prática. Esse tempo, como intenção de um fluxo temporal determinante das condições vitais, tem influência sobre o agir humano que projeta, na medida em que os agentes querem afirmar a si mesmos mediante o agir e lograr reconhecimento. (RÜSEN, 2001, p. 59-60)

A consciência histórica se constitui a partir da "interpretação da experiência do tempo com respeito à intenção quanto ao tempo", e o ato de constituição da consciência histórica que pode ser descrita "como transformação intelectual do tempo natural em tempo

humano" (RÜSEN, 2001, p. 60). Tendo como referência a epistemologia de Rüsen (2001, p. 57) a consciência histórica é compreendida “[...] como a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução temporal de mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Para esse autor é na perspectiva da consciência histórica que o homem necessita:

[...] estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorar-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir. (RÜSEN, 2001, p. 58)

Assim, a consciência histórica é o ponto de convergência entre a Teoria da História e a Didática da História, pois “[...] tanto a história como ciência quanto ao aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica” (RÜSEN, 2007a, p. 93). As considerações de Rüsen (2010, p. 25) para quem o aprendizado histórico surge da precisão dos sujeitos se nortearem no tempo, ou seja, “a história é enraizada nas necessidades sociais”, evidenciam conforme apontamentos de Schmidt (2009, p. 14) que o aprendizado histórico deve ser entendido como a competência de interpretar os procedimentos da história, entendê-los e estabelecer as relações com o momento. Dessa forma, compreender a história por meio da leitura e da escrita, possibilita construir uma consciência histórica, pois a narrativa é a concretização da consciência, objetivando entender a si mesmo e aos outros sujeitos como seres históricos, e partindo desse entendimento, construir e nortear seus vínculos sociais.

A aprendizagem que constitui a consciência histórica em destaque às narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, pois essa é uma forma coerente de comunicação e trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor. Isto ocorre porque as narrativas são produtos da mente humana e, com seu auxílio, as pessoas envolvem lugar e tempo de uma forma aceitável por elas próprias. (RÜSEN, 1993, p. 85)

Segundo análises de Schmidt (2009, p. 16) para que a consciência histórica é “[...] o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado [...]”, ou ainda quando existe a precisão de direcionamento no dia a dia dos sujeitos. Nesse sentido, os discentes embasados pelo conhecimento histórico, deverão desenvolver o raciocínio de forma crítica, e conseguir estabelecer o pensamento histórico, assumindo condutas e sustentando decisões responsáveis e seguras, a fim de que a consciência crítica favoreça nos sujeitos a agregação da realidade para melhor entendê-la, e assim modificá-la, pois “[...] Indagam.

Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas [...]” (FREIRE, 1970, apud SCHMIDT, 2005, p. 229)

Sendo assim, o conhecimento histórico conquista significância, e colabora para a construção de um sujeito crítico, que estará apto a tomar decisões perante as situações do dia a dia de sua vida, empenhando-se no sistema de construção e progresso da consciência de sujeitos em procedimento de aprendizado. Os estudos têm posto em exercício modos diferentes de trabalhar com o entendimento de História na prática de sala de aula, superando a chamada dicotomia entre produção e transmissão do conhecimento histórico. A partir de tal interpretação, estabelece-se como finalidade da literacia histórica, a composição da consciência histórica:

[...] tendo como referência a construção, não de uma relação prática ou morta com o passado, mas de uma relação histórica cada vez mais complexa, em que a consciência histórica seja portadora da orientação entre o presente, o passado e o futuro, no sentido de voltar-se para dentro (o papel das identidades) e para fora (na perspectiva da alteridade). (SCHMIDT, 2009a, p. 09)

Portanto, para que o ensino de História declare tal posicionamento, torna-se essencial que os discentes entendam o conhecimento histórico na condição de construção, não como algo concluído, finalizado, mas sim para serem lidos e relidos muitas vezes. A investigação da maior parte das discussões históricas propagadas nas instituições escolares, principalmente pelos livros didáticos, exhibe uma história linear, limitada, impessoal e concluída.

Segundo Mattozzi (2012, p. 223), a História enquanto disciplina da matriz curricular da escola, especialmente a publicada em “livros de texto” tem gerado um mau entendimento de História. Conforme ainda análises desse autor (2012), os livros didáticos passam aos discentes um entendimento de que existe somente uma tendência histórica, em que o passado é exibido da maneira como aconteceu, mostrando uma sucessão de razões e resultados como se os procedimentos históricos não fossem consequência de incontáveis particularidades, e em sua maior proporção não permitindo lugar para indagações.

Tomando como subsídio o arcabouço teórico aqui desenvolvido, analisamos no próximo capítulo, como as narrativas históricas presentes nas salas de aula, inferem-se ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como podem representar uma maneira de construção da consciência histórica, tendo em vista a teoria de Rüsen, e em que medida essas narrativas possibilitam a construção de determinados sentidos acerca do passado.

3. O USO DAS IMAGENS EM MOVIMENTO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ADENOCRE ALEXANDRE DE MORAIS, NA CIDADE DE COSTA RICA/MS

Nesse capítulo intencionamos analisar o uso de cenas fílmicas históricas, em sala de aula para fundamentar a implementação da Lei n. 10.639/03, inferindo ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes, no Ensino Fundamental (Anos Finais) a tipologia sobre a consciência histórica apresentada pelo historiador Jörn Rüsen, atrelado ao conceito de narrativa como pressupostos teóricos metodológicos, mediante narrativas e rodas de conversas produzidas pelos discentes, sendo estas, resultado das atividades desenvolvidas pelos docentes durante suas aulas, objetivando desenvolver o processo de reflexão, a fim de explicitar alguns princípios que podem nortear a vivência de novas práticas direcionadas à formação da consciência histórica.

Portanto, as reflexões contidas nessa pesquisa fazem parte do conjunto de preocupações relacionadas ao significado escolar do conhecimento histórico, apresentadas por Maria Auxiliadora Schmidt em suas abordagens sobre o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como finalidade a formação da consciência histórica de docentes e discentes, apontando a explicitação de princípios que poderão nortear a vivência de novas práticas nas aulas de História.

Assim sendo, procuramos evidenciar o uso de cenas fílmicas, como a linguagem utilizada na prática pedagógica, provocando reflexão relacionadas ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a fim de oportunizar mudanças na consciência histórica dos discentes do Ensino Fundamental II (8º e 9º Ano), motivando a maneira de realizarem suas ações no futuro, propiciando sustentabilidade de um ensino pautado no respeito às diversidades raciais.

3.1 O Uso de Imagens em movimento no ensino de História: uma maneira de ensinar História e a Cultura Africana e Afro-brasileira

As imagens apresentadas nesse momento como objeto de averiguação tratam-se de cenas fílmicas com teores históricos, em que o enfoque de História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, mostram-se como primordial na compreensão do enredo. O filme subsídio utilizado para gerar reflexão acerca das imagens e ao propô-lo, se estabelece condições para

que os discentes reflitam historicamente algumas situações que permitam significados às situações vividas por homens e mulheres do/no pretérito.

Certeau em seus estudos (1983; 1997) apresenta a ideia que a análise de imagens deve ser necessariamente complementada com o estudo daquilo que o “consumidor cultural” “elabora, constrói e define com tais imagens em seu cotidiano. François Dosse (2013) por seu turno, ressalta a constatação de que assistimos ao “retorno do acontecimento por toda parte”, e com ele a saturação do presente, e, portanto, igualmente das imagens.

Portanto, devemos ter precaução ao lidarmos com cenas fílmicas em sala de aula, visto que o “real representado”, conforme Certeau (2011, p. 49) “não corresponde ao real que determina sua produção”, pois “esconde, por trás da figuração do passado, o presente que o organiza”. Se tratando de “imagens”, em muitas situações se convertem de maneira mais complicada, posto são resultados de uma “dupla representação”.

Assim, temos inicialmente o entendimento caracterizado por situações vividas, em que suas evidências proporcionam embasamento para que seu entendimento fosse elaborado como resultado de uma idealização; ou seja, as imagens ou cenas são o resultado de uma inquietude entre: realidade e imaginação artística.

No meio social o uso de imagens é gradativamente difundido e disseminado pelos meios midiáticos presentes no dia a dia de qualquer consumidor, tal como assegura Peter Burke (2004) ao entender que o uso desses instrumentos no processo de ensino-aprendizagem é uma estratégia mais do que relevante para aprimorar e fundamentar o entendimento, aguçar e garantir a atenção dos discentes, no que compreende os conteúdos trabalhados e personagens históricos.

Torna-se imprescindível observarmos também, como asseguram Jacques Aumont e Michel Marie (2013, p. 09), que os “filmes são também produtos que se vendem num mercado específico” e, portanto:

[...] as condições materiais, e sobretudo psicológicas, da sua apresentação ao público, e a cada espectador em particular, são modeladas pela existência de uma instituição, socialmente aceita e economicamente viável, ainda mais perceptível por se encontrar actualmente em plena mutação.

Nesse sentido, apenas “no próprio dispositivo da sala escura se determina, até certo ponto, a sua recepção e a sua existência” (AUMONT; MARIE, 2013, p. 09). Desde que, o filme é lançado em outro ambiente, mesmo que parcialmente, em sala de aula tanto sua

finalidade, como os seus sentidos específicos que exibem, podem ser reelaborados conforme objetivos e concepções estabelecidas pelo docente na execução das atividades em sala de aula.

A praticidade do uso e a acessibilidade tornou a presença de filmes na cultura escolar, seja como modelos representativos mencionados nos vários conteúdos, citações em material didático, ou a apresentação de filmes na sala de aula, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem. Os filmes constituem-se como uma linguagem, entre outras formas que podem ser aplicadas no estudo de História, observando-se ainda, diversas imperfeições teóricas, pedagógicas e históricas, a respeito da utilização e exibição de filmes no cotidiano das instituições escolares. Ressaltamos sobre a importância de o docente proporcionar aos discentes o pensamento histórico de forma a contribuir com o aprendizado.

Dessa forma, assistir filmes consiste em ter vários olhares diferenciados num procedimento integrado que parte do entendimento de que é relevante sua apreciação quanto sua leitura. Diante disso, apreciação e leitura, requisitam um mínimo de conhecimento a respeito de pontos de vista diferentes acerca de componentes constitutivos da linguagem do cinema: cenário, fotografia, som, efeitos visuais, arte e montagem. Assim, torna-se necessário realizar uma leitura fílmica que denota desconstruí-lo para reorganizá-lo, atribuindo-lhe sentidos até o momento não observados. Tanto que, instruir para essa leitura significa comover-se e saber comover, construindo no sujeito seu envolvimento em todo procedimento de ensino-aprendizagem por intermédio da experimentação.

O uso do filme como documento e como linguagem audiovisual no ensino de História é de grande relevância, visto que não podemos entender a história da sociedade humana a partir do século XX, sem conhecer o cinema por ela produzido. O filme dessa maneira pode ser entendido como um campo de estudo para o historiador analisar o passado no que se refere ao aparecimento de uma visão da história, tal como imaginação do futuro esboça-a.

Assim, adotar filmes como recurso de linguagem para facilitar o processo de ensino-aprendizagem exige a presença de um moderador para fomentar as discussões acerca daquele conhecimento exposto. Neste caso, as imagens tornam-se um valioso instrumento de aproximação do real, por sua sutileza de discurso e sedução de linguagem, sendo possível associar o estímulo verbal à reflexão com fins pedagógicos. Por esse prisma, a leitura de um filme em sala de aula deverá ser condicionada a um conhecimento prévio e bastante detalhado pelo professor. Dessa forma, para que tal prática de ensino seja reconhecida uma circulação fluida de ações que extrapolam as fronteiras sociais, tendo no cinema como um dos diversos exemplos de uso popular de ideias e códigos, reconhecendo que essas fronteiras são

essencialmente o lugar da alteridade, o lugar de encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si.

Evidenciamos dessa maneira, as condições pedagógicas que envolvem os filmes e o conhecimento, tendo em vista que ambos se constituem em construções mentais, que precisam ser reproduzidas de forma intensa e criteriosa. O uso de filmes em situações de ensino é fundamental para evidenciar que o mesmo precisa estar em harmonia com os conteúdos abordados, de forma a serem escolhidos no coletivo da sala de aula, a sua projeção deve ser antecedida de uma orientação e/ou contextualização por parte do docente, a fim de garantir a atenção e concentração dos discentes sobre o assunto abordado.

Refletindo sobre as possibilidades do uso das imagens em movimento nas aulas de História, levamos em consideração sua representação, seu valor como documento e também como produto cultural. Frequentemente, os discentes reconhecem nos filmes traços do seu cotidiano e da sua cultura, como afiança Schmidt (2005, p. 225):

Assim como a fotografia (imagem imóvel), o cinema (imagem móvel) é uma linguagem contemporânea que exige cuidados especiais no seu uso na sala de aula. Alguns aspectos precisam ser mencionados como: a necessidade do conhecimento da historiografia do cinema; estudos sobre a presença da história no cinema; da presença do historiador no cinema; a questão dos documentários históricos e a consciência história e, finalmente, os aspectos que envolvem a especificidade do uso do filme no ensino de História.

Ao analisamos um filme, torna-se imprescindível que sejam abordados os seguintes aspectos: contexto histórico, temática, acontecimentos principais, personagens, cenários, lugares, tempo em que ocorre a narrativa, linguagem, fotografia, sonoplastia, iluminação, figurinos, equipe de produção e direção. No entanto, lembramos que não basta somente assistir aos filmes, como arrazoá Bittencourt (2004, p. 376), “é preciso preparar os alunos para a leitura crítica dos filmes, começando por uma reflexão sobre os próprios a que eles assistem”, visto que o filme dispõe de uma estrutura em sua produção que deve ser pensada enquanto material para a elaboração do conhecimento histórico.

Os meios de difusão de informações de massa não podem ser ignorados pelas instituições de ensino, pois desempenham influência relevante na vida dos sujeitos. Sendo assim, a escola deve buscar solução para as novas carências que aparecem, devendo expor as linguagens no cotidiano do contexto escolar, uma vez que as imagens em movimento chamam a atenção dos discentes e podem colaborar de maneira significativa para o procedimento de ensino-aprendizagem.

Assim, utilizar filmes em sala de aula, além de ampliar a reflexão do discente a respeito os diversos temas sociais, permite investigar outras fontes que vão além do currículo oficial, potencializando a formação de sujeitos dispostos a perceberem, entenderem, respeitarem e valorizarem a diferença. Portanto, a educação escolar, com base em um currículo que contempla o outro, requer uma reflexão social para subsidiar ainda a formação de educadores no cumprimento de uma das exigências da prática docente atual, a realização de uma análise das imagens que representam o mundo contemporâneo.

Desse modo, o filme é o suporte de um argumento, que traz uma verdade que pode ser construída com base nos interesses e condições da produção, como por exemplo: o tempo, discussão essencial na História, que tem tratamentos diversos de acordo com os interesses artísticos ou comerciais, mostrando-se o interesse de quem produz em permitir presenças ou ausências, ou até mesmo reconstrução parcial da memória. Esta forma de análise, corroborada pelos entendimentos de Schmidt, permite a mostra de pressupostos para o ensino de História, apontando inclusive para a diversidade de percursos que ocorrem no ensino, as escolhas de discentes e docentes, que possibilitam discussões de determinados enfoques dos fatos, dos heróis, documentos e datas históricas e dos próprios filmes que os registram.

Como observado, as utilizações de cenas fílmicas envolvem todos os sentidos do discente, além de ser uma maneira prazerosa de se aprender. Trabalhar com o cinema em sala de aula é reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois é o campo no qual estão inseridos a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos em uma mesma obra de arte.

Ferro (1992, p. 28) assevera que “um filme, seja ele qual for, sempre vai além de seu conteúdo”, assim, não existe linguagem cinematográfica que seja inocente, considerando que sempre há intencionalidade (mesmo que inconsciente) que esclarece as pretensões e as situações de produção da obra cinematográfica. Tais apontamentos evidenciam que ao averiguarmos um filme pelo ponto de vista historiográfico, os vínculos exteriores e interiores a ele são indispensáveis, uma vez que possui intenções inerentes à obra cinematográfica que deve sempre pensada e considerada, pois os filmes “falam” muito mais do presente em que foi produzido do que a respeito do passado relatado.

Compreendemos dessa maneira, que as cenas fílmicas carregam consigo uma carga de subjetividade, sendo estas, produto de intencionalidades, conscientes ou não, do meio em que foram produzidas, assim como do meio social, político, econômico e cultural, conforme sua origem. É neste instante que ao lidarmos com as imagens em movimento, as quais significam

um determinado período e acontecimento histórico, necessitamos trazê-las ao presente, ou melhor, pensá-las enquanto objeto inserido em uma determinada temporalidade.

No mundo moderno estamos submersos em imagens (paradas ou em movimento) que transmitem não somente informes visuais, mas produzem

a realidade. Neste universo em que o imagético é influenciável, torna-se relevante que as imagens sejam inseridas no contexto escolar, assim como é a do cotidiano do discente, com o desígnio de complexificá-las e identificá-las.

A linguagem audiovisual é por sua vez uma importante ferramenta que também poderá complementar, despertar o interesse e a assimilação do discente sobre determinado tema, resultando em um contexto de interação entre o discente e o docente. O uso da imagem no processo pedagógico mostra outra realidade, que poderá ser de diferentes épocas e lugares. Nessa visão, o uso de cenas fílmicas em aulas de História torna-se material histórico relevante para a complexificação, contextualização e estruturação da História de temáticas propostas pelos docentes, como ainda uma alternativa prazerosa de análise posterior dos discentes, como entende Napolitano (2008, p. 112):

[...] trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois 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”. Neste ponto de vista, todas as cenas fílmicas têm uma possibilidade de desenvolvimento de atividades no contexto escolar.

Roiz e Santos (2014; 2015) em suas contundentes análises afirmam que as cenas fílmicas que são escolhidas para externarem um tema e sua sequência no tempo, podem perfeitamente serem utilizadas para estimular o entendimento desta questão em sala de aula, visto que a questão histórica e seu entendimento na trama não se apresentam como fator fundamental numa composição cinematográfica, nem por isso, os filmes devem deixar de fazer parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, porque bem relacionados e usados pelo docente com objetivos apropriados, podem auxiliar no estímulo aos discentes a refletirem historicamente o tema em debate. Segundo, porque como asseguram vários entendedores do assunto, estamos perante uma “geração” constituída mais por imagens em movimento, do que por informações escritas, o que favorece ao docente atrelar textos e imagens (de fotos, de gravuras, de quadros, ou em movimento, no caso das cenas fílmicas e de documentários) para possibilitar melhorias em seus métodos de ensino com os discentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Terceiro porque, a utilização de imagens pode tornar menos subjetivo o ensinamento da história, assim como, colabora para o discente poder

associar situações vividas e o agora, ou o agora e situações vividas, em suas reflexões. Por fim, é bastante relevante o uso das imagens, visto que podem favorecer a execução de atividades interdisciplinares entre o docente de História, Língua portuguesa e Arte, colaborando efetivamente para a implementação da Lei n. 10.639/03.

3.2 Temática, Metodologia e Investigação

Nessa etapa de nossas investigações abarcamos uma turma de 8º Ano e uma de 9º Ano do Ensino Fundamental nos anos letivos de 2016 e 2017. Utilizamos cenas dos filmes *Vista a Minha Pele*⁵ e *Uma Onda no Ar*⁶ para a turma do 8º Ano, *Amistad*⁷ e *Cafundó*⁸ para os alunos do 9º Ano, intencionado reconhecerem e refletirem sobre: a) o processo de tráfico de escravizados do Atlântico às Américas; b) as condições estabelecidas entre os senhores e os escravizados; c) as conjunturas firmadas nesse tipo de relação de trabalho; d) a incorporação dos afro-brasileiros na sociedade após a abolição; e) as situações de discriminação, preconceito e racismo que persistem na sociedade brasileira; f) o trabalho nas plantações e o trabalho nas casas grandes; g) a inserção do afrodescendente após a abolição e os problema do racismo ainda existentes na sociedade brasileira; e por fim h) como foram reapropriadas as técnicas agrícola, de extração de ouro e linguagem trazidas pelos africanos para a América.

As representações de um saber se manifestam nas múltiplas narrativas, nas criações, nas produções, nas rodas de conversas e nas divulgações que dão visibilidade à diversidade de ser, de estar e de agir no mundo. Diante disso, desenvolvemos esse trabalhado em dez (10) aulas de cinquenta (50) minutos, e contamos com o apoio dos docentes das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Arte, que dispuseram entusiasmo e disposição em suas aulas para tornar possível essa investigação.

Dessa forma, nos anos de 2016, foi esclarecido aos discentes de todas as turmas sobre a consistência de nossa pesquisa e qual seria sua participação. Respondemos aos questionamentos que surgiram e pedimos consentimento para darmos sequência às nossas atividades.

⁵ *Vista Minha Pele*. Joel Zito Araújo (dir.), Brasil: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), 2003. 24 min.

⁶ *Uma onda no Ar*. Direção: Helvécio Ratton, 2002.

⁷ *Amistad*. Direção: Steven Spielberg, 1997.

⁸ *Cafundó* Direção: Paulo Betti/Clóvis Bueno, 2005.

Iniciamos nossa pesquisa no primeiro semestre do ano letivo de 2016, com os discentes do 8º Ano, do período matutino, com a temática: Racismo; Discriminação racial no Brasil.

Figura 1 – Cena do filme



<https://cinemahistoriaeducacao.wordpress.com/cinema-e-historia/historia-da-africa/vista-minha-pele/>

Ficha técnica do filme:

Caráter: vídeo ficcional-educativo, Vídeo curta-metragem

Duração: 15 minutos

Roteiro: Joel Zito Araújo & Dandara

Direção: Joel Zito Araújo

Produção Executiva: Lilian Solá Santiago **Direção de Produção:** Daniel Solá Santiago

Produção: Casa de Criação

Patrocínio: CEERT Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.

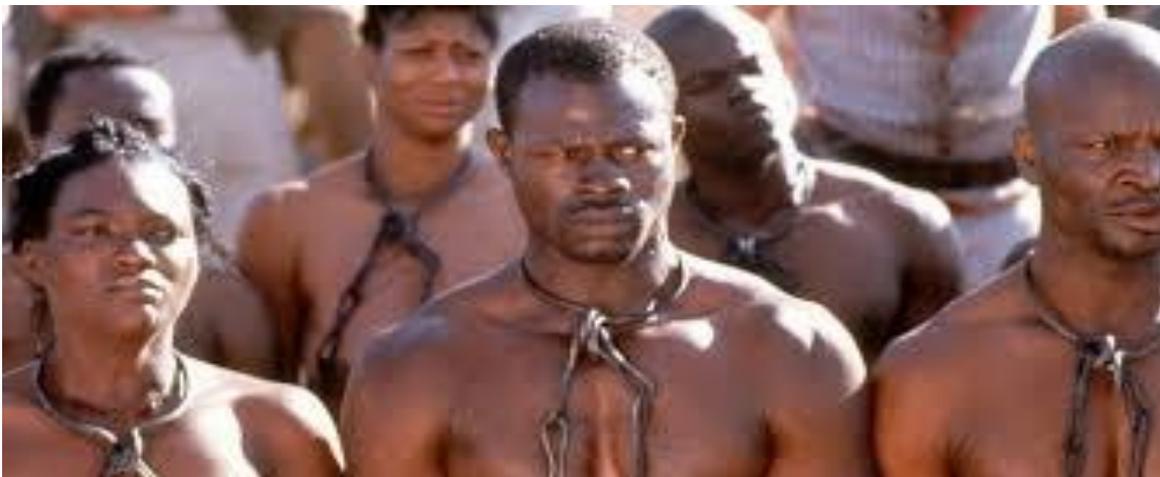
Vista minha pele é uma divertida paródia da realidade brasileira, utilizada para discussão e reflexão sobre racismo e preconceito em sala-de-aula. Nesta história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Os países pobres são, por exemplo, Alemanha e Inglaterra, e os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique. Maria é uma menina branca pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa-de-estudos que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira nesta escola. A maioria de seus colegas a hostilizam, por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga Luana. Maria quer ser Miss Festa Junina da escola, mas isso requer um esforço enorme, que vai desde a predominância da supremacia racial negra (a mídia só apresenta modelos negros como sinônimos de beleza), a resistência de seus pais, a aversão dos colegas e a dificuldade

em vender os bilhetes para seus conhecidos, em sua maioria muito pobre. Maria tem em Luana uma forte aliada e as duas se envolvem numa série de aventuras para alcançar se os objetivos. Vencer o u não o Concurso não é o principal foco do vídeo, mas sim a disposição de Maria em enfrentar essa situação. Ao final ela descobre que, quanto mais confia em si mesma, mais possibilidades ela tem de convencer outros de sua chance de vencer.

Exibimos cenas fílmicas com duração de aproximadamente 15 minutos, relacionadas ao filme Vista a minha pele. Após, direcionamos mais 15 minutos para as discussões do filme, de forma que as reflexões abarcassem os temas propostos. Ao finalizarmos a aula, em torno de 20 minutos, mediamos as produções textuais, oportunizando a cada um redigir por meio de narrativas, o que foi abordado e também o que não pôde ser discutido devido ao tempo limitado e/ou por timidez de alguns.

Durante o segundo semestre de 2016, realizamos ainda o trabalho com os discentes do 9º Ano, da escola pesquisada. Nesta turma, utilizamos cenas do filme Amistad, o qual traz à tona o complexo processo de tráfico negreiro com origem no continente africano, rota intermediária em solo hispânico, tendo como fim último abastecer os territórios dos EUA.

Figura 4 – Cena do filme



<https://www.google.com.br/search?q=figura+do+filme+amistad&tbm=isch&source>

Ficha técnica do filme

Direção: Steven Spielberg

Roteiro: David H. Franzoni

Produção: Debbie Allen, Steven Spielberg e Colin Wilson

Fotografia: Janusz Kaminski

Direção de arte: Christopher Burian-Mohr, Tony Fanning e William James Teegarden

Figurino: Ruth E. Carter

Música: John Williams

Efeitos especiais: Industrial Light & Magic

Edição: Michael Kahn

Estúdio: DreamWorks SKG / HBO

Distribuidora: DreamWorks Distribution L.L.C. / UIP

Baseado em um evento real, o filme relata a incrível história de um grupo de escravos africanos que se rebela e se apodera do controle do navio que os transporta e tenta retornar à sua terra de origem. Quando o navio é aprisionado, esses escravos são levados para os Estados Unidos, onde são acusados de assassinato e são jogados em uma prisão à espera do seu destino. Uma empolgante batalha se inicia, o que capta o interesse de toda a nação e confronta os alicerces do sistema judiciário norte-americano.

Usufruímos 15 minutos da aula para apresentação das cenas fílmicas, e mais 15 minutos para direcionarmos os debates sobre a temática contida nas cenas. Concluindo em 20 minutos, mediamos às produções textuais (narrativas), oportunizando que todos pudessem expor suas concepções acerca dos temas abordados. Ainda no segundo semestre de 2016, retornamos à escola e realizamos o trabalho com os discentes do 9º Ano ao utilizarmos cenas do filme O Cafundó. Um mergulho poético no sincretismo religioso afro-brasileiro.

Figura 5 – Cenas do filme



<https://www.google.com.br/search?tbm=isch&sa=1&ei>

Ficha técnica do filme

Direção: Paulo Betti, Clovis Bueno

Duração: 102 minutos

Elenco: Paulo Betti, Leona Cavalli, Lázaro Ramos mais

Gênero: Biografia Drama

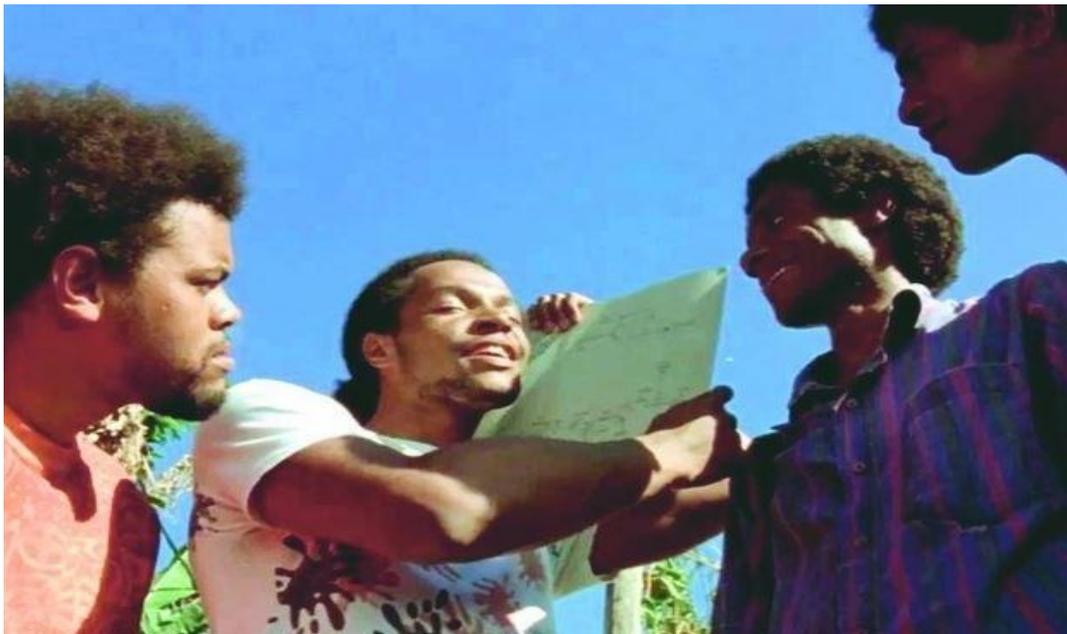
Nacionalidade: Brasil

João de Camargo viveu nas senzalas em pleno século XIX. Após deixar de ser escravo ele fica deslumbrado com o mundo em transformação ao seu redor e desesperado para viver nele. O choque é tanto que faz com que João tenha alucinações, acreditando ser capaz de ver Deus. Misturando suas raízes negras com a glória da civilização judaico-cristã, João passa a acreditar que seja capaz de curar e realmente acaba curando. Ele torna-se então uma das lendas brasileiras, se popularizando como o Preto Velho.

Sendo que, apresentamos as cenas fílmicas em aproximadamente 15 minutos, e mais 15 minutos para direcionarmos os debates a respeito da temática contida nas cenas. Concluindo em 20 minutos, mediamos as produções textuais (narrativas) dando oportunidades para que todos pudessem expor suas concepções a respeito das temáticas abordadas.

No ano de 2017, no primeiro semestre, desenvolvemos com o 8º Ano, atividades referentes às cenas do filme Como uma onda no ar. O filme aborda: desigualdade social, racismo, violência, democracia na comunicação.

Figura 6– Cena do Filme



<https://www.google.com.br/search?q=figurao+ffilme+como+uma+onda+no+ar+>

Ficha técnica

Título original: Uma onda no ar

Produção: Brasil, 2002

Duração: 92 min.

Diretor: Helvécio Ratton

Elenco: Alexandre Moreno, Adolfo Moura, Babu Santana, Benjamin Abras, Edyr Duqui

No filme: Uma onda no ar Jorge, Brau, Roque e Zequiél são quatro jovens amigos que vivem em uma favela de Belo Horizonte e sonham em criar uma rádio que seja a voz do local onde vivem. Eles conseguem transformar seu sonho em realidade ao criar a Rádio Favela, que logo conquista os moradores locais por dar voz aos excluídos, mesmo operando na ilegalidade. O sucesso da rádio comunitária repercute fora da favela, trazendo também inimigos para o grupo, que acaba enfrentando a repressão policial para a extinção da rádio.

As cenas foram apresentadas aos discentes em aproximadamente 15 minutos, e 15 minutos direcionamos as discussões sobre o filme, buscando direcionar os debates de forma que as reflexões abarcassem os temas propostos. Ao finalizarmos a aula, em torno de 20 minutos, mediamos às produções textuais, oportunizando a cada aluno expor por meio de narrativas, o seu conhecimento e entendimento sobre o assunto.

Como presumíamos, as aulas foram inferiores à vontade de expressarem e/ou de contestarem uma colocação não concordante com a sua. As argumentações acaloradas por algumas vezes, tiveram que ser contidas pelo docente mediador, retomando as rodas de conversas. A temática gerou discussões nas duas turmas, e exigiu de um pouco mais de tempo.

Figura 7 - Aula Roda de conversa no 8º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes



Fonte: Coleta da autora

Na última aula, em todas as turmas, realizamos algumas observações sobre os debates feitos anteriormente e pedimos para que os discentes falassem abertamente, sobre o que eles

pensavam dos assuntos abordados pelos filmes e sobre as posteriores reflexões desencadeadas durante as discussões nas rodas de conversas.

Encerramos o trabalho da pesquisa no mês de novembro do ano de 2017, com a exposição das produções textuais (narrativas) em forma de varal histórico, na semana da Consciência Negra, comemorado dia 20 de novembro, aberto a visitação de toda comunidade escolar e a sociedade.

Observamos que para a eficácia no desenvolvimento dessa investigação, além da elaboração de um planejamento minucioso, é relevante observarmos as variadas práticas pedagógicas aderidas pelos docentes, especialmente na disciplina de História, sendo, portanto, essencial o apoio da coordenação e da direção da escola.

Assim sendo, contamos com a disponibilização dos relatórios bimestrais dos docentes, possibilitando visualizar a maneira como conduziam a prática pedagógica ao abordarem os conteúdos pertinentes a História e Cultura do Africano e do Afro-brasileiro no contexto escolar. As produções (narrativas) apresentadas pelos discentes e as rodas de conversas que, ancoradas no pensamento de Rüsen e de Schmidt, bem como de outros teóricos que se propuseram abordar essas temáticas, nos serviram de recursos para as análises que se prosseguirão, uma vez que as investigações desses autores despertam a possibilidade de olhar a aula de História como espaço de experiência social com o conhecimento e, portanto, como espaço onde podem ser produzidos certos tipos de narrativas, inclusive narrativas históricas.

Para que não fosse possível a identificação dos sujeitos participantes desse trabalho, cada discente recebeu um código, de maneira a não ser possível constatar nominalmente o seu autor. Em ambas as turmas, o código inicia pelo Ano, em seguida o número da sala, e por fim, o número de chamada do discente, sendo: 8 U 1 a 8 U 32 e 9 U 1 a 9 U 3.

As imagens (fotos) adquiridas durante a realização dos trabalhos com os discentes, são apenas para ilustrar e enriquecer esse trabalho. Sendo que, não permitem sua identificação. Na análise que efetuamos não é possível constatar o ano que o trabalho foi desenvolvido, intencionando assim, atribuir maior organização e credibilidade a esse procedimento metodológico, o que não refletirá diretamente nas narrativas e nas rodas de conversas dos discentes, nem tão pouco na compreensão que executamos dessas produções textuais.

A escolha dos sujeitos da pesquisa justifica-se pelo fato dos conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, serem parte dos conteúdos programáticos do 8º e 9º Ano, conforme Referencial Curricular de Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso do Sul, e também como já apresentado anteriormente, por ser uma instituição escolar composta por uma diversidade racial e cultural bastante heterogênea.

Figura 5 -Aula de Produção textual no 8º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes



Fonte: Coleta da autora

Esse trajeto permitiu a identificação de perfis das estruturas narrativas dos discentes e das perspectivas de atribuição de relevância histórica. Como resultado, evidenciamos o entendimento e interpretação dos discentes a respeito do passado e da história, assim como a compreensão de fatores e procedimentos de formação do pensamento e da consciência histórica no grupo investigado.

Diante da apresentação das fontes e dos procedimentos usados, cabe deixarmos claro, a maneira como a pesquisa foi desenvolvida em sala de aula, ou seja, de que forma foi desenvolvido o trabalho com as narrativas elaboradas pelos discentes e as rodas de conversas. O trabalho foi realizado na escola no decorrer dos anos letivos de 2016 e 2017. Em cada um desses anos os discentes do 8º Ano produziram aproximadamente 60 textos, somando um total de 120 textos.

Da mesma maneira, os discentes do 9º Ano elaboraram aproximadamente 50 textos, em cada ano, somando um total de aproximadamente 100 textos. Diante disso, no término dessa pesquisa, somamos um total de 220 textos, que retratam as disparidades sociais, preconceitos, dentre outros assuntos que evidenciam a história do afrodescendente na sociedade brasileira.

A seguir, utilizamos dos resultados das análises produzidas pelos discentes nas produções textuais e nas rodas de conversas, a fim de elaborarmos nossa compreensão acerca dessa temática.

3.3 Compreendendo situações relacionadas à História e Cultura Afro-brasileira em sala de aula

Observando a tipologia de consciência histórica apresentada por Rüsen, e atrelado ao conceito de narrativa, formamos uma estrutura teórica e metodológica para refletirmos a respeito da implementação da Lei n. 10.639/03, em sala de aula mediante a análise das narrativas elaboradas pelos discentes, após a execução dos trabalhos dos docentes em suas aulas. Rüsen (2001; 2007) aponta a forma de executar o trabalho com a elaboração de narrativas, exatamente por propiciar os entendimentos a respeito de como se constituem os novos significados ao sistema histórico e que estilo de consciência histórica que lhes garante sustentação, apoiando ainda, uma considerável gama de questões a serem refletidas.

No intuito de atingirmos os objetivos almejados por essa pesquisa, buscamos embasamento nas obras de Jörn Rüsen, (2001; 2007; 2007b; 2011), que com sua tipologia sobre a consciência histórica tem motivado estudos na área da educação histórica⁹, que analisa sobre o sentido que os discentes atribuem ao processo histórico, sendo indispensável para que fundamentem suas tomadas de decisão no presente e reformulem suas concepções a respeito do outro e amplie sempre suas visões de mundo.

Nessa condição, nosso ponto essencial foi o de investigar se o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, oportunizando aos discentes refletirem a história do Brasil e diante disso, reconstruir sua concepção histórica arraigada de pré-conceitos, e a consciência histórica que possuíam a respeito do passado, presente e futuro sobre os processos e sujeitos históricos.

3.3.1 Análise das produções e roda de conversado filme Vista minha pele

Inicialmente, analisamos as produções textuais elaboradas pelos discentes, que interrogavam com grande interesse a respeito da situação do negro na sociedade brasileira. Ao trabalharmos o filme Vista a Minha Pele, com a turma do 8º Ano (alunos com idade entre 13 e 15 anos), no ano letivo de 2016, notamos que os discentes se identificaram com o enredo e disseram que é um filme divertido e agradável de assistir, conforme falas dos discentes: “moço, naquela situação os negros eram poderosos, pena que na realidade é bem diferente”

⁹ Sobre isso, conferir: Schmidt; Barca (2009a; 2009b) e Schmidt; Urban (2014).

(8U20); “Ótimo, onde estava esse filme que eu nunca tinha ouvido nem falar”? (8U11); “Como pode o ser humano tratar o outro diferente só por causa da cor da pele” (8U5).

Em alguns momentos, percebemos uma promissora desenvoltura no estabelecimento de relações entre passado e presente, como na fala do discente 8U17: “Bom mesmo é ver um negro presidente dos Estados Unidos”, e até mesmo estágios embrionários de uma contranarrativa: “A inteligência deveria servir para que as pessoas entendessem todas as situações sem ter que vivê-las e assim não fazer mal a ninguém” (8U10); “Queria ver o branco vestir a pele do negro no tempo da chibatada” (8U19).

Observamos, contudo, a predominância da percepção do racismo, como causado por um determinismo histórico, por vezes até mesmo divino, como nas citações: “Vestir a pele do negro não é fácil, que fardo pesado, **Meu Deus**” (8U3); ou, “**Por causa da escravidão** os negros até hoje são discriminados” (8U14) (grifos nossos). E ainda, características da consciência histórica do tipo tradicional como uma forte tendência a generalizações e análises pouco complexas: “É horrível sentir na pele o preconceito racial” (8U2); “Para entender o quanto dói o preconceito é preciso sentir na pele” (8U9).

Notamos durante o trabalho de análise das produções dessa turma, um fator bastante instigante e direcionador de futura perscrutação, visto que mesmo apresentando fenótipo marcadamente negro, muitos se referiram ao sofrimento, perseguição e dor do “outro”, sem se posicionarem, ou se perceberam como parte desse grupo, conforme narrativas: “Assistindo essas cenas que senti o real preconceito, pude perceber o quanto fere e maltrata” (8U13); “No filme deu pra perceber que deve ser muito difícil quando a pessoa vive situações de discriminação” (8U21).

Neste contexto, utilizamos do procedimento da roda de conversa, que segundo concepções de Lima e Moura (2014, p. 99) “permite a partilha de experiência e o desenvolvimento de reflexões sobre práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares (...)”.

Para Freire (1970) a formação da consciência crítica é necessária para que a injustiça se torne um percebido claro para a consciência, possibilitando aos sujeitos inserirem-se no processo histórico e fazendo com que se inscrevam na busca de sua afirmação. Ademais, tal autor (1970, p. 29) afirma que a consciência crítica possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la, formando-os para enfrentar, ouvir e desvelar o mundo, procurando o encontro com o outro, estabelecendo um diálogo que resulta o saber: “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos

como problema. Descubrem que sabem pouco de si (...) e se fazem problema eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas”.

A respeito das cenas fílmicas apresentadas no filme *Vista a Minha Pele*, os discentes debateram e compartilharam oralmente suas constatações: “Assistindo um filme desses é que a gente pensar melhor sobre como o preconceito é terrível e maltrata o ser humano” (8U3); “Esse filme realmente faz a gente pensar: o preconceito é uma crueldade, e se fosse tudo ao contrário, eu não aguentaria” (8U7); “Me fez pensar como os negros sofreram e ainda sofrem” (8U20); “Isso é muito bom porque principalmente nós, alunos, temos que mudar mesmo as atitudes e tratar as pessoas sem diferença” (8U16).

O cotidiano escolar desses discentes confere gradativamente indícios da posição que a criança negra ocupa ou deve ocupar nas brincadeiras ou nas histórias da Literatura Infantil. Tal posicionamento rotula a etnia negra como inferior, incapaz, desprovida de beleza. Mas os discentes dão indícios que é possível ir à luta e realizar mudanças, ainda que pequenas, mas bastante significantes, conforme narrativas: “A miss Brasil é negra, muito linda, ganhou de muita branca, ela é um exemplo a ser seguido” (8U16); “Enfrentar a realidade e ir à luta como Maria foi, faz de muitas pessoas discriminadas grandes vencedoras” (8U4); “Mas em nossa sociedade, apesar das leis, o diferente, sofre, é discriminado e rejeitado” (8U14); “Nossa! Assustei imaginando se fosse ao contrário na realidade, eu sou branca, de verdade não teria a garra de Maria” (8U1); “Muito interessante, quem domina é o negro. E ai como fica? Bem difícil de viver essa realidade que os negros viveram e ainda vivem” (8U21).

No contexto escolar é fundamental que ocorra referências negras positivas para que as crianças possam se identificar, tornando-se adultos conscientes de seus direitos e deveres e que todos possuem as mesmas oportunidades de ascensão na sociedade. Nesse contexto, as narrativas revelam; “Negro na televisão, a maioria é exemplo de beleza e os outros onde estão? Por que não aparecem?” (8U13); “Os negros não podem é aceitar o preconceito e a discriminação, minha vizinha foi xingada de ‘negra fedida’ foi até a delegacia e registrou um B.O., eu acho certo, ou respeita por bem ou a lei manda e obriga respeitar” (8U25); Observe a narrativa do discente (8U19): “Tem gente que quando vai dizer que uma pessoa é negra diz que morena bem escura, pra mim é preconceito”.

Observando a última narrativa, percebemos que o combate do preconceito e a elevação da autoestima no contexto escolar, mostram ao grupo discriminado outros caminhos que fortalecem o racismo mesmo que indireto nas práticas pedagógicas.

Diante da narrativa do discente (8U15): “Esse filme traz cenas que faz a gente pensar sobre a realidade, como tratamos as pessoas, sem pensar nas consequências, muitas vezes

pensamos apenas no nosso bem, esquecemos dos outros”. Notamos o alerta sobre a linguagem não verbal se estabelecer de maneira peculiar, expressando por meio de comportamentos sociais e disposições, como as pessoas tratam uma as outras, as atitudes, gestos, tom de voz, olhares e intenções que transmitem valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios.

3.3.2 Análise das produções e roda de conversa do filme Como uma onda no ar

Mediante exibição do filme *Uma onda no ar*, aguçou-se o debate acerca dos destinos dos negros após a abolição, objetivando assim, constatarmos (a existência ou não de) do “racismo” e do desprezo em que os negros foram submetidos no decorrer da história do Brasil, desde o período colonial até a atualidade. Tal filme aborda a história de uma Rádio, que foi planejada por jovens de uma favela, intencionando levarem informação, entretenimento e esclarecimento ao povo do morro. Utilizamos a sequência do filme, em que o líder dos jovens, após ser detido e indagado pelos presidiários, conta como surgiu a Rádio, a luta e a determinação necessária para mantê-la no ar, desde o princípio da década de 1980. Este filme transmite uma mensagem positiva sobre o atuar dos negros na sociedade brasileira, sem esconder a injustiça sofrida pelos afrodescendentes.

No decorrer desse trabalho sobre a História e a Cultura Afro-brasileira, procuramos mostrar aos discentes, que apesar da opressão que da escravidão, muitos negros se destacaram ao longo da história, transformando-se em grandes personalidades como o caso de Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Sousa, na Literatura; Teodoro Sampaio e André Rebouças. Nos dias de hoje, é possível visualizarmos muitos negros se destacando em cargos importantes na sociedade.

No desenrolar da atividade realizada em sala de aula, constatamos a forma como os discentes enxergavam, compreendiam e apresentavam questões, como: “Observei que os negros não eram bobos não, lutavam bastante na busca de seus interesses” (8U7); “Interessante como os negros lutavam sem cessar por dias melhores” (8U21); “nunca vi povo mais unido e decidido que os negros, verdadeiros guerreiros” (8U11), “Aqueles jovens mostraram o quanto o negro precisa ser ouvido e respeitado, ainda hoje” (8U4); “Os negros continuam precisando de liberdade, somente a situação é diferente” (8U17); “Em tempos tão modernos, pessoas ditas inteligentes, ainda fazem diferença por causa da cor da pele” (8U9).

Notamos assim, o prevalectimento nas redações dos discentes sobre o entusiasmo para erradicação do racismo e a vontade de vencer as diferenças, tornando todos, uma só nação, onde as diversidades culturais, econômicas e sociais possam contribuir de maneira positiva na

transformação do agir de cada sujeito na sociedade brasileira, visto que para o discente (8U13) “O negro tem mesmo que mostrar de todas as formas que tem capacidade como todo ser humano”; para o (8U25) a “Pele de cor diferente, cabelo diferente não significa deficiência, negro é muito inteligente”; o (8U29) explana que “A diferença tem que ser usada para melhorar o mundo, não para maltratar as pessoas negras”; e o (8U2) compreende que os “Jovens negros inteligentes, têm em todo lugar, falta é oportunidade, se não aparece, eles inventam”.

Diante da exibição das cenas fílmicas, observamos nas produções dos discentes que: a sociedade não aceitar as diferenças, de forma que foi necessário criar leis para que os negros tivessem seus direitos de seres humanos assegurados e garantidos. “Negro é gente e ainda não tem o respeito que deve ter, mesmo tendo uma lei que garante seus direitos” (8U32); “Os negros sabem se organizar e de um jeito ou de outro aparecem na sociedade” (8U8); “Penso que os negros têm que continuar lutando, pois seus direitos tem que ser respeitados” (8U16).

Nas narrativas acima, os discentes deixam claro a necessidade de rever a condição dos negros na sociedade brasileira, visto que não possuem mais a condição de escravo, submisso ao poder. No entanto, ainda observamos na atualidade os afrodescendentes vivem situações de desrespeito e desvalorização. Sendo assim, estabelecem uma análise de situações vivenciadas no passado, certificam-se da situação atual e apresentam a necessidade de articulação para executarem uma projeção diferente de futuro, embasada no respeito, na valorização e na exigência de uma sociedade engajada no combate ao racismo e na valorização da diversidade racial brasileira.

Sem dúvida, as rodas de conversa proporcionam uma profusão intensa de diálogos, visto que conforme análises de Limas e Moura (2014, p. 100):

Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala.

Em outras palavras, as rodas “promovem a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo” (LIMA; MOURA, 2014, p. 101). Em relação às cenas do filme “Uma onda no ar”, os discentes debateram e compartilharam oralmente suas constatações que perpassavam desde o preconceito racial, a exclusão social até o autoperceito.

A roda de conversa é vantajosa em relação à palestra, visto que é pouco utilizada no âmbito escolar. Warschauer (2004, p. 03) explana que a utilização de rodas de conversa nas

escolas, é um fenômeno relativamente recente, mas seu uso, fora desses locais, é antigo, como exemplos de rodas de conversa, citamos as comunidades indígenas, reuniões familiares, mutirões para a construção de casas populares.

O discente (8U11) explana que:

Em tempos tão modernos, em que devemos respeitar as diferenças, parece que tem uma coisa estranha que não deixa o negro ser valorizado como ele merece, não entendo, ele ainda é temido, perigoso, visto como pessoa que faz mal aos outros.

“Negro é mais inteligente do que muitos brancos” (8U17); “Assistindo um filme desses é que a gente pensa melhor sobre como o preconceito é terrível e maltrata o ser humano” (8U4).

Despertamos nos discentes a observância em relação à autodiscriminação e, também astúcia, determinação e o empenho que faz com que os negros melhorarem sua condição de vidas: “Duro de entender mesmo é o que vai na cabeça de um dos rapazes quando fala na rádio ‘Aqui é só mais um preto, falando’” (8U6); “Esses jovens negros sem muita oportunidade, demonstram muita garra, determinação e sabedoria para conseguirem realizar um sonho que era dar voz ao povo” (8U17); “Apesar de terem uma vida difícil, eles não desistiram, foram à luta em busca de melhorar a vida de todos da favela” (8U2).

Percebemos nas narrativas dos discentes a nítida alegria pela conquista dos rapazes de manter a rádio no ar, mesmo tendo consciência das dificuldades, pois o preconceito é um fator que ainda contribui para a exclusão social. O discente (8U12) explana que “Depois de muita luta e tristeza os rapazes, negros, conquistaram até um prêmio da ONU”; “Esses meninos, negros, conseguiram do nada criar uma maneira para expressar tudo o que pensavam sobre a vida que levavam” (8U4).

3.3.3 Análise das produções e roda de conversa do filme Amistad

Para compreender a causa do racismo na sociedade brasileira, selecionamos uma sequência do filme Amistad, mostrando como os negros eram capturados na África, trazidos para América e comercializados. A partir da exibição desse filme discutimos vários aspectos de História e de Cultura Africana e Afro-brasileira, sobre a existência da escravidão na África antes dos europeus iniciarem a colonização da América. Outra questão levantada, se referiu a diferença entre escravidão e sistema escravista, mediante apresentação do filme Amistad, relacionando questões sobre o tráfico de escravos e sua importância na economia colonial.

Nesse sentido, apresentamos dados sobre a quantidade de africanos introduzidos na América, especialmente na América Portuguesa, bem como o tempo de duração da travessia entre a África e a América, o tipo de alimento fornecido aos negros ao longo da travessia, e os produtos utilizados pelos europeus para trocarem por negros com as tribos africanas.

Debatemos também a questão da África ser considerada o berço da humanidade ao longo da sua história. Dessa forma, procuramos mostrar aos discentes a importância do continente africano para a humanidade, dos conhecimentos desenvolvidos e a organização política que existia antes dos europeus chegarem por volta do século XV. O objetivo foi instigar os discentes a pensarem sobre o fato que os negros africanos não trouxeram apenas força física para a(s) América(s), mas também costumes, hábitos e valores que foram incorporados e reinventados.

Trilhando essa linha de raciocínio, os docentes trabalharam o texto África: berço da humanidade e do conhecimento, a fim de chamarem atenção para as contribuições dos africanos na humanidade, e especialmente para o desenvolvimento da América, já que os africanos introduziram técnicas de construção, extração aurífera, metalurgia, tecelagem, irrigação, dentre outros.

Durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula relacionadas ao filme Amistad, analisamos as produções textuais elaboradas pelos discentes, observando de que forma compreendiam as situações relacionadas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, investigando que tipo de consciência histórica cerceava a referida análise, e que conceitos atribuíram ao processo histórico.

Nosso estudo parte da compreensão que os discentes realizaram em relação às cenas do filme Amistad, para depois nos inclinarmos sobre as interpretações acerca das cenas dos filmes apresentadas aos alunos no transcorrer das aulas. As produções apresentadas eram diversas, em sua dimensão, conteúdo e investigação. Observe a escrita do discente 9U23 sobre o filme Amistad:

Vivenciei na aula de História parte de um filme, fiquei muito chocado, onde os negros entregavam os próprios companheiros. A situação de violência em que os negros passavam no filme era terrível. Muitos se suicidavam. Mulheres se matavam, matavam também os filhos para não vê-los no sofrimento.

O apontamento do discente 9A6 enfatiza o conceito anterior, de que os negros na condição de escravos eram tratados como mercadoria e muita violência: “Barbaridade é exatamente o que faziam com os negros que traziam a força para o Brasil”. O discente 9U11

assegura que as condições vividas pelos negros refletem ainda nos dias de hoje: “Insuportável ser negro no Brasil, ele é sempre culpado pelas coisas erradas”. Essa perplexidade com a situação de ter sido escravizado no passado e a manutenção do sofrimento no presente pode ser observada na escrita do discente 9U17: “Promover debates, eventos, feiras, isso é moleza quero ver encontrar uma forma de mudar de verdade a vida do negro no Brasil” e na do discente 9U21: “Tenho muita sorte não sou negro, nem tenho negros na família porque vida de negro é muito dura”; “Tenho muito respeito pelos negros, mas não aguentaria ser um nem no passado, nem no presente, muito sofrido (9U3)”. O discente 9U16, mostra sua revolta ao entender que:

Muitos negros são discriminados até hoje, maltratados, humilhados, a história na escola que estudamos sempre mostrou isso: negros açoitados, torturados, vendidos como mercadorias, muita crueldade, ninguém quer ser negro, porque as autoridades não fazem nada pra ajudar.

As narrativas dos discentes retratam relações estabelecidas entre o passado e o presente, apresentando ainda a necessidade de mudanças na atitude dos sujeitos responsáveis pelas transformações que ocorrem na sociedade. No caso do 9U7 ao relatar que “A escravidão acabou, mas até hoje na televisão o negro é o pobre, o favelado, o bandido”; “Sempre o negro é o malfeitor o rejeitado pela sociedade” (9U23); “O branco ainda maltrata o negro e poucas vezes é punido como deveria” (9U27); “A escola cumprindo a lei está fazendo sua parte, mas é pouco, precisamos fazer mais (9U32); “Será que a lei muda mesmo a atitude das pessoas?” (9U9).

Os discentes são conhecedores das lutas dos “negros” pela garantia de seus direitos de serem pessoas livres e com as mesmas oportunidades que todos, e que fazem parte da sociedade brasileira. São conscientes das conquistas e também que necessitam de muito mais para viver com dignidade: “Brasileiro, sabe bem o que é certo e o que é errado, mas foi preciso criar uma lei, pra acontecer mudanças, é precisa melhorar muito mais, ainda é pouco (9U1)”; “Os negros são guerreiros, como suportaram tanta injustiça, agora a vida deles está mudando, AVANTE GUERREIROS (9U12)”; “Muita luta, a lei está aí e tem que ser respeitada, exijam seus direitos (9U5)”.

As declarações dos discentes na roda de conversa sobre as cenas fílmicas do filme *Amistad* são reveladoras de sua própria consciência histórica, assim como nos revela Rösen (1993, p. 85) ao entender que a aprendizagem que constitui a consciência histórica aparece em destaque

nas narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, pois é uma forma coerente de comunicação e porque trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor.

O discente 9U11 expõe sua opinião sobre sua condição de negro, que sofre na sociedade inclusive nos dias de hoje:

Muito interessante professora, até hoje num país evoluído, no qual as pessoas recebem todo tipo de informação e de forma bem rápida, nós negros, ainda não valemos muita coisa não, muito menos somos respeitados, conforme manda as leis, na realidade a história sempre se repete, talvez de outra maneira, mas se repete. Eu e meu amigo, também negro, entramos num estabelecimento comercial, o qual possuía um sinal sonoro para avisar que alguém estava entrando, queríamos comprar uma bolacha, tínhamos dinheiro. Ninguém apareceu, fomos embora. Já estávamos na rua, apareceu a dona e gritou: - Seus negrinhos, vocês pegaram alguma coisa? Devolvam viu! Vou chamar a polícia!

O discente 9U2 inferiu:

Na minha opinião, vocês dois deveriam ter registrado um B.O. contra essa senhora, porque é crime o que ela fez. Na escola aprendemos e fica bem claro que no mínimo temos que respeitar as diferenças. Ela fez com vocês e vai continuar fazendo. Então alguém tem que mostrar a ela que todos nós brancos, negros, magros, gordos, temos os mesmos direitos, a lei é para todos.

A discente 9U18 (negra) aparentemente tímida fala bem baixo:

Por isso não participo como deveria das aulas, porque até aqui na escola, que é lugar que todos nós aprendemos a respeitar o direito de todos, tem colegas que maltratam a gente e a gente percebe que é por causa da cor da pele e cabelo ruim como falam. Fico muito triste e muitas vezes tenho muita raiva de ter nascido negra.

O discente 9U22 relata: “Penso que essas pessoas que não respeitam as diferenças, precisam ser denunciadas, porque os negros já sofreram demais. Hoje é bem fácil, com a evolução tecnológica é só filmar e denunciar, quero ver com as provas quem vai escapar da punição”.

Nunca vi algo tão terrível, como a escravidão, a vida que colocaram os africanos, tirados de seu país sem direito a nada, maldade sem tamanho. E para ter uma vida melhor, depois de muito sofrimento, tiveram que criar leis. Sabe não é necessário lei não. As pessoas têm que mudar a atitude, a maneira de tratar as pessoas, tem que se colocar no lugar do outro antes de agir com preconceito (9U3).

O discente 9U15 comenta:

Fico pensando, não me conformo, nada justifica o que fizeram com os africanos, coitados como sofreram. Hoje o negro ainda sofre, mas bem menos e pode se defender. Tem leis que garantem seus direitos, mas que denunciar sem medo, sem dó. Chega de pensar que o negro é sempre o bandido. Somos todos iguais, temos os

mesmos direitos. Não devemos aceitar de jeito nenhum o preconceito. As diferenças sempre vão existir.

Sou de cor branca, mas na minha família tem gente de cor preta, fico irada só de imaginar alguém tratando-os com diferença, com preconceito, somente porque a pele é mais escura e o cabelo encaracolado. Já vi uma colega aqui na escola falando que o cabelo da colega parecia vassoura de bruxa, fiquei brava, falei pra ela que isso é crime, que ela poderia ser denunciada, mas ela não ligou muito não (9U21).

Vejo que temos muito o que melhorar porque ainda tem muita gente insensível e não preocupam com o próximo. Tronco, chibatada não tem nos dias de hoje, mas ainda existe escravidão. Vamos lutar contra todo tipo de violência no nosso país! O futuro depende de nós que estamos crescendo (9U12).

Minha mãe sempre diz que eu sou a coisa mais valiosa que ela tem em sua vida. Quando vi aquela mãe sacrificando a vida do filho para que ele não sofresse, chorei. Será que aqueles homens ricos que compravam, que vendiam, que batiam nos africanos não tinham coração? Não notavam o desespero de toda aquela gente? Eles mudaram a vida, a história de um povo, mudaram de uma maneira bem cruel (9U13).

Gente ou mercadoria? Escravidão ou necessidade? Hoje no Brasil, brancos, negros, índios, pobres e ricos são escravos de um governo marcado pela corrupção. Sempre o povo sendo usado e pagando a conta, bancando a vida boa desses políticos sem compromisso com seu papel que é trabalhar para o bem do povo (9U4).

3.3.4 Análise das produções e roda de conversa do filme Cafundó

O filme Cafundó, usado para demonstrar a dificuldade de introdução do negro, após a abolição da escravidão, na sociedade brasileira. O filme aborda a história do ex-escravo, João Camargo, que viveu na região de Sorocaba, entre o final do século XIX e a primeira metade do XX. Depois de diversas tentativas de se introduzir na sociedade, ele se transformou num líder religioso. O filme mostra claramente o preconceito da elite com relação à mistura de doutrinas religiosas, praticada por João Camargo. Selecionamos cenas que retratavam a chegada de João Camargo na cidade, e a dificuldade dos negros para encontrarem trabalho nas fábricas, restando, por esse motivo, a marginalidade, a prostituição, ou o trabalho doméstico, efetuado pelos negros ainda reféns da escravidão. O filme propiciou também a reflexão dos discentes sobre as consequências da Lei Áurea na vida dos afrodescendentes.

Os docentes mediarão também às atividades de rodas de conversas sobre o processo de abolição que ocorreu no Brasil. Primeiramente abordaram a Lei Eusébio de Queirós, que determinou (1850) o fim do tráfico (transatlântico) de escravos. Analisaram junto aos discentes, a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1886), que aprovadas serviram para amenizar as pressões da escravidão no Brasil.

A assinatura da Lei Áurea (1888) abordou como um mecanismo utilizado pela elite o objetivo de desmobilizar as revoltas escravas e as organizações que as apoiavam. Os docentes enfatizaram aos alunos que os negros, na última década da escravidão, atingiram o nível de mobilização sobre a introdução dos imigrantes, especialmente nas lavouras de café, sendo fundamental para desmobilizar o movimento abolicionista. Ressaltaram tais acontecimentos, mostrando que após os imigrantes conseguirem se organizar em sociedades classistas, o governo, em 1930, proibiu a imigração para o Brasil.

No decorrer das atividades com a turma do 9º Ano, oportunizamos aos discentes observarem situações que demarcaram a visão de liberdade existente após abolição da escravidão no país. Muitos discentes entenderam que a abolição não teve efeito positivo para os escravos, pois ao mesmo tempo em que dissolvia a representatividade e a operação do movimento libertado, não assegurou aos escravos em liberdade o direito à moradia, emprego, saúde, educação, cultura. Dessa forma, promoveram a liberação dos escravos, mas não promoveram a integração efetivamente na sociedade de maneira digna, fazendo com que continuassem no mesmo local em que estavam quando escravizados.

O aluno 9U22 discorre que “Neste filme fica bem claro e certo, a vida difícil que os libertos escravos levavam e ainda levam”, o discente 9U11, desabafa: “É lamentável assistir como os negros eram e são tratados até hoje e ainda tem gente que diz que no Brasil não existe racismo”; O aluno 9U1 entende que “Os negros libertados ficaram sem apoio, como sobreviver numa terra estranha e cheia de maldade?”.

Diante da apresentação das cenas filmicas, os discentes demonstraram em suas produções ter observado a presença e a força da religiosidade na vida do negro, que ainda permanece evidente o trabalho duro e, mal remunerado, exercido pelo negro na sociedade brasileira. “Para provar que cor não torna ninguém melhor ou pior que tem santo branco e tem santo negro” (9U20); “Mesmo livre o negro permanece acorrentado ao sofrimento do passado” (9U3); “Ninguém se liberta totalmente sem a garantia de seus direitos de maneira real” (9U27); “Fico muito triste de ver que nosso país é racista em plena modernidade” (9U8); “As diferenças existem, mas, não devem ser usadas para tornar o outro menos importante” (9U31).

Do cativo à liberdade, esse foi o cenário que os discentes observaram no filme, como também situações que demarcam o final do regime escravista no Brasil, as visões da liberdade contida entre escravos e os recém-libertos: “Hoje os negros têm o direito de registrar um B.O. contra o racismo praticado por qualquer pessoa” (9U19); “Nos dias de hoje a lei procura garantir a dignidade aos negros, mas nada parece ser suficiente” (9U28); “Bom

mesmo é ver negros na rua felizes, livres, trabalhando com dignidade, indo e vindo” (9A4); “Hoje não sofremos tanto, adquirimos através de lei o direito de ser respeitado” (9U16); “Passado tanto tempo e o negro está livre, mas ainda não conquistou sua liberdade total” (9U25); “Liberdade é ter um teto digno para morar, uma escola boa para estudar e não ser tratado com diferença por ninguém” (9U15).

Para o discente 9U1, o filme retrata a realidade indigna que o negro encontrou após ser liberto:

João sempre estava com seus amigos, os quais realizavam várias trapagens, roubavam afim de sobreviver, ele sempre trabalhava duro e honestamente a vida dura de João representa claramente a realidade vivida pelos escravos libertados naquela época no Brasil.

O discente 9U13 ressalta que:

Ainda hoje existe revolta de muitos negros, por tudo que nosso povo sofreu. Eu acho que temos que esquecer. Apesar de muita gente tratar nós negros como demônios, como pessoas sujas e fedidas. Eu não importo. Sou negro mas livre e com direitos como qualquer pessoa.

Além dessas situações descritas pelos discentes, nos deparamos ainda com folhas em branco, folhas com apenas duas, três linhas grafadas, sem colocação a respeito da temática, outras com 30 linhas preenchidas com escrita, em que deixam explícito por meio de suas palavras que todo processo de abolição, ainda não resolveu a situação de menosprezo do negro na sociedade brasileira, e a urgência para que se faça algo mais eficaz. Percebemos nas narrativas, vários marcadores históricos, de acontecimentos, de tempo, de espaço e de mudança na história. Textos que expressam repulsão sobre o tema, e também que respeitavam o assunto, mas não tinham ânimo para debates e entendimentos. Como retratado, as produções demonstraram indignação pela maneira como os negros eram tratados, sendo que outros deixam clara a maneira otimista em que posicionam a figura do negro, acreditam que os negros já ascenderam no trabalho, nas universidades, na política e que possuem tudo para ascenderem ainda assim. Deparamo-nos também com textos que demonstraram desprezo sobre o negro.

Interessante, e também fomentador da necessidade de avançarmos nas pesquisas, foi o fato de nenhum dos investigados se posicionarem frontalmente contra a temática. É certo que alguns entregaram as folhas em branco, todavia, essa circunstância não nos foi ainda suficientemente esclarecedora para podemos afirmar se é um ato de desmotivação em relação

a própria atividade que consiste em elaborar uma redação, o que para muitos jovens significa uma tarefa chata, ou um certo desconforto diante do tema.

Analisando as opiniões dos discentes por meio de suas narrativas, percebemos que ambas as turmas demonstraram, majoritariamente, uma consciência histórica do tipo tradicional, nos deixando antever possibilidades de complexibilização de seu raciocínio histórico com nuances de uma consciência histórica exemplar e crítica. Não reconhecemos em nenhuma das produções a manifestação da consciência histórica do tipo genética.

Um dos fatos mais relevante na narrativa, não é o conteúdo, e sim a sua forma, ou melhor, o tratamento linguístico que acontece a partir da comunicação da narrativa histórica. Elementos fragmentados das histórias, de alusões a histórias, de parcelas de memórias, de “narrativas abreviadas” encontradas no cotidiano de nossas vidas.

Nesse sentido, Rüsen (2001, p. 159) diante de um tipo puro de narrativa, entende-a como “[...] alguém conta a alguém uma história, na qual o passado é tornado presente, de forma que possa ser compreendido, e o futuro é esperado”.

O renomado autor Paulo Freire desenvolveu os “Círculos de Cultura” para alfabetizar as pessoas, conforme estudos de Warschauer (2004). Essa iniciativa é semelhante às rodas de conversa. Freire desenvolveu vários trabalhos em que valoriza o diálogo na educação, demonstrando contrariedade às aulas em que o docente somente fala e o discente copia, sem refletir da maneira adequada.

A esse tipo de educação, Freire referiu-se como bancário, pois os alunos se assemelham a vasilhas a serem preenchidas pelo conteúdo ofertado pelo professor. De encontro com esse entendimento, as rodas seguem os preceitos defendidos por Paulo Freire.

Assim sendo, registramos a manifestação oral dos discentes na roda de conversa relacionada às cenas fílmicas do filme *Cafundó*: “Depois de muita maldade, deixaram os negros livres, mas não conseguiram dar uma vida digna, essa responsabilidade é nossa, de todos os brasileiros, precisamos fazer cumprir as leis e acima de tudo acabar com o preconceito e garantir que todos sejam respeitados da forma que é” (9U2); “Liberdade é ter trabalho, casa, poder estudar, poder frequentar a religião que quiser. Não é apenas escrever no papel e sim garantir na vida real a segurança e o respeito dos direitos de todos, sem observar, nem fazer diferenças” (9U7); “Professora, quero ainda ver esse filme todinho, quero entender melhor a parte que mostra a religião. Quero saber o que o homem branco conseguiu mudar na religião do homem negro” (9U11); “João foi um negro sofrido, porém correu atrás de seus objetivos, até santo virou, muito bom. O negro pode ser o que quiser, penso que ele tem que lutar e exigir igualdade de direitos” (9U22).

Com as indicações apresentadas, notamos a possibilidade de desenvolver um trabalho relevante e positivo com discentes, utilizando cenas fílmicas e rodas de conversas, ao mesmo tempo em que a Lei n. 10.639/03 pode ser instituída nesses procedimentos em sala de aula. Sendo que um texto como esse não oportuniza apresentar diversos pontos que são facilmente detectados nas narrativas elaboradas pelos discentes em sala de aula.

Contudo, os dados evidenciados servem para observar como o processo histórico pode ser compreendido como um movimento em constante transformação, dinâmico, e não um procedimento imóvel, pronto e acabado, mas sempre em modificação, em retificação. Da mesma maneira o procedimento metodológico aqui estabelecido, é dinâmico, devendo ser sempre retificado, reformulado, tendo em vista não ser uma fórmula finalizada e completa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa primou em discutir e promover a reflexão acerca da importância de utilizar imagens em movimento (filmes) e a roda de conversa, para ensinar a História da Cultura Africana e Afro-brasileira em sala de aula, a partir da perspectiva da Educação histórica. Diante desses interesses utilizamos para a realização dessa pesquisa, procedimentos desenvolvidos em sala de aula, no Ensino Fundamental (8º e 9º Ano), na Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes, Costa Rica/MS, após a implementação da Lei n. 10.639/03. Apresentamos ainda, os benefícios do uso desses recursos (imagens fílmicas e roda de conversa) para a construção da consciência histórica.

Percebemos também que a linguagem fílmica facilitou a abordagem de temas que muitas vezes são postos nas aulas de História de maneira muito didática ou imposta, quase como se o docente dissesse: “aqui temos uma Lei que diz que temos que estudar a respeito da discriminação e o racismo”. As cenas dos filmes propiciaram mais leveza e emoção, mediante características de produções artísticas, que serviram como ótima condição para elaboração de reflexões e articulação de argumentos por parte dos discentes, que dizem muito sobre como esses atribuem sentido ao passado. A roda de conversa permitiu que os discentes expressassem, ao mesmo tempo, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções por meio do assunto proposto, assim como concede trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelos discentes.

Quando analisado o processo que marca historicamente a construção dos limites legais que ora buscaram excluir, ora inserir o negro aos processos de escolarização no Brasil, percebemos a tensão presente na sociedade ao longo desse período, pois se por um lado há a clara constância da manutenção de tentativas de invisibilizar os negros e sua cultura, a partir da elaboração e difusão das ideias de democracia racial, miscigenação e sincretismo; por outro, há a permanente luta para romper com esses mecanismos e assegurar garantias efetivas de uma educação para todos, em que sua presença, história e cultura sejam legal e socialmente ratificadas.

Todavia, entendemos claramente o quão tênue ainda é a mudança impetrada pela Lei n. 10.639/03, sendo que sua aprovação como um texto legal, não promove por si só, a mudança em padrões de exclusão e de invisibilidade tão fortemente construídos ao longo da história do país. Embora, reconheçamos que em seu encaixe vieram junto políticas públicas de promoção da igualdade racial (com criação de órgãos e secretarias especialmente organizadas para atender tal objetivo) algo que em nenhum outro momento se havia observado, levando-

nos a destacar a singularidade no projeto político e social que circundou a aprovação de tal Lei.

Consideramos as diferenças relações entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais e indivíduos, configurando-se o desafio não só das práticas pedagógicas escolares, mas das possíveis maneiras de convivência que se queira construir para humanizar as relações em todos os ambientes, principalmente no ambiente escolar. Sendo que, na medida em que aumentam o acesso das crianças à escola, cresce a diversidade na sala de aula e a necessidade de respeitar e valorizar a diversidade.

É nesse ambiente que os educadores/as, devem atuar para aplicarem uma educação que atenda essa diversidade, a fim de estabelecerem processos que contemplem cada vez mais o discurso da cultura escolar, focada no processo de interação social, onde a diferença é entendida como qualidade do que é diferente, não sendo uma marca negativa do sujeito, e sim uma marca que o constitui socialmente, reconhecendo que se somos diferentes, que temos histórias diferentes, mas fazemos parte de um mesmo mundo, e que podemos aprender uns com os outros.

Nessa perspectiva, esperamos as escolas por meio de seus profissionais, reavaliem suas práticas pedagógicas, condutas e principalmente seus conceitos e pré-conceitos sobre a abordagem da Lei n. 10.639/03, podendo contar com a sociedade em geral para garantir que o “racismo” seja erradicado, assegurando assim, mais dignidade e justiça social a todos os africanos e afrodescendentes deste país.

Tomando por base a tipologia da consciência histórica de Rüsen, observamos que o ensino de História da África tem avançado aos poucos nas escolas. A análise das narrativas elaboradas pelos sujeitos investigados demonstrou a predominância do modo tradicional de consciência histórica. Assim, entre os discentes do 8º e 9º Ano, do Ensino Fundamental não há diferença no grau de complexibilização do pensamento histórico, até porque são poucos mais velhos e o nível de escolaridade é quase equívale. Conforme argumenta Rüsen (2001), o estudo sobre consciência histórica entende o tempo presente diante dos acontecimentos passados em função de um possível futuro, nos instruindo como seres humanos, fazendo assim parte de nossas vidas, quer o indivíduo tenha ou não consciência desse processo.

Diante de tal confirmação, indicamos o ensino de História, bem como o de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pois mantém ao longo das diferentes etapas da I Básica, uma narrativa histórica do tipo tradicional e que reflete na formação uma co: histórica praticamente sequenciada durante todo o processo educacional dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVANCINI, Marta. **Democracia Racial**: Mito de não existe racismo no Brasil dificulta movimentos. Revista Pré-Univesp, n. 56. Abril de 2016. Disponível em: <<http://pre.univesp.br/democracia-racial#.VxZ5mn0rIdU>>. Acesso em 18 abr.2016.

BARCA, I.; Gago, M. **Aprender a pensar em História**: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, n. 1, p. 239-261, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Abordagens Históricas sobre a História Escolar**. Revista Educação e Realidade. Vol. 36, n. 1. Porto Alegre/RS: UFRGS, Jan/Abr, 2011. p. 83-104.

_____. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. São Paulo/SP: Cortez, 2004.

_____. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo/SP: Contexto, 2012.

BONIFÁCIO, Welberg Vinicius Gomes. **A história, a cultura negra e as relações raciais na escola**: da percepção dos docentes às possibilidades de trabalho com a temática racial. Mestrado em Educação - Universidade Federal de Goiás/GO, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6257>. Acesso em 15 de novembro de 2016.

BORGES, Marley de Fátima Moraes. **O Ensino de História, Cultura Africana e Afro-brasileira na perspectiva da Lei n. 10.639/2003**: análise de Políticas Públicas na Educação. Prof. Hélio Palermo, Cidade de Franca/SP. Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca/SP, 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20/04/17.

_____. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394/96, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16/05/17.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer do CNE n. 3, de 10 de março de 2004, que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 16/05/17.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução do CNE n. 01, de 17 de junho de 2004, que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 16/05/2017.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do lar, ao silêncio escolar**: racismo da Educação, 2001.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. São Paulo/SP: Papirus, 1997.

_____. **L'ordinaire de la communication**. Paris: Gallimard, 1983.

CHAGAS, Wagner dos Santos. **Do contexto da influência ao contexto da prática: caminhos percorridos pela implementação da Lei n. 10.639/03, nas Escolas Municipais de Esteio/RS**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo/RS, 2010.

COSTA; SILVA, Alberto da. **O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX**. 1994, v. 8, n.21, pp. 21-42 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200003. Acesso em 01/07/2017.

DOSSE, F. **Renascimento do acontecimento: um desafio para o historiador: entre Esfinge e Fênix**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/RJ: Paz & Terra, 1970.

_____. **Pedagogia do Oprimido** (11ª ed). Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1994. E-book disponível em <<http://forumeja.org.br/files/PedagogiadoOprimido.pdf> >. Acesso em 15/07/2015.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000355&pid=S2175-6236201300040000800011&lng=pt. Em 14/06/2017

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2007.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos: currículo sem Fronteiras**, vol. 12, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Em 21/06/2017

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Representações Sociais sobre a educação étnico-racial de professores de Ituiutaba/MG e suas contribuições para a formação docente**. 2011. Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2006.

KRAMER, Sonia. **La recherche avec des enfants dans des différents contextes: questions méthodologiques et éthiques**. Texto mimeografado. Rio de Janeiro/RJ: PUC-Rio, 2006.

LIMA, Maria Glória; MOURA, Adriana Ferro. A Reinvenção da Roda - roda de conversa: um instrumento metodológico possível. In: **Revista Temas em Educação**. João Pessoa/PB, vol. 23, n.1, p. 98-106, jan-jun 2014. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18338>>. Acesso em 15/07/2015.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.

MEC. Ministério da Educação. **Cadernos Temáticos**. Educando para as relações étnico-raciais. Diretrizes Curriculares do Ensino de História. Curso: Educação, Africanidades: Brasil/MEC, 2006.

MONIOT, H. **Didactique de L'Histoire**. Paris: Kathan, 1993.

MOSCOVICI, Serge. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro/RJ: EdUERJ, 2001.

MUNANGA, Kabenguele. **Negritude, usos e sentidos**. São Paulo. Ática, 1988.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

MUNANGA, Kabenguele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. 1. ed. São Paulo/SP: Global/Ação Educativa, 2006.

NADAI, Elza (1992). O ensino da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: **Revista Brasileira de História: preconceito e discriminação na educação infantil**, vol. 13, n. 25. São Paulo/SP: Contexto, 2000.

PAIXÃO, Luiz Carlos. **Políticas afirmativas e educação: a lei de n. 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná/PR, 2006.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais: uma introdução à História da África Atlântica**. Rio de Janeiro/RJ: Campus, 2004.

QUEIROZ, Jairo; SILVA, Maria Nilza (org) **O negro na Universidade: o direito à inclusão**. Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, Brasília/DF, 2007.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática docente**. Revista Latino-Americana de História. Vol. 2, n. 6. Porto Alegre/RS: UFRGS, agosto de 2013 – Edição Especial. p. 171-192.

ROIZ, D.S; SANTOS, J.R. **O uso das imagens em sala de aula: reflexões sobre a implementação da lei n. 10.639/03 em escolas estaduais da cidade de Amambai/MS**, 2016.

ROIZ, D. S; SANTOS, Jonas Rafael dos; TEIXEIRA, P.E. **O uso de imagens para o ensino da Cultura, História Africana e Afro-brasileira e a questão do racismo no Brasil.** Educare et Educare (Impresso), vol. 5. p.209-230, 2010.

ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

ROZA, Luciano Magela. **A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos.** Doutorado em Educação – Universidade se Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9Q5GHZ>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

RÜSEN, J. **El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral.** Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Año 4, n. 7, 1992.

_____. Jörn. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). In: **Studies in metahistory.** Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

_____. **Razão histórica - Teoria da História I: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília/DF: UnB, 2001.

_____. **História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília/DF: UnB, 2007a.

_____. **Reconstrução do passado - Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica.** Brasília/DF: UnB, 2007b.

_____. **História viva - Teoria da história III: forma e funções do conhecimento histórico.** Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília/DF: UnB, 2007b.

SANTOS, Hélio, **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso,** São Paulo/SP, Editora SENAC, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para a formação do professor de História.** História & ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História. Vol. 4. Londrina/PR: UEL, 1998.

_____. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História.** Cad. CEDES, vol. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.

_____. **Cognição Histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?** In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org.). **Aprender História: perspectivas da educação histórica.** Ijuí/RS: Ed. Unijuí/RS, 2009 b.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. **Educar em Revista,** Curitiba (PR), n. 164, p.11-31, 2006a.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. (org). **Aprender história:** perspectivas da educação histórica. Ijuí/RS: Ed. Unijui/RS, 2009a.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba/PR: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **Passados Possíveis:** a educação histórica em debate. Ijuí/RS: Ed. Unijui/RS, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall; Kathryn Woodward. 15 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas e narrativas:** caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. Disponível em <http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf> Acesso em 15/07/2015. Publicado originalmente em *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna* (org. Beatriz Scoz *et al*), Petrópolis: Vozes, p. 13-23, 2004.

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO

COLETA DE DADOS

Eu, Airta Platero de Souza Cabreira, mestranda do Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba – MS, solicito, encarecidamente à senhora diretora da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes, autorização para realizar uma pesquisa com os discentes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, através das aulas, juntamente com os docentes de: Língua Portuguesa. Arte. História, onde serão apresentadas aos discentes, cenas fílmicas, trabalho produções textuais e ainda oportunizaremos a roda de conversa para debater sobre as cenas fílmicas apresentadas. Estes dados coletados servirão como subsídios fundamentais para a pesquisa intitulada: O USO DAS CENAS FÍLMICAS: DESAFIOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI: 10.639/03 NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ADENOCRE ALEXANDRE DE MORAIS, que vamos desenvolver nesta instituição escolar. Comprometo-me a manter a confidencialidade sobre os dados coletados, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Resolução. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Costa Rica, 01 de agosto de 2017.

Mara Urbano da Silva
Diretora

ANEXO B – DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral de Educação da Rede Municipal de Costa Rica/MS, autorizo a realização da pesquisa intitulada: O USO DAS CENAS FÍLMICAS: DESAFIOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI: 10.639/03 NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ADENOCRE ALEXANDRE DE MORAIS levando-se em consideração que a pesquisa contribuirá para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas oferecidas aos discentes e pode, ainda, contribuir para ampliar a visão acerca do cenário educacional do nosso município, com a perspectiva de viabilizar mudanças significativas na prática docente na escola lócus da pesquisa. A presente pesquisa tem como pesquisadora principal Airta Platero de Souza Cabreira que será a responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes. A coleta de dados será realizada mediante análise de relatórios dos professores, questionamentos e produções textuais, que serão feitas pelos discentes mediados pelos docentes da escola supracitada.

Costa Rica, 17 de julho de 2016.

Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral

Secretária de Educação da Rede Municipal de Costa Rica/MS

APÊNDICE

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES NA RODA DE CONVERSA:

1-QUAL A CONDIÇÃO DO NEGRO NA SOCIEDADE ATUA?

2- VOCÊ JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE DISCRIMINAÇÃO?

3- NA ESCOLA, AS PESSOAS RESPEITAM AS DIFERENÇAS?

4 -O QUE VOCÊS ACHAM DA VIDA QUE OS NEGROS LEVAVAM?

5- O QUE A FAMÍLIA DE VOCÊS CONTA A RESPEITO DOS NEGROS?