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

Patricia Paes Leme Alberto O. Silva

O USO DE FILMES NAS AULAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Paranaíba/MS

2018

Patricia Paes Leme Alberto O. Silva

O USO DE FILMES NAS AULAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração História, Sociedade e Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz

Paranaíba - MS

2018

S578u Silva, Patricia Paes Leme Alberto Oliveira

O uso de filmes nas aulas de história e cultura afro-brasileira e africana e sua influência na formação da consciência histórica em um curso de formação para o trabalho/ Patricia Paes Leme Alberto Oliveira Silva. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2018.

150f.; 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. Ensino-aprendizagem. 2. História e cultura afro-brasileira e africana. I. Silva, Patricia Paes Leme Alberto Oliveira. 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

PATRÍCIA PAES LEME ALBERTO OLIVEIRA SILVA

O USO DE FILMES NAS AULAS DE HISTÓRIA E CULURA AFRO - BRASILEIRA E AFRICANA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

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

Aprovada em 31 de julho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – (UEMS)

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

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

Agradecimentos

À minha companheira da vida – trampolim, motor de partida, alavanca de propulsão quando me falta vontade ou coragem para pular, mas também colchão de ar que amortece a queda e bálsamo que alivia a dor. Irmã, somos feitas do mesmo barro e moldadas de tal forma que nos completamos. Com você e por você cheguei aqui. Obrigada!

À minha mãe, que mesmo em meio ao turbilhão irremediável da existência, esteve, está e estará em mim e em tudo que faço e produzo; porto seguro nos momentos de incerteza, minha referência.

Elder, a você, que ao longo desse período tantas vezes me escutou discorrer sobre ideias e conceitos, dificuldades e possibilidades teóricas e empíricas, mesmo quando tais considerações soavam inteligíveis até mesmo para mim; serviu de esteio e amparo para nossa casa e filhas em minhas ausências; vibra com minhas conquistas e se orgulha de minhas vitórias, todo meu amor e gratidão.

Às minhas filhas, Malu, Mel e Bia por me entenderem, apoiarem e incentivarem esse meu lado acadêmico e profissional que, não raro, suplanta o materno. Vocês são especiais. Amo-as!

Aos colegas de curso com os quais partilhei bons momentos de aprendizagem, mas, sobretudo, compartilhei deliciosas gargalhadas nos momentos de descontração, angústias, dúvidas e frustações quando nos esmorecem e fragilizam as pressões inerentes aos que se atrevem a fazer uma pós-graduação, especialmente longe de casa.

A todos os colegas do IFTM – Ituiutaba que, de uma forma ou de outra, possibilitaram, ajudaram e apoiaram nesse percurso. Henrique e Rodrigo, obrigada por terem viabilizado que ele fosse um tanto menos árduo.

À equipe do Apoio ao Estudante, que esteve comigo no momento mais difícil dessa jornada, o início, e por entender que era preciso fechar um ciclo. A você Nélio, meu especial obrigada por ter tomado as rédeas de maneira tão competente e carinhosa.

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação da UEMS – Unidade de Paranaíba, que nos guiaram por novas descobertas, suscitaram reflexões e proporcionaram diferentes perspectivas.

Ao meu orientador, Diogo Roiz, que de forma discreta e elegante, me apresentou conceitos complexos, propôs caminhos por vezes mais tortuosos que imaginava conseguir

trilhar, mas que ao se manter sereno e confiante no potencial, meu e do trabalho, me assegurava sua tangibilidade.

Não há como encerrar esse momento sem externar meus mais sinceros sentimentos de gratidão aos alunos e alunas que aceitaram participar desse trabalho e com quem quero dividir a alegria do dever cumprido. Sua dedicação e empenho no momento dos debates e na escrita dos textos ajudou a transformar horas difíceis, de análise das narrativas, em etapa de descobertas fascinantes e, deveras, prazerosas. Vocês foram sopro de alegria, injeção de ânimo, certeza de um porvir mais alentador.

“... o passado é um pedaço de nós próprios. Como não podemos viver sem o passado, este tem de estar, portanto, a serviço da vida.”

Jörn Rüsen

SILVA, Patricia Paes Leme Alberto Oliveira. *O uso de filmes nas aulas de História e Cultura Afro-brasileira e africana e sua influência na formação da consciência histórica em um curso de formação para o trabalho*. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

Resumo

Nesta dissertação, apresentam-se resultados de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa História, Sociedade e Educação. Tem por objetivo analisar o uso de cenas fílmicas no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em observância à lei nº 10.639/03, à Resolução nº 1, de 2004, e ao parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais. Para tanto, nos ancoraremos na tipologia da consciência histórica criada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen e em seu conceito de competência narrativa e aprendizagem histórica. O objetivo dessa pesquisa, que se dá no campo da Educação Histórica, é elucidar se: o uso de imagens em movimento (filmes), enquanto linguagem da cultura contemporânea de reconhecido valor pedagógico, para problematização de temas relativos ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana pode provocar mudanças na consciência histórica de jovens estudantes de um curso de formação para o trabalho, influenciar seu processo de aprendizagem histórica e contribuir para a consolidação de uma educação multirracial. Para tanto, a partir de uma pesquisa participante e de um tratamento qualitativo dos dados, propomos: a) proceder à análise das narrativas elaboradas pelos sujeitos pesquisados; b) investigar o nível das competências desses educandos para atribuir significados e se localizar no tempo; c) buscar perceber se houve mudança nessa perspectiva ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Dentre os resultados alcançados pode-se apontar que: a utilização de cenas fílmicas como linguagem facilitadora no processo de ensino/aprendizagem nas aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana apresenta possibilidades promissoras no que tange a complexibilização do pensamento histórico, a aprendizagem histórica e, por conseguinte, ao incremento da consciência histórica desses sujeitos. Dificuldades também puderam ser percebidas e apontadas, tais como: o reforço das ideias maniqueístas e de linearidade histórica e a utilização de argumentação pretensamente histórica na construção de discursos racistas e egocentrados.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Consciência histórica. História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Formação para o trabalho.

SILVA, Patricia Paes Leme Alberto Oliveira. *O uso de filmes nas aulas de História e Cultura Afro-brasileira e africana e sua influência na formação da consciência histórica em um curso de formação para o trabalho*. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research on Masters in Education carried out within the Post Graduation Program on Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Campus Paranaiba, History, Society and Education research line. This work aims to analyze the use of film scenes on teaching History and Afro-Brazilian Culture and African Culture observing the law nº 10.639/03, the resolution nº 1 from 2004 and the directions from the National Council of Education-CNE/C) 32004 that established the national curriculum directions for Education for Ethnic-Racial Relations. For it, we will be anchored to the conscience typology developed by the German philosopher and historian Jörn Rüsen and to his concept of narrative competence and historical learning. The aim of this research that is in the field of Historical Education is to clarify if: the use of motion images (films), while contemporary language of culture of recognized pedagogical value for the problematization of themes related to History and Afro-brazilian culture and Afro Brazilian culture teaching can provoke changes in the historical conscience of young students of a work training course, can influence its process of historical learning and can contribute for the consolidation of a multiracial education. For it, from a participative research and a qualitative treatment of the data collected we propose to: a) proceed the analysis of elaborated narratives by the participating subjects b) investigate the competence level of the students to give meanings and locate themselves in time c) aim to perceive if there was change in this perspective during the development of the research. Among the results obtained, it can be pointed that: the use of film scenes as a facilitator language in the process of teaching/learning in History and Afro Brazilian culture and Afro-Brazilian culture classes presents promising possibilities concerning problematization of the historical thinking, historical learning e therefore the improvement of historical conscience of these subjects. Difficulties could also be perceived and pointed, such as: reinforcement of Manichaean ideas and historical linearity and the use of an argumentation alleged historical in the construction of racist and self-centered discourses.

Key words: Teaching-learning. Historical Conscience. History and Afro-Brazilian Culture and Afro-Brazilian and African Culture. Work training

Sumário

Introdução **12**

Capítulo 1 A LEI 10.639/03: HISTÓRICO, DESDOBRAMENTOS E DESAFIOS **24**

1.1 O Pós-Abolição e a Inserção do Negro no Mundo da Educação Formal no Brasil 25

1.1.1. Escravizados e libertos: escolarização negada 28

1.1.2. Pós-abolição: a invisibilização da presença e da cultura 30

1.1.3. Ensino Técnico: o "adestramento" da classe trabalhadora e as primeiras possibilidades de ascensão social pela escolarização 31

1.1.4. A questão racial como diretriz para elaboração de leis da educação 33

1.2 2017 – Riscos e incertezas quando ao futuro da lei 10.639/03 36

1.3 Currículo: possibilidade da legitimação de discursos racistas X contribuição para construção de um projeto de sociedade mais justa e igualitária. 38

1.4 O estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a formação histórica de sentido. 44

Capítulo 2 Ensino Médio Integrado ao Profissional e os jovens optantes por essa modalidade de ensino: identificação e caracterização do cenário e atores da pesquisa **49**

2.1 Educação profissional no Brasil, criação dos Institutos Federais e o Ensino Médio integrado: histórico 51

2.2 IFTM – Campus Ituiutaba e os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Agroindústria e de Informática 57

2.3 Mas afinal, quem são esses jovens? Mapeamento dos sujeitos da pesquisa .. 64

Capítulo 3 Consciência Histórica, História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Filmes: análise e interpretação da experiência **72**

3.1 As aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana fomentadas por cenas fílmicas: diagnósticos do processo de construção da aprendizagem histórica 77

3.1.1 Consciência histórica prévia – T1 79

3.1.2 Amistad – T2 81

3.1.3 Quanto vale ou é por quilo? – T3 84

3.1.4 Cafundó – T4 90

3.1.5 Vista Minha Pele – T5 95

3.1.6 Branco sai, preto fica – T6 103

3.1.7 Reelaboração da ideia original – T7..... 109

3.2 O conjunto das produções: um olhar para o caminho percorrido pelos jovens sujeitos da pesquisa..... 117

Considerações Finais 131

REFERÊNCIAS..... 138

APÊNDICES 145

Introdução

Ensinar História sempre foi para mim um ofício instigante, motivador e desafiador. Ao lidar com as diferentes formas do conhecimento histórico, ao longo de vinte anos como professora, algumas poucas certezas e outras tantas dúvidas e indagações se impuseram. Como certeza, o fato de que a melhor maneira de ensinar não pode e não deve se limitar ao pragmático da definição de objetivos, métodos e estratégias. Ensinar História envolve também questões muito mais subjetivas, como: empatia, estabelecimento de relações interpessoais entre quem ensina e quem aprende, construção de pontes que constituam sentido entre o passado que se ensina e o presente que se vive. E dentre as inúmeras dúvidas e incertezas as seguintes se destacam frente à reflexão que motivou a presente investigação: se não há ensino sem aprendizagem, então é fundamental que o professor entenda: como se aprende? Quais mecanismos cognitivos devem ser acionados para que um amontoado de informações e conceitos passem a fazer sentido para o sujeito aprendiz?

A busca por respostas a essas questões motiva minha *práxis* cotidiana e impulsiona meu engajamento em uma pós-graduação em Educação, deixando-me em contato com o escopo teórico que me auxilia a pensar, para além do plano empírico, as questões sobre os caminhos da aprendizagem histórica.

A certeza de que era necessário conhecer ainda mais o percurso que converte as informações obtidas em sala de aula em aprendizado que impulsiona o agir, converte o aluno receptor em agente transformador e provoca a superação de conceitos e atitudes tacanhas e mesquinhas veio a partir da aprovação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e da Resolução nº 1, de 2004 (BRASIL, 2004), por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a), que instituiu as 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.

Tal legislação mexeu profundamente comigo, pois, percebia sua importância e seu caráter decisório em relação as mudanças na educação, nos sistemas de ensino e nos currículos, em especial no que se referia a diferentes propostas narrativas sobre o Brasil e o povo brasileiro, buscando assim um "novo paradigma para explicar a matriz cultural do país: menos eurocentrado e mais preocupado com a necessidade da presença de diferentes grupos sociais e de gênero nos currículos oficiais" (BITTENCOURT, 2011, p. 92). Todavia, afligia-me a forma como ela era implementada pelas Secretarias de

Educação (tanto municipal quanto estadual às quais estava vinculada naquele momento), pelas escolas, pelos professores e professoras e, principalmente, como essa nova abordagem era percebida por alunos e alunas.

Instigavam-me as seguintes questões: a) até que ponto as escolas e docentes, ao abordarem os temas propostos pelo parecer CNE/CP 3/2004, efetivamente contribuíam para uma mudança de valores entre discentes e, ainda, até que ponto preconceitos, atitudes racistas, concepções etnocentradas e eurocentradas são superadas?; b) a escola, após a efetivação da lei 10.639/03, desconstruía o mito da democracia racial?; ou c) essa instituição, a partir de uma nova forma de expressão, construía novos contornos para essa temática?

É nesse contexto que surge a inquietação que, em parte, impulsionará essa pesquisa: de que maneira poderíamos trabalhar a partir das premissas da lei 10.639/03, ou seja, "incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil" (BRASIL, 2003) em nossas aulas de História? E ainda: esse trabalho contribuiria de forma relevante para que alunas e alunos pensassem e repensassem suas concepções de mundo, para que houvesse um redimensionamento da memória histórica daqueles educandos e para que de fato conquistássemos a efetivação de uma educação escolar multirracial?

A partir desses questionamentos, delimitamos o percurso investigativo dessa pesquisa que foi desenvolvida no âmbito da Educação Histórica e ancorada pela teoria da "consciência histórica", com base na análise da tipologia criada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (2010, 2010a, 2010b, 2011, 2014).

A abordagem histórica que leva em consideração a construção de uma narrativa de formação do Brasil, enquanto nação, como resultado de uma dinâmica entre brancos europeus, negros africanos e indígenas nativos, com todos como protagonistas e em que o paradigma europeu não se estabeleça como matriz cultural máxima na composição de identidades e pertencimentos demanda além de todo aparato jurídico, a existência de um redimensionamento da memória histórica que, além de acionar saberes acadêmicos relativos a essas três raças[1], a escola possa promover a superação do preconceito, da

[1] Raça entendida, a partir da definição de Hall (2009, p. 66) onde: "raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração

discriminação e da consciência histórica baseada na tradição, amplamente consagrada no mito das três raças (DA MATTA, 2011).

Apropriamo-nos do conceito de consciência histórica segundo tipologia criada por Rüsen (2010a, p. 57), que a concebe 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". Segundo o 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, 2010a p. 58). Essa capacidade de se orientar no tempo independe da escolarização formal; é inerente a todo ser humano. Entretanto, a habilidade de pensar historicamente, ou seja, a consciência histórica, pode ser complexibilizada, desenvolvida em virtude do aprendizado histórico praticado no espaço escolar.

Para Rüsen (RÜSEN, 2011, p. 63) a consciência histórica pode ser agrupada no interior da seguinte tipologia: modo tradicional, quando a consciência histórica está condicionada unicamente pelos dados da tradição, uma repetição do modelo cultural vigente de modo inconsciente; modo exemplar, quando substituímos as tradições por regras gerais e atemporais como substância da constituição de sentido prático, as experiências do passado representam e personificam regras gerais de conduta humana; modo crítico, quando a consciência histórica executa uma ruptura com os modelos culturais vigentes, numa negação de sua validade, a partir de uma contra narrativa do passado; e o modo genético, no qual, ao recuperar as experiências do passado, a memória histórica nelas insere as possibilidades de mutabilidade, de se desenvolverem, ou seja, a realidade passada possui uma temporalidade, e os modelos culturais podem se transformar, e distintos pontos de vistas podem coexistir.

Então, o sujeito que interpreta o mundo por meio da **consciência histórica do tipo tradicional** busca trazer o passado ao presente, de tal modo que o primeiro determinaria o segundo e estabeleceria o futuro, de forma a evitar uma procura por problematizar as conjunturas em que se está inserido. O tempo é experimentado como origem e repetição. O vínculo com o passado observa um paradigma em que os acontecimentos históricos são consequências de uma situação estabelecida no momento da criação. A indicação para o futuro parece sempre recuperar marcos da criação (quando Deus criou...); ou de origem

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."

(tudo começou quando D. Pedro proclamou a independência). O presente, visto como uma continuidade linear, está preso aos fatos que o originaram.

Na **consciência exemplar,** busca-se explicar o presente a partir de exemplos do passado, de referências de situações vividas; isto é, o passado não se insere no presente, mas explica-o; assim, a consciência histórica lida com as experiências do passado em busca de regras gerais das mudanças temporais. O passado é visto como reservatório de experiências que devem ser recuperadas para que, no presente e no futuro, não se cometam os mesmos erros do passado.

A **consciência do tipo crítica** estabelece uma ruptura com o passado, uma negação de certos valores consolidados pela sociedade, uma percepção de que o presente está a ele ligado, mas que esse não é mais imperativo e "tentar inserir o passado ou legitimar o presente somente através de seus exemplos não seria possível. Afinal, o presente segue uma constante de rupturas e continuidades" (MARRERA; SOUZA, 2013, p. 1076). 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, a partir daí, novos valores e, consequentemente, novos padrões.

E por fim, a **consciência do tipo genética** acontece quando o sujeito se convence de que: a) o passado é importante, mas não voltará; b) algumas continuidades permaneceram; c) "as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações modernas e mais positivas" (RÜSEN, 2011, p. 69). Assim, ele consegue estabelecer uma síntese entre os demais tipos de consciência e também outros sentidos ao conhecimento histórico. Mudança e transformação são conceitos centrais, tornando-se sua essência e dando à História seu sentido. Formas de vida diferentes passam a ser percebidas como peculiares, e as identidades constituem-se a partir da ideia de que a sociedade, assim como o indivíduo, está em constante mudança.

O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, realizado a partir dos direcionamentos do parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004 torna-se, essencial, uma vez que, tal qual Rüsen, acreditamos que o conhecimento do passado, de seus processos de dominação, apropriação, resistência, etc. e a inserção desse conhecimento de forma metódica, de modo a alimentar o agir prático e cotidiano pode influenciar e reformular a constituição da consciência histórica de jovens estudantes, além de proporcionar a constituição de novas identidades, pertencimentos e alteridade, o que estabeleceria um cenário muito mais propício para uma pedagogia antirracista.

A partir dessa perspectiva, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana se vê diante de desafios, quais sejam: a escola engajada no ideal de estabelecer diálogos que pressuponham o reconhecimento do outro na sua identidade e alteridade, 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 para garantir aos sujeitos em formação novos espaços internos; 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 (RÜSEN, 2010).

O processo de aprendizado, segundo Rüsen (2010a), faz-se por meio de interpretação, orientação e experiência do passado, o qual, quando se amplia como atividade da consciência histórica gera um aumento da capacidade de sua interpretação e da competência para utilizá-la na orientação da vida prática. Assim o aprendizado pode ser considerado histórico. E é essa capacidade de orientação, de a partir da interpretação de seu mundo constituir sentido[2] histórico, que Rüsen chamou competência narrativa.

A competência narrativa se constrói a partir do momento que o sujeito estabelece uma relação com o passado na busca de sentido para sua experiência no tempo. Nesse sentido, consciência histórica e consciência moral estão intimamente ligadas, pois a construção da narrativa pauta-se nas crenças do sujeito-narrador no presente e nas intenções que ele possui com seu relato, lançando mão da atribuição de sentido construído ao longo do processo de aprendizado histórico.

A consciência histórica não é apreensível instantaneamente. São os movimentos do sujeito na busca por dar sentido à vida no tempo que torna possível vislumbrá-la. Os indícios de seu desenvolvimento tornam-se mais claros a partir da identificação de mudanças na competência narrativa dos indivíduos.

Rüsen defende que, mesmo inconscientemente, o pensamento histórico tem como base o passado que se oferece ao presente na vida prática: nosso agir é condicionado por ações passadas e, que a atribuição de sentido ao presente ocorre a partir de modos de recuperação e interpretação das experiências vividas.

Dessa forma, ao desvendar seu presente e conferir uma viabilidade futura a suas atividades atuais, os sujeitos se percebem como tal e passam a elaborar narrativas significativas que permitem perceber o nível atingido por sua consciência histórica.

---

[2] O sentido de sentido para Rüsen será melhor analisado adiante, no capítulo 1

Nesse quadro de referências, é possível articular formação da consciência histórica e aprendizagem histórica. Quando os aprendizes conseguem produzir narrativas que associam presente, passado e futuro a partir de suas próprias experiências e articulam a essa relação a orientação, a interpretação e a motivação, então podemos dizer que está havendo aprendizagem histórica.

Para Rüsen (RÜSEN, 2011), a investigação sobre o processo de aprendizagem histórica, que tem como princípio a consciência histórica, deverá ter como ponto de partida a investigação de como o passado a ser estudado está presente na consciência histórica do aprendiz.

De uma forma mais concreta, pode-se dizer que essa análise parte da "consciência histórica prévia" dos educandos, assim denominada por Rüsen (RÜSEN, 2011), para então, a partir de categorização e análise, buscar compreender as questões importantes para sua aprendizagem.

Rüsen (RÜSEN, 2011, p. 57) nos alerta a atentar para o fato de que, ao integrar o "ser" (identidade) e "dever" (ação) em uma narrativa significativa, a qual buscará compreender o presente e lançar perspectivas sobre o futuro, a consciência histórica transforma os valores morais em totalidades temporais e assim atua em relação a esses valores 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.

Os quatro tipos de consciência histórica não podem ser percebidos em uma perspectiva evolutiva ou excludente. Elas podem ser encontradas em diferentes pessoas que vivem em uma mesma época ou mesmo em uma mesma pessoa; todavia, ao longo da análise das narrativas, uma ou outra se impõe com predominância, e será a busca por essa predominante e suas possíveis variações no decurso da realização da pesquisa que marcará nossa investigação.

Então, partindo desses pressupostos, percebemos a importância da análise das narrativas dos sujeitos alunos para determinar o nível de consciência histórica prévia e buscar estabelecer as mudanças desses níveis de consciência ao longo das aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Dessa relação estabelecida entre as preocupações originadas da prática no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e as contribuições teórico-metodológicas da Educação Histórica, nasceu a presente pesquisa.

Mas, era preciso designar um fio condutor, uma abordagem pedagógica que sustentasse a pesquisa dentro do caminho teórico-metodológico traçado pois, se tratar da

temática racismo, preconceito racial e discriminação[3] dentro de uma sala de aula do ensino médio no Brasil atualmente, por si só, é desafiador, aliar a isso aulas dinâmicas e agradáveis é quase uma tarefa hercúlea. Surge, então, a ideia da utilização de imagens em movimento, cenas curtas de filmes com conteúdo histórico e que se relacione à temática sugerida, pois acreditamos que trabalhar com o cinema em sala de aula pode ajudar a reencontrar e repensar questões culturais, posto que 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.

Para Abud (2003, p. 188), 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.

É possível olhar os filmes como linguagem e artefatos da indústria cultural, que desperta reflexões sobre a realidade social e que cria um ambiente propício para que os jovens elaborem e reelaborem conceitos e conhecimentos sobre a História do Brasil e da África; que facilita novas percepções sobre as relações estabelecidas em nossa sociedade; e que é um recurso dinâmico e apreciado pelos alunos e alunas das mais diferentes faixas etárias; o que nos levou, então, a optar por utilizá-los nessa investigação.

A linguagem fílmica, desde a criação do cinema pelos irmãos Lumiére, na França em fins do século XIX, vem sendo reconhecida por sua grande capacidade de, além de entreter, difundir ideologias, costumes e linguagem; de expandir formas de pensar e modos de agir, pois, segundo Napolitano (2008, p. 246, grifo do autor), trata-se de olhar para o cinema "**como fonte e veículo de disseminação de uma cultura histórica, com todas as implicações ideológicas e culturais que isso representa**". Por tudo isso, não se pode desprezar o poder desse veículo em sala de aula, como um eficiente "gatilho" desencadeador de reflexões e direcionador de debates, principalmente quando tencionamos abordar temas como cultura, respeito, identificação e reconhecimento.

[3] Para melhor compreensão e distinção entre os termos ver: MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino (2006)

O cinema faz parte da vivência dos jovens e compõe suas referências culturais; porém, nos intriga e impulsiona perscrutação: assistir a um filme, em ambiente formal de ensino, possibilita uma relação de aprendizagem histórica com reflexos na consciência histórica?

A escolha dos filmes, e das cenas apresentadas, foi pensada para que houvesse um direcionamento temático que tentou respeitar uma certa linha cronológica dos acontecimentos narrados e estabelecer possíveis relações entre eles. Buscamos elencar nossos temas partindo das orientações do parecer CNE/CP 3/2004, de tal maneira que assim se configurou:

1. O primeiro tema abordado foi a diáspora africana e a nefasta lógica da escravização vista a partir da perspectiva do escravizado, e o filme escolhido foi **Amistad**[4]**.** Optou-se por projetar a clássica cena do aprisionamento e da viagem no navio negreiro.
2. No intuito de levantar "questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos" (BRASIL, 2004a, p. 9) elegemos o filme **Quanto vale ou é por quilo?**[5] Nesse caso, as cenas escolhidas foram todas as que, como enxertos ao longo da narrativa que é contemporânea, são ambientadas no Período Colonial e mais a cena composta por um monólogo da personagem vivida por Lázaro Ramos que estabelece uma analogia entre uma cela de cadeia e os antigos navios negreiros.
3. Para tratarmos da temática: "afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida" (BRASIL, 2004, p. 10) escolhemos o filme **Cafundó**[6] mais especificamente a cena compreendida entre 01:12:00 e 01:27:57.
4. A percepção do racismo como parte constituinte da sociedade brasileira tão necessária à sua superação, foi o assunto tratado a partir do filme **Vista minha Pele**[7]. Nesse caso, por se tratar de um filme curto (24 minutos), optamos por não fazer recortes, ele foi assistido na íntegra.

---

[4] **AMISTAD**. Direção: Steven Spielberg. Estados Unidos da América: DreamWorks SKG / Home Box Office (HBO). Ano: 1997. Duração: 152 min.
[5] **QUANTO vale ou é por quilo?** Direção: Sérgio Bianchi. Rio de Janeiro: Agravo Produções Cinematográficas, Riofilme. Ano: 2005. Duração: 104 min.
[6] **CAFUNDÓ**. Direção: Clóvis Bueno e Paulo Betti. Curitiba: Prole de Adão; Laz Audiovisual. Ano:2005. Duração: 101 min.
[7] **VISTA minha pele**. Direção: Joel Zito Araújo. São Paulo: CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Ano: 2003. Duração: 24 min.

5. E, por fim, no afã de problematizar a privação e violação de direitos pelos quais passa a população negra no Brasil e fomentar a luta pelo combate a tais práticas, exibimos o filme **Branco sai, preto fica**[8]. As cenas escolhidas foram: a) do início do filme até o momento 00:06:44; b) de 01:11:00 até 01:12:00; e c) 01:29:00 até o final.

A presente pesquisa lançará mão de procedimentos da pesquisa participante, pois concordamos com Gil (2008) quando ele afirma que nesse tipo de pesquisa há um maior envolvimento do pesquisador e dos pesquisados, principalmente quando, como no nosso caso, "a realidade pesquisada não é fixa e o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação dos dados" (GIL, 2008, p. 31).

Para coleta e análise dos dados, optaremos por privilegiar a abordagem qualitativa de pesquisa educacional, por favorecer uma visão ampla do objeto estudado e envolvimento do pesquisador com a realidade social, política, econômica e cultural. Como nos ensina Pais (2001), "em ambiências qualitativas os critérios de seleção são critérios de compreensão, pertinência e não de representatividade estatística" (apud SIVA JR; LEME, 2013, n.p.). A abordagem qualitativa não se resume aos aspectos superficiais e limitados, permite considerar e respeitar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa.

Delimitados, até então, os fundamentos teórico-metodológicos de nossa investigação, resta-nos determinar o cenário e os sujeitos de tal empreitada.

Analisaremos duas turmas de ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro[9]– Campus Ituiutaba: uma do curso de Informática e outra de Agroindústria, ambas ingressantes no ensino médio no ano de 2016.

A opção por ambientar a investigação em uma escola que ofereça uma modalidade de ensino pautada pela preparação para a vida do trabalho e que integre a formação em nível médio com uma formação profissional, foi feita tendo como subsídio o seguinte ponto: inserida em um contexto de mudanças, o vínculo entre educação e preparação para a vida do trabalho deve ser repensado no intuito de adequar estratégias e objetivos que rompam com a dicotomia historicamente construída entre ensino propedêutico e ensino profissional. Portanto, **interessa-nos saber como alunos e alunas que muito cedo**

[8] **BRANCO sai, preto fica.** Direção: Adirley Queirós. Brasília: Cinco da Norte. Ano: 2015. Duração: 93 min.

[9] A sigla IFTM será adotada ao mencionar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, com vistas a dinamizar a escrita.

fizeram opção por cursar uma modalidade de ensino que os habilite para o mundo (e para o mercado) de trabalho, o que, a princípio, caracteriza uma tomada de decisão voltada fundamentalmente para a vida prática, articulam e rearticulam sua consciência histórica a partir de atividades com cenas de filmes que remetam a temáticas preconizadas pelo Parecer CNE/CP 3/2004, fundamentado na lei 10.639/03.

A escolha dessas duas turmas não se deu de forma aleatória. Optamos pela turma da Agroindústria por se tratar de um caso singular no campus Ituiutaba: mesmo tendo ingressado a partir de processo seletivo que respeitou as regras do sistema de reserva de vagas[10], toda ela é composta por alunas e alunos que vieram da rede pública de ensino. Para estabelecer, portanto, um contraponto escolhemos como outra turma a ser investigada a Informática que, também submetida ao mesmo processo seletivo, apresenta uma configuração mais heterogênea, com alunos e alunas provenientes das diferentes redes de ensino da região abrangida pelo IFTM – Campus Ituiutaba, ou seja, o Pontal do Triângulo Mineiro[11].

Acentuando que o cerne dessa dissertação é analisar como o trabalho com cenas de filmes, em turmas de ensino médio integrado ao profissionalizante, pode influenciar no processo de complexibilização da consciência histórica nas aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o primeiro capítulo discorrerá sobre a trajetória histórica de luta por acesso e permanência do povo negro na escolarização formal. Como a legislação brasileira agiu, quase sempre, de maneira elitista e excludente, o que enaltece a conquista da aprovação da lei nº 10.639/03.

Buscamos refletir sobre a importância da efetivação da lei, tanto do ponto de vista da conquista de uma organização social, como de uma necessária reconfiguração dos currículos. Na pretensão de argumentarmos sobre a indispensabilidade do trabalho com a temática da história e da cultura de afro-brasileiros e africanos nos currículos brasileiros para a formação de identidades e pertencimentos e no combate à discriminação, racismo

[10]A lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Informação extraída de: www.portal.mec.gov.br. Em: 29 de outubro de 2017.

[11] Microrregião compreende as cidades de Cachoeira Dourada, Capinópolis, Gurinhatã, Ipiaçu, Ituiutaba e Santa Vitória.

e preconceito em nossa sociedade, bem como sua relevância em um processo de aprendizado histórico que promova uma formação histórica de sentido que possa, ao ressignificar o passado, ajudar a superar as dores e absurdos do presente e apontar direções melhores para o futuro, nos ancoramos em Gomes (2005, 2006, 2007, 2012); Silva (1995, 2004, 2009, 2014); Hall (2006, 2009) e Rüsen (2011a, 2014).

Buscando uma aproximação com o cenário e sujeitos de nossa pesquisa, no segundo capítulo, lançamos um olhar para a instituição de ensino que abarcou este estudo: o IFTM – Campus Ituiutaba, bem como sobre esses jovens em situação de ensino/aprendizagem matriculados em uma modalidade de ensino marcada pela retórica de preparação para o mundo do trabalho e formação humanística de qualidade.

Traçaremos uma retrospectiva histórica do ensino profissionalizante no Brasil, na pretensão de refletir sobre a célebre dicotomia entre ensino profissionalizante e propedêutico, tentando compreender como o discurso de criação dessa modalidade de ensino e os debates que a acompanharam e precederam podem influenciar na elaboração dos documentos didáticos e regimentais dessas instituições e, consequentemente, na formação identitária dos jovens que por ela optam. Para tanto, usaremos os seguintes referenciais teóricos: Pacheco (2011), Kuenzer (2000), Saviani (1994), Romanelli (2005) e Viamonte (2011).

No sentido de subsidiarmos nossas análises referentes a consciência histórica prévia desses jovens, no que diz respeito ao estudo da temática propalada pela lei 10.639/03 por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004, realizamos a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Agroindústria e de Informática procurando perceber se, e como, tais temas configuram a trajetória de formação escolar desses discentes.

Certos de que para realização de uma boa análise qualitativa é preciso conhecer os sujeitos investigados, ainda no capítulo dois, mediante exame e tabulação de dados obtidos a partir de aplicação de questionário semiestruturado (apêndice 1), buscaremos traçar o perfil dos alunos e alunas que compõe as duas (2) turmas investigadas, assim como perscrutar os motivos que os levaram a optar por um curso de ensino médio integrado ao profissionalizante e se tal decisão pode ser interpretada como característica de personalidades mais preocupadas com as demandas da vida adulta (tais como profissão, mercado de trabalho) do que as dos demais jovens que não fizeram tal opção.

Por fim, o terceiro capítulo, apresenta o percurso metodológico efetivado na investigação da consciência histórica desses jovens a partir da estratégia de pesquisa

participante na coleta dos dados empíricos, bem como os desafios teóricos e expectativas do estudo efetivado.

Buscamos, doravante, analisar as produções dos sujeitos pesquisados, identificar a consciência histórica prévia desses e buscar indícios, ou não, da complexibilização dessa consciência histórica.

Nesse percurso, nos interessa saber como cada filme apresentado pode provocar impactos e agir no processo de aprendizagem histórica e na elaboração de uma consciência histórica mais complexa, assim também em como essa trajetória pode ser percebida em turmas escolares com perfis socioeconômicos e de formação inicial distintas.

Completando essa análise, nos interessa examinar até que ponto o fator étnico interfere no processo de aprendizagem histórica e na reformulação da consciência histórica dos discentes participantes desse estudo, portanto tomaremos tais alunos e alunas como grupo distinto e procederemos a interpretação de suas narrativas, estabelecendo critérios comparativos com os demais.

Capítulo 1 A LEI 10.639/03: HISTÓRICO, DESDOBRAMENTOS E DESAFIOS

Perceber os sujeitos como agentes da história é um dos pressupostos para que tenhamos uma história que inclua, reconheça e respeite, mesmo as experiências que foram esquecidas e renegadas. Então, a análise e compreensão das lutas e resistências da população negra no Brasil para ver concretizados seus direitos de equidade no acesso à escola, na valorização da história e cultura de seu povo, na ampliação do "foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira" (BRASIL, 2004a, p. 08) é fundamental para entendê-las como parte de um longo processo de busca por incluir e ressignificar a história de sujeitos que sempre foram vistos como "de baixo", e concebê-los, então, como agentes da sua e de outras histórias.

Essa luta perpassa todas as instâncias da sociedade, mas é na educação e pela educação que acreditamos ser possível superarmos os maiores obstáculos e conquistarmos as principais vitórias em direção a uma sociedade marcada pelo respeito às diferenças.

A escola, muitas vezes, tem se configurado como área de tensão, de manifestação de preconceitos e atitudes racistas; todavia, é também ali, que nascem questionamentos; onde surgem os primeiros e fortes indícios da percepção do eu e do outro; confrontam-se ideias e fomenta-se o conhecimento crítico. E segundo um conceito ioruba, com o qual concordamos, **com o conhecimento crítico, vem o poder transformador**.

A escola, com seus mecanismos que lhe permitem exercer certo controle ideológico, político e social, é *lócus*, por excelência, do desabrochamento de identificações, pertencimentos, reconhecimentos. É o lugar onde os desafios das diferenças culturais, enquanto problema da formação das identidades[12], primeiro se apresenta na vida dos indivíduos. A escola é, portanto, um importante lugar de construção da memória, lugar de produção de sentido que lhe confere o poder de agir em direção a uma mudança histórica no tocante ao reconhecimento e valorização da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros (e aqui reside a importância da aprovação da lei nº 10.639/03 e da efetivação das diretrizes previstas no parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004). Assim, pode contribuir para a construção e a consolidação de uma sociedade antirracista; ou, manter a postura etnocentrada e excludente, que tem

[12] Para Rüsen (2014, p. 23)," identidade é o resultado de um procedimento mental e constitui o núcleo de toda cultura. Identidade é a maneira como as pessoas de referem a si mesmas e, assim, definem a cultura em oposição à natureza."

marcado essa instituição ao longo dos últimos séculos, acirrado conflitos e dificultado um processo de empoderamento da cultura e da identidade negras que tem se mostrado longo e doloroso, mas não estéril.

O que pretendemos nesse capítulo é, ao analisar: como os negros se inseriram no mundo da educação formal sob uma perspectiva legal; como os currículos tem se modificado para atender a uma pressão legítima das diversas identidades que têm se apresentado na sociedade e, como não podia deixar de ser, nos ambientes escolares; e em como essas mudanças devem ultrapassar os textos legais, os saberes escolares cognitivos abstratos e gerar um conhecimento histórico que influencie na forma como alunos e alunas interpretam o passado, agem no presente e projetam o futuro; poder demonstrar como o trabalho, em sala de aula, com as temáticas da História e da Cultura da África e dos afro-brasileiros, o debate sobre exclusão, preconceito, racismo e respeito; são imprescindíveis na busca por uma sociedade mais justa e democrática.

Essa premissa serve de escopo ao nosso ímpeto de investigar se: a) ao trabalhar tais temas, sob a ótica da lei 10.639/03, a partir da utilização de cenas de filmes como linguagem facilitadora da aprendizagem, haverá um redimensionamento da memória histórica, com novas formas de identificação e pertencimentos; b) a partir dessa forma de intervenção pedagógica, haverá uma influência no processo de construção da consciência histórica desses educandos.

1.1 O Pós-Abolição e a Inserção do Negro no Mundo da Educação Formal no Brasil

Para melhor compreender a importância da lei 10.639/03 e da Resolução nº 1, de 2004, por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004, que instituiu as 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 de professores e professoras, para educação brasileira como um todo e para a luta do Movimento Negro[13] em específico, em prol de uma escola menos excludente, de uma educação que prime por estabelecer relações étnico-raciais baseadas na alteridade e no respeito e, por fim, por uma sociedade

[13] Por Movimento Negro consideramos a acepção de Lopes (2006), que o define 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"

mais justa e democrática; é necessário que compreendamos, mesmo que de forma sucinta, o caminho trilhado pelo povo negro para ver assegurado seu direito à educação formal no Brasil.

Como, a partir da perspectiva legal, partiu-se de uma educação formal elitista, excludente, eurocentrada e racista e chegou-se à obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas de ensino fundamental e médio e nos cursos superiores, em especial nos de preparação de professores?

Vale ressaltar que muitas mudanças na legislação que aqui analisaremos partiram de convenções e tratados internacionais, dos quais o Brasil fez parte, visto que, principalmente ao longo do século XX, houve um significativo aumento da preocupação dos órgãos internacionais ligados à luta pelos Direitos Humanos com o tema CIDADANIA[14]. Todavia, discorrer sobre toda essa legislação em um só capítulo seria complexo e contraproducente para o que se pretende com esse estudo. Então, a opção foi ater-se a legislação nacional que, ora apresentou avanços, ora retrocessos, nas trilhas da população negra em direção ao acesso e permanência na escola.

No Brasil, assim como nos 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 das 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; e de acordo com Chagas (2010), ligada simbioticamente a essa situação está a formulação dos textos legais, os quais são a materialização das tendências e das ideologias que dominaram as discussões no campo político, além do contexto da prática, onde é possível

[14] Dentre vários destacamos: Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948; A Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, 1968; Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, 1966 (só entra em vigor em 1976); Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais,1976; I Conferência Mundial para o Combate ao Racismo e à Discriminação, 1978; II Conferência Mundial para o Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, 1983; Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, 1992.

perceber como esses textos políticos “influenciam e são influenciados pela realidade social” (CHAGAS, 2010, p. 25).

Professores e demais profissionais da educação, a partir de seus posicionamentos, formações, vivências, e em nome dos interesses gerais da classe, mobilizam-se e agem 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 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, temos a concretização, em forma de texto legal, de mais de um século de lutas e pressão do Movimento Negro 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 tenha sido sempre fecundo, rápido e isento de sofrimentos e decepções, podemos afirmar que a aprovação da mencionada lei representa uma grande conquista do Movimento Negro no país.

Dificuldades e obstáculos sociais, econômicos e jurídicos têm sido enfrentados pelo Movimento Negro que, por meio de suas multifacetadas representações, têm fomentado a criação das bases para organização de uma sociedade brasileira menos racista e mais equânime. Tais dificuldades se fazem sentir em diferentes níveis, mas no que tange especificamente à educação formal, podem ser percebidos: primeiro no acesso à escola; depois ao mínimo de oportunidades de nela permanecer; na garantia de possibilidades de formação equiparada entre negros e não negros; e, por fim, em uma legislação que busque garantir “igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (BRASIL, 2004a, p. 01)

As disparidades construídas por séculos de escravidão e pela exclusão e racismo mantidos mesmo depois da Abolição (1888) ainda estão longe de serem totalmente superadas; todavia, defendemos que a escola, ao representar o primeiro ambiente onde travam-se os conflitos decorrentes dessas tensões, é também onde primeiro eles poderão ser enfrentados, discutidos e vencidos.

1.1.1. Escravizados e libertos: escolarização negada

No Brasil, durante todo o processo criminoso de escravização de negros traficados da África e de seus descendentes, embora estivesse sempre à margem da condição de cidadania, essa classe buscou sua inclusão nos processos de educação formal. Todavia, os mecanismos legais empregados pelo Estado brasileiro para dificultar e até mesmo impedir essa inserção foram sempre poderosos e eficazes. Se pelo viés legal proibia-se o negro escravizado, e em muitos casos até mesmo o liberto, de frequentar escolas públicas, pelo viés prático, mesmo quando da não proibição legal, negava-se-lhe qualquer condição econômica de fazê-lo. A educação brasileira apresentou uma gestão problemática, discriminatória e perversa desde o início da colonização.

Durante o período do Império (1822 – 1889), o país assistiu a uma crescente necessidade de instruir e educar sua população. Contudo esse afã não alcançou os escravizados, que legalmente foram excluídos do direito à cidadania e a tudo que dela emana, como podemos constatar no item 1 da Constituição de 1824 em seu artigo 6:

> Art. 6. São Cidadãos Brazileiros
> I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. (BRASIL, 1824)

Além da Constituição, a legislação de várias províncias citava literalmente a proibição de escravos frequentarem as escolas, como nesse Regulamento da Instituição Provincial de São Paulo de 1869, artigo 92, citado por Barros (2005, p. 4):

> não serão admittidos á matricula:
> §1º As meninas nas escolas do sexo masculino, e os meninos nas escolas do sexo feminino.
> §2º Os menores de cinco annos de idade.
> §3º Os que padecem de molestia contagiosa.
> §4º Os escravos.
> §5º Os que houverem sido expulsos por incorrigíveis.

Percebe-se aqui a exclusão dos negros escravizados, dos adultos e crianças, associando-as às doenças contagiosas da época que eram a varíola e a tuberculose.

Entretanto, embora não houvesse legislação que proibisse a presença dos negros nas escolas, quando ela ocorria, era escassa e, não raro, causava desconforto e constrangimento aos demais. Barros (2005, p. 3) cita um depoimento de um professor público da cidade de São Paulo que se sente incomodado pela presença de alunos negros

em suas aulas: “Estes filhos de africanos livres seriam os negrinhos que por ahi andão, que ‘contaminariam’ os bons alunos com seus vícios e atos torpes.”

Mesmo diante de tantas resistências para que a sociedade escravizada não adquirisse nenhuma instrução, estavam sendo formados, em sociedades secretas, grupos conscientes de suas limitações, mas que desafiavam quem impedia suas conquistas; e, ainda, aprendiam a ler, escrever e calcular, falavam mais de um idioma, isto é, além do português, dominavam o idioma europeu de seus senhores estrangeiros e uma ou mais línguas africanas, de suas origens.

A sociedade brasileira instituiu o racismo e as práticas racistas desde a colonização do Brasil e, portanto, a luta da população afro-brasileira pela igualdade de direitos não terminou com o fim da escravidão, pois a Lei Áurea não conseguiu assegurá-los plenamente à população liberta e a seus descendentes.

Segundo Cunha Junior (1997, p. 7),

> Além de sermos uma sociedade forjada na construção de um escravismo criminoso, a abolição foi realizada sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra. Ao contrário, as políticas republicanas sempre foram da “negação do Brasil” e da europeização do país. As políticas cultural e educacional são exemplos importantes deste esforço, onde nós encontramos uma constante “folclorização”, simplismos, desprezo e perseguição à cultura africana e afrodescendente.

O fato de, juridicamente, não haver mais escravizados no país não se refletiu em uma facilitação de acesso e permanência nas escolas a esse grupo. E menos ainda na valorização de sua cultura e ancestralidade.

Entretanto, Mattos (2013, p. 28-29) afirma que o pós-abolição se configurou como “um momento de profunda mudança dos referenciais culturais norteadores das relações econômicas, da convivência social e das relações de poder nas áreas escravistas das Américas”. Novas estratégias de organização social tiveram que ser pensadas e revistas, pois, “a abolição da escravidão desencadeou processos profundos de mudança social” (Idem, p. 29) que nem ex-senhores, libertos ou mesmo o Estado conseguiu efetivamente prever ou controlar.

> Por mais que todo o processo que levou à extinção do cativeiro pareça previsível ao historiador que o toma de uma perspectiva mais ampla, sem dúvida ele surpreendeu os contemporâneos. Esse sentido de surpresa e improvisação é o que de mais evidente se apresenta a qualquer pesquisador atento ao espírito daquela época. (MATTOS, 2013, p. 214)

Se a abolição traz consigo esse sentimento de surpresa e improvisação e suscita debates sobre o papel e o lugar desse novo agente social, o ex-escravizado; a escola, e seu acesso a ela, torna-se também foco de discussões e disputas.

Era necessário regular o trabalho do liberto e seu lugar na composição da sociedade, pois, segundo Mattos (2013), com o fim do cativeiro houve uma desestruturalização das "categorias e identidades socioculturais" que edificaram a ordem social escravagista baseada e assentada na dominação social dos senhores. Nesse contexto, estabelecer uma identidade subalterna, uma historicidade apequenada e diluída em meio aos feitos e conquistas de uma Europa branca étnica e culturalmente superior, tornava-se essencial para a reorganização de novas relações de poder.

1.1.2. Pós-abolição: a invisibilização da presença e da cultura

Com a Abolição, as elites intelectuais e políticas do Brasil, iniciam um vigoroso debate sobre o papel que desempenharia essa classe, recém liberta, nesse novo contexto de sociedade moderna e liberal a qual se buscava forjar para o país. Era importante que os ex-escravizados e seus descendentes assumissem sua função de classe submissa, e para tanto, precisavam ser educados e estarem preparados para o trabalho e para a cidadania. Havia uma preocupação sobre como manter essas pessoas em seus postos de atividade laboral, garantir a normalidade e a tranquilidade social e ainda fomentar a produção nacional. Percebeu-se que parte dessas questões podiam ser resolvidas garantindo-lhes a possibilidade de educação escolar. A escola, nesse caso, faria seu papel de formadora de trabalhadores livres e disciplinados e manteria o "controle sobre essa massa que não teria mais o chicote como forma de coerção" (BARROS, 2005a, p. 81).

Todavia, essa preocupação com a escolarização dos negros no período pós-abolição não se refletiu em facilidade de acesso e nem de permanência. Como nos afirma Barros (2005a), havia toda sorte de dificuldades no que tange a esses dois princípios: a) ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula; b) falta de vestimentas adequadas para frequentar as escolas; c) falta de condição para aquisição de material e de merenda; d) discriminação racial tecida no interior das escolas. Os mecanismos de discriminação e exclusão eram sutis, mas sempre muito eficientes. A escolarização, torna-se assim, em uma sociedade agora livre, na qual todos são, pelo menos na teoria, cidadãos e iguais, a mais clara representação da diferenciação, daqueles que são "superiores" dos que são "inferiores".

> "[...] o acesso à escola era o elemento de manutenção do poder entre a camada branca da população. Isto é, a escola não era legalmente proibida aos negros, mas sua presença era vedada através de mecanismos sutis de discriminação. O acesso às letras seria um elemento de diferenciação entre brancos (que se consideravam superiores) e negros (considerados inferiores)." (BARROS, 2005a, p. 91)

No afã de regulamentar o ensino público brasileiro após 1888, foram discutidas e realizadas algumas reformas educacionais, dentre as quais destacamos: a) a de Benjamim Constatant (1890), que, segundo Silva e Araújo (2005), buscou "normatizar" a conduta moral dos ex escravos; b) de Rivadávia Corrêa (1911) que, ao estabelecer taxas e exames para admissão no ensino fundamental e superior, dificultou ainda mais o ingresso dos negros à educação formal; c) a de Carlos Maximiliano (1915), que, apesar de buscar impor uma sistematização do ensino fundamental, que ficaria a cargo dos estados, acaba por elitizá-lo ainda mais; d) e a Lei Rocha Vaz (1925), que estabelece a restrição do número de vagas em escolas secundárias e superiores.

Ao analisarmos as reformas educacionais do século XIX e da primeira metade do século XX percebemos que, o direito a educação é reformulado e os ordenamentos jurídicos e ações politicas voltadas para democratização da escolarização caminham nesse sentido, todavia, apesar de tais indícios jurídicos, refutaram escola à população negra; criaram um cenário onde os ambientes escolares eram redutos das classes dominantes e celeiros das elites; não valorizaram a diversidade étnico-racial da época e ainda priorizaram o grupo social com poder de governar e influir diretamente nos destinos daquela sociedade. Enfim, foi negada a presença das negras e negros afro-brasileiros nos ambientes formais de educação, assim como foi invisibilizada sua herança cultural.

1.1.3. Ensino Técnico: o "adestramento" da classe trabalhadora e as primeiras possibilidades de ascensão social pela escolarização

Não obstante as intensas adversidades, a população negra encontrou formas e modos de resistir e se apropriar desse *lócus* de formação. Se não efetivamente nos estabelecimentos de ensino propedêutico, esses sim, marcadamente apropriados pelas elites brancas que ali faziam sentir sua vantagem competitiva em relação às populações negras, as oportunidades apareceram mais nitidamente durante o governo da Primeira República, quando, segundo Silva e Araújo (2005, p. 72), "o desenvolvimento industrial dos anos finais do século XIX impulsiona o ensino popular e o ensino profissionalizante".

As primeiras escolas profissionalizantes, criadas em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha, tinham como principal objetivo a formação de uma classe trabalhadora apta a compor as engrenagens desse novo perfil de país moderno, livre e com oportunidade para todos, que vinha se desenhando nos discursos das elites econômicas brasileiras. Para alcançar tal objetivo o ensino profissionalizante deveria instruir e formar os filhos dos trabalhadores, em especial dos ex-cativos, para que pudessem atuar no mercado como mão de obra preparada e qualificada.

Sobre esse tipo de formação e suas repercussões na inserção do negro no grupo considerado escolarizado e em sua luta por condições de igualdade no acesso e de permanência na escola, afirmou Silva e Araújo (2005, p. 73):

> "Essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, não obstante a existência de uma conspiração de circunstâncias sociais que mantinham os negros fora da escola. Pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada. A mobilização desta classe configurou-se como um mecanismo de autoproteção e resistência, servindo de base para a (re)organização das primeiras reivindicações sociais negras no pós-abolição e o surgimento dos movimentos negros."

Ao longo do século XX, com o advento da industrialização, essas escolas passam a preparar os operários para o exercício profissional. Todavia, como nos afirma Kuenzer (2007, p. 27), "a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas", permanece como característica dessas instituições de ensino. Ainda assim, no tocante à escolarização dos ex-cativos e seus descendentes, podemos perceber, a partir dessa nova perspectiva, o surgimento de uma nova classe, formada por pessoas negras escolarizadas, intelectualizadas, independentes e política e socialmente atuantes.

Para Silva e Araújo (2005), a atuação desse novo grupo foi de suma importância na organização dos movimentos negros que atuaram, ao longo das décadas de 20 e 30 do século XX, na congregação, conscientização e luta do povo negro em prol da valorização e respeito de sua gente e cultura e da possibilidade de iguais direitos de acesso e permanência nos ambientes escolares.

Dentre os movimentos surgidos ao longo desse contexto destacamos a Frente Negra Brasileira (FNB) que, fundada em 16 de setembro de 1931, agiu em várias frentes, desde a formação de uma milícia paramilitar até uma marcante atuação política, tanto que, em 1936 tornou-se um partido político. Contudo, sua principal linha de ação foi a

educação, posto que "sua proposta fundamentava-se em uma filosofia educacional, acreditando que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes, da literatura." (MUMANGA e GOMES, 2006, p. 118).

A Frente Negra Brasileira teve um importante papel na representação das demandas da população negra ao longo da década de 1930. Ao lado de outros movimentos, como por exemplo, o Teatro Experimental do Negro (TEN), marcou o início de um debate que envolvia ideias estranhas às discussões sobre políticas públicas para educação no Brasil: racismo, igualdade racial e valorização da cultura afro-brasileira.

1.1.4. A questão racial como diretriz para elaboração de leis da educação

O debate sobre a questão racial torna-se claro quando das discussões para elaboração e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), promulgada em 1961 (Lei nº 4.024/1961). Esse fato, destarte as críticas que ainda podem ser feitas a tal lei, não pode ser minimizado, dadas as dificuldades de, ainda naquele momento, sair em defesa de uma sociedade equânime e de uma escola que acolhesse e respeitasse os mais diferentes tipos de pessoas e de culturas. Nesse sentido a LDB de 1961 apresentou avanços, como se observa:

> Em seu Título I – Dos Fins da Educação Art. 1o, alínea g – que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:
> Alínea g - A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (BRASIL, 1961)

Observado esse inegável avanço trazido pela LDB de 1961, não há como não apontar que as discussões e a elaboração de políticas educacionais relacionadas a questões raciais ficaram muito mais no campo da teoria do que na efetivação de sua *práxis* nos ambientes escolares. Dias (2005) nos afirma que não só os legisladores, mas, sobretudo os educadores, reconheceram a necessidade de abordar o dilema da carência de uma escola para todos; entretanto não deram a essa questão a necessária e merecida centralidade. Permanecia, então, o acordo tácito de manutenção do *status quo* da elite

branca com a elaboração, agora formal, da ideia de democracia racial[15] e, assim, perpetuava-se a invisibilidade da população negra[16] nesse novo modelo de "educação para todos" perpetrado pela LDB de 1961.

A lei nº 4.024/61 foi reestruturada ao longo do período militar, em grande parte para se adequar ao novo momento político pelo qual passava o país. Evidentemente os debates e discussões que precederam a elaboração da lei em 1961 não se repetiram quando de sua readequação. Tais mudanças ocorreram no ano de 1968 com a lei 5.540, que tratou do ensino superior; e em 1971 com a 5.692 que se referia aos ensinos de primeiro e segundo graus. Pode-se dizer que essas leis mantiveram a postura adotada pela LDB de 1961, preservaram a referência à raça e condenaram a discriminação racial.

A principal mudança, que nos parece importante quando analisamos a inserção do negro no mundo da educação formal, é a promovida pela lei 5.692/71. A partir dela tenta-se estruturar a educação de nível médio como profissionalizante para todos, o que, de certa forma, promove uma ruptura com a educação baseada no modelo dual vigente até então: propedêutica para as elites brancas e profissionalizante para a classe trabalhadora - formada predominantemente por negros e pardos.

Esse modelo de educação, em parte sustentado pelo discurso do "milagre econômico", naufragou com ele e, a partir da lei 7.046/82, o sistema retorna aos moldes anteriores aos de 1971 com escolas profissionalizantes para os operários e propedêuticas para as elites.

A abertura política no Brasil, cujo principal marco foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi assinalada por uma intensa mobilização de vários setores da sociedade e impactou diretamente os debates que se fizeram sentir na elaboração de leis de marcante teor social. A repressão sofrida pela população brasileira durante os anos do governo militar (1964-1985) eclode agora entre os legisladores - também premidos pelo clamor dos movimentos sociais - como uma reação a todo tipo de desigualdade. Em seu artigo 5º, a Constituição Federal de 1988 deixa claro que: "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza". No campo dos direitos

[15] Ideia que ganha status científico a partir da publicação da obra Casa Grande & Senzala (1933) pelo sociólogo, historiador e ensaísta brasileiro Gilberto Freyre, segundo a qual a sociedade brasileira é resultado de uma miscigenação harmoniosa, que serve de base a um modelo de convivência entre as raças que tenderia a neutralizar espontaneamente suas diferenças e conflitos.

[16] Ou seja, reconhece-se o direito a educação, propala-se a ilegalidade de qualquer tipo de discriminação, contudo, não é assegurada as condições para superação das disparidades sociais que mantém enorme parcela da população negra afastada da educação formal, tampouco sua história e cultura integram as bases curriculares fundadas pela LDB de 1961.

sociais, proíbe a diferença de salários, de exercício de funções e de critérios de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil (artigo 7º, inciso XXX).

A partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil avançou no campo da formulação de leis em prol do combate à discriminação racial e do acesso à educação. Várias leis instrumentalizam as denúncias e penalizações dos casos de preconceito.

No rastro deixado pelos intensos debates suscitados pela elaboração da Constituição Federal de 1988 e pela forte organização e mobilização do Movimento Negro iniciam-se as discussões para elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Havia uma forte pressão em favor de um ensino que percebesse e se sensibilizasse com as questões de raça e com uma educação antirracista. Todavia, segundo percepção de Dias (2005), os resultados observados quando da aprovação da lei 9.394/96 foram, em certa medida, decepcionantes. Em comparação com a lei 4.024/61 e a sua abordagem acerca da questão racial, o que a LDB de 1996 apresentava, visto toda conjuntura política e social por ela espelhada, não era suficiente.

Faltava ao texto da LDB de 1996 a coragem necessária para tratar de forma mais clara e contundente o ensino das culturas africana e afro-brasileira, pois restringia-se ao art. 26, parágrafo 4º, onde, timidamente, registrava que o ensino de História do Brasil levaria em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e europeia. Na tentativa de sanar tal negligência, e sob a pressão de movimentos sociais negros e intelectuais militantes das causas antirracistas, o Ministério da Educação organizou os Planos Nacionais Curriculares (PCNs), e dentre eles o de Pluralidade Cultural, no qual a questão de raça figura como tema a ser trabalhado e a diversidade cultural é abordada como algo positivo. Esse volume dos PCNs é considerado, no âmbito do Ministério da Justiça, como uma ação política em favor da busca de igualdade racial.

Somente a partir do governo Lula (2003 – 2010) a lei se tornou clara e incisiva quanto à obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros. O que nas leis anteriores aparece de forma difusa e fragmentada, agora, na lei apresentada pelos deputados Ester Grossi (PT-RS) e Ben-Hur Ferreira (PT-MS) e sancionada pelo Presidente Lula e pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque em 09 de janeiro de 2003 – 10.639/03 – que altera os artigos 26 e 79 da lei 9.394/96, é tratado de forma direta e sem deixar margem a dúvidas: é obrigatória a inserção da temática da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos oficiais de ensino de todo o país.

Esse direcionamento fica explícito nos seguintes parágrafos:

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

Assim, as reivindicações do Movimento Negro foram gradativamente ouvidas; todavia, a aprovação da lei não impediu que o movimento insistisse na criação de um órgão dentro da estrutura do primeiro escalão para tratar das demandas da população negra. Cria-se então a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial.

Desde então, diversos segmentos da sociedade ligados ao Movimento Negro, principalmente intelectuais e acadêmicos, vêm buscando uma ação estratégica para que as mudanças expressas na lei 10.639/03 não sejam 'letra morta'; tornem-se prática cotidiana nos ambientes escolares e, de fato, contribuam para uma educação não excludente e antirracista.

1.2 2017 – Riscos e incertezas quando ao futuro da lei 10.639/03

A análise do processo que marca historicamente a construção dos limites legais que ora buscaram excluir, ora integrar o negro aos processos de escolarização no Brasil nos parece refletir a tensão presente na sociedade ao longo desse período. 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, em que sua presença, sua história e sua cultura sejam legal e socialmente ratificadas.

A aprovação da lei 10.639/03 e da Resolução nº 1, de 2004, por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004, vem sendo apontada como o ápice nessa hercúlea jornada do Movimento Negro pela garantia de acesso a uma formação que proponha novas narrativas, menos centrada na supremacia do branco europeu e 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 uma sociedade mais democrática.

Todavia, nos parece claro o quão tênue ainda é a mudança impetrada pela lei 10.639/03, haja vista que, conforme buscamos elucidar em nossas reflexões no início deste capítulo, 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 encalço 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 de Estado, mas governamentais, cuja duração, permanência ou descarte estiveram à mercê das afinidades ideológicas ou econômicas de cada nova gestão.

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

O governo pemedebista de Temer, que ao extinguir o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e o CNPIR (Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial) demonstrava não considerar a questão racial como ponto fundamental de sua gestão, desfere mais um duro golpe na luta do Movimento Negro e de todos aqueles que se preocupam com as questões raciais na escola (e na sociedade como um todo) em prol da efetivação das mudanças paradigmáticas propostas pela obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros

implantada pela lei 10.639/03 quando, na proposta de um novo ensino médio para o país, sancionado a partir da Medida Provisória (MP) 746/16[17], tal obrigatoriedade foi anulada.

No momento em que procedemos nossa pesquisa e elaboramos essa dissertação, reconhecemos as conquistas e os avanços nesses quatorze anos decorridos desde a aprovação da lei 10.639/03, contudo receamos pelo futuro, pois muito além de uma política de educação, de uma proposta de poder, está em jogo um projeto de sociedade em que a equidade e o respeito sejam mais que conceitos discursivos.

Ora, nesse contexto, compreender o currículo em sua constituição histórica, social e cultural, enquanto espaço no qual circula (explícita ou implicitamente) um jogo de intenções e de relações de poder e em como ele é capaz de influir na formação e consolidação de identidades e pertencimentos, talvez seja a premissa inicial para compreender a importância da aprovação da lei 10.639/03 e a necessidade de mantê-la vigorosa frente às tentativas de seu desmantelamento.

1.3 Currículo: possibilidade da legitimação de discursos racistas X contribuição para construção de um projeto de sociedade mais justa e igualitária.

A inserção dos estudos de História Africana e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar brasileiro se deu em um momento de intenso debate em torno das questões sobre identidades na pós-modernidade (HALL, 2006) e de como essas poderiam estar refletidas nos textos curriculares. Assim, a lei 10.639/03, se não foi a desencadeadora, foi a principal responsável pela aproximação de nossas políticas educacionais às teorias críticas[18] e pós-críticas do currículo[19], com ênfase nos Estudos Culturais[20] e focadas nas questões identitárias étnicas e raciais tomadas como representativas de grupos sociais em situação

[17] Essa medida provisória foi transformada na lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

[18] Teorias surgidas nos anos de 1960 e que se preocuparam em desenvolver conceitos, com base em uma análise marxista, que estabelecessem uma ligação entre educação e ideologia. Defendem que o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos domi nantes (SILVA, 2004)

[19]Teoria que tem como foco o conceito de multiculturalismo e que aparece como um movimento de crítica ao currículo universitário tradicional que privilegia a cultura branca, europeia, masculina e heterossexual. Propõe que o currículo inclua aspectos e formas mais representativas das diversas culturas, proporcionando os mesmos significados e valores a todos os grupos. (SILVA, 2004)

[20] Campo de estudo que privilegia a investigação e análise das relações entre cultura e sociedade, isto é, as instituições e suas práticas culturais, bem como as relações estabelecidas entre a sociedade e as mudanças por ela enfrentadas a partir de uma perspectiva que prioriza o estudo da formação de significados na busca pela compreensão de discursos que regularizam as práticas sociais. Para melhor compreensão do tema ler: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

de desigualdades e/ou como construções e representações linguísticas e discursivas (SILVA, 2014).

Analisar essas mudanças paradigmáticas no que diz respeito aos discursos curriculares e aos seus mediatos na gradativa consolidação das múltiplas identidades sociais (em especial da identidade negra) nos parece relevante para nos aproximar de nosso objeto de estudo, ou seja, é importante refletir se/e até que ponto as mudanças implementadas no currículo a partir da lei 10.639/03 sob a perspectiva dos Estudos Culturais, tendo a utilização de filmes como linguagem facilitadora da aprendizagem, pode influenciar o redimensionamento da memória histórica criando novas formas de identificação e pertencimento e intervir no processo de elaboração da consciência histórica de jovens estudantes de um curso de preparação para o trabalho.

A luta dos negros por ver reconhecida sua história, sua cultura e seu papel como agentes políticos e sociais tem na escola um importante local de atuação. As instituições escolares, vistas como principais responsáveis pela formação social, cultural e intelectual da população e base de preparação para o agir na vida prática cotidiana, são percebidas como fundamentais na gestação de uma sociedade antirracista e mais justa.

Entretanto, a escola, assim como tantas outras instituições que no Brasil foram forjadas a partir da extrema desigualdade entre grupos humanos representado por senhores e escravizados, brancos e negros, ricos e pobres; representa e reflete essa dicotomia. As instituições escolares, por intermédio de seus currículos, que são o elemento que transforma em discurso (pedagógico, educacional) a ideologia dominante, expressam, então, o projeto social do grupo que está no poder.

E é essa constatação que, cada vez mais, tem colocado as discussões sobre reformas educacionais, e em especial reformas nos currículos, no centro das atenções e debates de uma sociedade que se pretende moderna e modernizadora. Discutir currículo é discutir um projeto ideológico de sociedade, é discutir diferentes significados sobre o político e o social, é determinar o que é verdade e assim, consequentemente o que não é. A elaboração dos currículos representa, dessa forma, um mecanismo eficiente de exercício de poder.

Se por um lado as políticas curriculares, que se materializarão na forma de currículo, produzem ramificações como: diretrizes, normas, pareceres, o que, amplifica seus efeitos e determina funções e atuações nos mais diferentes níveis institucionais, tais como técnicos do Ministério da Educação, supervisores, relatores, diretores, coordenadores e professores; além de, também, agir no campo econômico na elaboração

e distribuição de material didático e paradidático; por outro lado, produzem relações de hierarquia, estabelecem diferenças, criam identidades.

Apple (1982) afirma que os currículos são resultado de um processo seletivo que nada tem de neutro ou natural. Há, segundo o autor, uma seleção cultural entre um vasto campo entre passado e presente possíveis de serem ensinados, daqueles que são considerados mais importantes e significativos enquanto outros são negligenciados ou excluídos. Essas escolhas passam por determinações econômica, políticas, sociais e culturais e acabam por privilegiar as tradições culturais dos grupos dominantes em detrimento das tradições culturais dos grupos subordinados.

Mas, se por um lado o currículo se configurou ao longo da história do Brasil, como espaço de consolidação de uma perspectiva cultural etnocentrada e de manutenção do *status quo* da classe branca, por outro, se o entendermos a partir de Silva (1995) como historicamente situado e culturalmente determinado e, ainda, como um campo de disputas políticas e de articulação entre os grupos sociais, perceberemos que ele vem se tornando um dos palcos das transformações pelas quais passa nossa sociedade.

Vivemos um novo tempo marcado pelas fragmentações e ambiguidades, em que novas formas de exclusão e dominação vêm sendo perpetradas, mas também definido por resistências e articulações entre os diferentes grupos sociais. Surgem identificações, pessoas se ligam, se conectam engendrando teias de pertencimentos e fazendo ecoar mais alto suas reivindicações e indignações. As mais recentes disputas no campo das teorias educacionais e curriculares expressam essas dubiedades.

Segundo Silva (2004, p. 101), ao longo do século XXI, um novo cenário educacional tem se desenhado e questões como raça, etnia e gênero ganham mais destaque e relevância. Para ele "é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular".

Silva afirma que o fenômeno do multiculturalismo[21], refletido nos debates sobre currículo, é um importante instrumento de luta política uma vez que suscita a reflexão sobre o que interessa ser ensinado como conhecimento oficial. E ele ainda vai além ao

[21] O termo multiculturalismo evidencia uma perspectiva que está em construção, apresentando um caráter multidimensional, plural e polissêmico, portanto a literatura disponível não aponta um consenso na formulação do conceito. Sendo assim, na elaboração desse texto privilegiaremos a conceituação proposta por Candau (2000) que entende o multiculturalismo como uma realidade social concreta com diferentes interesses, ou seja: a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade em que a tomada de consciência desta realidade é motivada por fatos que explicitam diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes nas difusas relações que se estabelecem nos construtos sociais. Nessa perspectiva, pensar um currículo multicultural significa criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social, étnico/racial.

afirmar que “a igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico” (SILVA, 2004, p. 90), sendo preciso mudanças substanciais do currículo existente. Para tal, faz-se necessário que a construção de um currículo que inclua as diferentes culturas, não de forma simples e informativa, mas refletindo sobre aspectos culturais e experiências de povos e grupos marginalizados seja um processo constante de construção e reflexão, pois o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade” (Idem, p. 148).

Portanto, a escola, mas não só ela, se mantem como um importante *lócus* de poder ao se configurar como área das disputas na produção de significados, presentes em todo processo social. E é partindo dessa premissa que Lopes e Macedo (2011) defendem que os currículos não podem mais representar apena uma seleção de conteúdos ou de cultura, mas que ele seja percebido e analisado como sendo, ele próprio, uma produção cultural. Defendem também que tal produção cultural (o currículo) estaria inserido na luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo.

Ora, se, partirmos das premissas das teorias pós-estruturais de currículo[22] e, assim como Lopes e Macedo (2011) e Silva (2014), entendermos o currículo como um discurso forjado a partir de um conjunto de práticas de significação que produzem significados e envolvem relações de poder, incluindo o poder para determinar o que é importante e o que não é no tocante a configuração cultural de um povo, então, podemos realizar que a elaboração de políticas, diretrizes e normas curriculares configura-se como significativo espaço para o surgimento e consolidação de novos movimentos e identidades sociais, pois, conforme afirma Silva (2004), esses novos debates colocam no centro das disputas educacionais e curriculares uma política de identidade.

Para entendermos e analisarmos o conceito de identidade e cultura, e a partir deles pensarmos a formação e consolidação de uma identidade negra, recorreremos a Hall (2006) que afirma que: a identidade, como a cultura, tende a ser constantemente modificada ou remodelada no processo das relações sociais, tornando-se fluida, cambiante, contraditória, instável.

> A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada

[22] Conjunto de teorias que analisa as questões de significado. Na visão pós-estruturalista as coisas são o que são porque foram assim definidas socialmente. Então, a própria verdade é questionada, pois, o que importa não é saber se algo é verdadeiro, mas como se tornou verdadeiro.

> uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13).

Para Hall (2006, p. 12) as identidades são "formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam".

Silva (2014) afirma que só podemos de fato entendermos a identidade, ou seja, aquilo que se é, a partir da perspectiva daquilo que não se é, da diferença. Identidade e diferença são, portanto, inseparáveis, mutuamente determinadas e criações sociais e culturais. Percebê-las assim significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como consenso, diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder e estabelecimento de hierarquias.

Assim, os currículos, como qualquer sistema de significação, que tem o poder de representar, podem definir e apontar uma determinada "identidade superior" e sua diferente, considerada então, "identidade inferior". Assim, Silva (2009, p. 83) afirma que:

> Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Ao longo de nossa história os currículos brasileiros não serviram, em alguns momentos por aberta opção, em outros por velada omissão, ao ideal de construção de uma sociedade mais equânime e justa, em que os diversos se vissem representados e com voz; ao contrário, o que se configurou nas políticas curriculares foi uma narrativa normatizadora, donde a identidade branca era a direcionadora da "normalidade".

Então, ao não se questionar a produção das identidades e das diferenças, ou ainda, quais mecanismos estão ativamente envolvidos na criação dessas identidades e de sua fixação, práticas essas que marcaram as políticas pedagógicas e curriculares brasileiras até a segunda metade do século XX, a escola apenas apresenta "uma visão superficial e distante das outras culturas" (SILVA, 2014, p. 99), estabelece-se estereótipos de

“exotismo e curiosidade”, reafirma-se a ideia de identidade superior e perpetua-se conceitos racistas, ou seja, os currículos brasileiros serviram a um discurso de legitimação da exclusão e do racismo.

Silva (2014, p.100) afirma que

> Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. [...]. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Elas têm que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

Ao buscar analisar a importância de um currículo que seja capaz de oportunizar condições para que todas as crianças e jovens, negros e não negros, desenvolvam capacidade de questionar as hierarquias e dominações identitárias e culturais impostas por décadas de posturas pautadas pelo colonialismo eurocentrado e etnocentrado, Gomes, defende que é preciso que rompamos com esses paradigmas nas relações de poder e dominação que foram se estabelecendo ao longo da História do Brasil entre brancos e negros e que forjou a percepção de que as diferenças hierarquizadas entre esses e aqueles é aceitável e até natural. A autora afirma que

> para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a História da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como essa se fez presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros. (GOMES, 2005, p. 49)

Precisamos nos indagar sobre as possibilidades da concretização de um currículo que, atento à lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004, seja, de fato, multicultural e multirracial, que abra espaço para diversidade e que seja caminho para superação da discriminação racial e do preconceito.

Tais constatações e reflexões nós parecem pertinentes e necessárias para o propósito de buscar compreender a inserção da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica no Brasil a partir da aprovação da lei 10.639/03, dado que demostramos existir uma estreita simbiose entre os princípios organizativos dos currículos e o estabelecimento de identidades e pertencimentos; tanto de consolidação de velhas identidades, quanto do surgimento de novas identidades sociais

e individuais. Portanto, a luta do Movimento Negro pela mudança nos currículos, que teve na aprovação da referida lei uma significativa vitória, para além de questionar a situação de opressão, subjugo e discriminação por parte das políticas educacionais e curriculares em relação aos afro-brasileiros e sua cultura, representa o enfrentamento em prol da formação e consolidação de uma identidade negra positiva e valorosa.

1.4 O estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a formação histórica de sentido.

A implementação de um novo currículo, que esteja atento as múltiplas identidades, que respeite as diferenças, que seja de fato multicultural e multirracial, só poderá acontecer a partir de pujante processo de negociação que envolva diferentes setores e agentes da sociedade: representantes do Movimento Negro e demais movimentos sociais, educadores, especialistas, acadêmicos, representantes das diferentes esferas do poder público. É importante que todos se façam ouvir e tomem parte no processo de elaboração de um projeto de escola, de educação, em que se sintam representados e tenham suas demandas legitimadas.

A escola, como espaço privilegiado de convivência com o "outro", com o "diferente", deve servir como base e modelo de como queremos que sejam as relações sociais nos demais ambientes da sociedade. Mas, para isso, é preciso que rompamos com os discursos puramente teóricos, uma vez que só teremos bons resultados pedagógicos e políticos se na prática da educação escolar, se no dia-a-dia da sala de aula, consigamos que todos os membros dos diferentes grupos étnicos, religiosos, de gênero, aparência física, com necessidades educacionais especiais, etc. se sintam representados, respeitados e que tenham observados seus interesses e valores culturais.

Para tanto, faz-se necessário que as mudanças em favor de um currículo multirracial, e em especial no que diz respeito as relacionadas as propostas pela implementação da lei nº 10.639/03, sejam percebidas e praticadas não como mais uma disciplina a ser ministrada, mas sim como uma "mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política" (GOMES, 2012, p. 106).

Gomes (2012) defende que para além de introduzirmos o estudo da História e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas de educação básica e de formação de professores e professoras, devemos construir uma história alternativa do mundo (não só da África) onde possamos explicar a persistência da relação colonial na

construção de uma história mundial e não apenas encaixar a África e as questões raciais do Brasil dentro de um esquema linear que compõe o processo civilizatório ocidental, que possamos sedimentar uma história que nos permita uma visão "cosmopolita do mundo". Que haja uma "descolonização dos currículos" pois só assim haveremos de construir projetos pedagógicos emancipatórios e concatenados com o ideal de uma educação multirracial, antirracista e, então, democrática.

Entretanto, ainda segundo Gomes, esse processo de "descolonização dos currículos" não se faz (ou fará) sem um combativo processo de confrontos, conflitos e negociações, pois, para além de repensar e reelaborar políticas curriculares, tal mudança representa uma "ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira" (2012, p. 108). Trata-se da superação de uma visão de mundo, a eurocêntrica, de compreender a naturalização das diferenças culturais entre os diversos grupos humanos que formaram o povo brasileiro e de como essas diferenças foram distorcidas e folclorizadas de tal maneira que tudo que não fosse branco, europeu ou cristão era visto como inferior, bárbaro e exótico. Todo esse processo representa um grande desafio para a escola e para atuação de professores e professoras.

Nilma Lino Gomes, em seu texto intitulado "Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos" nas considerações finais pondera que algumas mudanças em relação ao negro, sua cultura, suas formas de expressão e corporeidade já podem ser observadas no meio social e artístico brasileiro e conclui tecendo as seguintes indagações:

> 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)

E, de certa forma, tais indagações também direcionam esta pesquisa, pois, ao buscarmos investigar como as aulas de História, utilizando-se de cenas de filmes para fomentar análises, debates e formação de conceitos sobre temas propostos pelo parecer CNE/CP 3/2004, contribuem para a formação da consciência histórica de alunos e alunas estamos, também, investigando se a aplicação da lei 10.639/03 tem provocado "aprendizado histórico" que para Rüsen (2014) é um processo dialógico de internalização de conhecimentos históricos que provoca uma mudança na forma de interpretar o passado

e que se externaliza ao provocar uma nova forma de agir na vida prática e na relação com o outro.

Percebemos, ao longo de nossa experiência como professora de História, que, de fato, não basta implementar a lei é preciso que a prática cotidiana de estudo e valorização da história e da cultura de 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)

Entendemos que esse processo de "descolonização do currículo" abordado por Gomes (2012) só poderá se efetivar 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 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.

Entendemos que a aprendizagem histórica, tratada de forma genérica por Rüsen (2014) e que nós abordaremos especificamente como aprendizagem histórica da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, só pode ser considerada completa quando promove a aquisição de quatro competências: a) **experiencial**, que Rüsen (2014) entende ser a capacidade de perceber e interpretar o tempo historicamente, com suas diferenças qualitativas entre passado, presente e futuro; b) **interpretativa**, capacidade de, 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 das experiências às experiências "de sofrimento, problemas de ação e processos de autoentendimento que ocorrem no presente" (RÜSEN, 2014, p. 187). O autor afirma ainda que é a partir da aquisição dessa competência que os sujeitos apercebem-se dos 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 civilizar[23]o 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)

O passado, ressignificado e portador de sentidos, quando integrado numa representação do decurso temporal e compatível com as metas do agir cotidiano podem, também, desempenhar função orientativa na formação da identidade humana, todavia, nesse caso, Rüsen (2011a) afirma 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.

Ora, portanto, partindo da perspectiva rüseniana, percebemos que a inserção do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira, implementada pela lei 10.639/03, é fundamental para que, ao desenvolvermos as competências geradoras de "aprendizagem histórica" a respeito de tais temas, criemos possibilidades e caminhos para superar atitudes e políticas de exclusão em nossa sociedade.

Ancorados em Rüsen (2011a, 2014) afirmamos que é por meio da reapropriação desse passado, marcado por absurdos, dor e resistências; de negros, negras e de seus descendentes durante a formação e consolidação de suas identidades e pertencimentos, que se poderá superar traumas, reconciliar-se com o presente e promover condições para um agir pautado pelo respeito e pela alteridade, pois, defendemos que ao se 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 aprendizagem histórica 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

[23] 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 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, nos parece claro que ao abordarmos tais temas estamos contribuindo para que questões que foram por muito tempo caladas ao longo da história e da construção dos currículos brasileiros venham à tona e possibilitem um redimensionamento da memória histórica e um agir na vida prática mais pautado pelo respeito e alteridade.

Mas, seria possível que tais mudanças possam ser percebidas a partir da utilização de cenas de filmes como fomentadora dessas discussões? E ainda, o fato dos sujeitos pesquisados terem feito opção por uma modalidade de ensino que tem como principal proposta prepará-los para o mundo do trabalho pode exercer alguma influência na forma como eles lidam com as demandas da vida prática cotidiana e, por conseguinte, em como isso se reflete na manifestação de sua consciência histórica?

Capítulo 2 Ensino Médio Integrado ao Profissional e os jovens optantes por essa modalidade de ensino: identificação e caracterização do cenário e atores da pesquisa

Ao nos propormos investigar como e em que medida a utilização de filmes enquanto linguagem facilitadora da aprendizagem pode influenciar na formação da consciência histórica de jovens educandos do ensino médio, uma condição logo se apresentou ao nosso questionamento: ao término do ensino fundamental, os alunos e alunas historicamente oriundos das classes menos abastadas que, em tese, vislumbram ingressar de imediato no mundo do trabalho e por isso optaram por dar sequência aos estudos em um curso profissionalizante integrado ao ensino médio – o qual prioriza mais a técnica e menos a ideia; mais a prática que a teoria fariam que caminho na elaboração e reelaboração de sua consciência histórica? O fato de cursar uma modalidade de ensino integrada influiria no transcorrer dessa trajetória?

Portanto, importa questionar se seria possível identificar possibilidade de Educação Histórica, fundamentada em uma teoria de aprendizagem histórica a partir de uma perspectiva de ensino que tem na *práxis* seu pilar constitutivo em um contexto de ensino médio determinado.

Nesse movimento de buscar compreender os jovens sujeitos dessa pesquisa, é fundamental percebê-los como parte de uma modalidade de ensino que, por si só, os diferencia. São alunos e alunas que ao optarem por cursar o ensino médio integrado ao profissionalizante no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Ituiutaba se submeteram a um processo seletivo composto por uma prova de 45 questões objetivas de múltipla escolha, ou seja, 10 questões de Português, 10 de Matemática, oito (8) de História, oito (8) de Geografia e nove (9) de Ciências que os classificou como aptos a ingressar no curso pretendido.

Teoricamente, esses jovens, além de terem feito uma escolha aparentemente influenciada pelo agir na vida prática, precisaram passar por um processo que os classificou e selecionou e compôs, portanto, uma amostra distinta das demais turmas de ensino médio público da cidade de Ituiutaba e região do Pontal do Triângulo Mineiro.

Cabe ressaltar que a pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Ituiutaba (IFTM) onde, como nos demais Institutos Federais, criados no mesmo contexto histórico e político que esse, as propostas de articulação entre ensino, pesquisa e extensão presentes no discurso legal de

inauguração e nos documentos institucionais regimentais[24], os equipara às universidades federais. Embora não se possa estabelecer uma direta comparação entre eles, pois, cada um tem seu papel e finalidades, não há como negar que essa modalidade de ensino propicie ao discente um ambiente arrojado, inovador, mais próximo de uma universidade do que das demais modalidades de ensino médio ofertadas pelas redes estadual, municipal ou particular, além de oferecer possibilidades intimamente ligadas às ações práticas do dia a dia.

Então, se para Rüsen (2010) o que constituiu a denominada consciência histórica são as diversas e genéricas situações elementares e cotidianas da vida prática, estariam alunos e alunas submetidos a essa modalidade de ensino mais propensos a desenvolver uma consciência histórica que abarque maiores níveis de complexibilidade? Entendemos que a resposta a essa pergunta extrapola os limites investigativos deste trabalho, pois demandaria um esforço comparativo entre os resultados obtidos com essa e com outra pesquisa, realizada junto a discentes matriculados em modalidade de ensino médio regular. Não obstante, pensamos que essa investigação seja o início da procura por tal resposta.

Na busca por desvendar as razões e perspectivas que influenciaram os jovens investigados na escolha por um curso de preparação para a vida profissional, foi-lhes feita, em questionário semiestruturado, a seguinte solicitação: **"busque explicar os motivos que lhe fizeram optar por cursar um ensino médio integrado ao profissionalizante no IFTM – Campus Ituiutaba"**. As respostas obtidas comporão o quadro de análises que nos permitirão pensar tais questionamentos e limitar-lhes o perfil.

Dentre essas questões, há ainda o fator do currículo a que esses jovens estão submetidos. Pensamos ser relevante, para dar sentido aos dados qualitativos que nos informarão sobre o movimento da consciência histórica e a concretização ou não da aprendizagem histórica desses discentes, quando submetidos à metodologia proposta por essa pesquisa; analisar como a história e a cultura afro-brasileira e africana se integram em sua vida acadêmica e como ela é posta.

Entretanto, antes de traçar o perfil desses jovens e debruçar-nos sobre a análise dos currículos dos cursos de Informática e Agroindústria Integrados ao Ensino Médio do

[24]Os Institutos Federais, como todas as instituições de ensino superior, são regidos por documentos que organizam e direcionam as ações institucionais, as práticas didático-pedagógicas e a atuação de cada docente relativa a sua unidade curricular: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Projeto Político Pedagógico (PPP) e ementas.

IFTM – Campus Ituiutaba nos parece importante buscar compreender a conjuntura histórica de formação de tal modalidade de ensino, além de sua atual configuração.

2.1 Educação profissional no Brasil, criação dos Institutos Federais e o Ensino Médio integrado: histórico

O ensino profissionalizante no Brasil só passou a ser de fato uma preocupação que moveu as estruturas do Estado nos primeiros anos do século XX. Até a proclamação da República (1889), a principal preocupação no campo educacional era com a democratização do ensino primário. Muito pouco havia sido feito tendo em vista o mundo do trabalho[25]. Nesse momento a função social da escola restringia-se a fornecer os elementos básicos para que uma pequena parcela da sociedade, a elite, acumulasse condições de exercer cargos e funções da administração pública e da política, além de formar profissionais de reconhecido valor social como médicos, advogados e engenheiros.

A formação profissional, destinada a amparar os desvalidos da sorte, nasceu com um caráter assistencialista e discriminatório. Para melhor exemplificar essas características observemos o que preconizava o decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, que cria, em quase todos os estados, as primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices do Brasil. Esse documento, sancionado pelo então presidente Nilo Peçanha, assim justificava a criação dessas escolas:

> O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência. **É necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e profissional, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime** (DECRETO n. 7.566, 23 set. 1909). (Grifo nosso)

Para Kuenzer (2000), essas primeiras escolas tinham, como principal objetivo, a retirada das ruas daqueles jovens desajustados socialmente, cidadãos que, se não assistidos, representariam riscos aos demais. Atendiam, portanto, a uma finalidade moral e não, como se poderia pensar, econômica. Ou seja, as primeiras iniciativas do Estado brasileiro no que concerne ao estabelecimento de uma proposta de educação que visava

[25] Mais informações sobre essa atuação ler: Pamplona (2008)

a formação para o mundo do trabalho não foi fruto das pressões por mão de obra apta e qualificada para o mercado, mesmo por que, o setor secundário, que mais tarde exercerá papel preponderante no estabelecimento de diretrizes nessa modalidade de ensino, era ainda incipiente.

Agir de modo a conter as convulsões sociais torna-se, naqueles primeiros anos da República, urgente. Notícias de revoltas populares chegam de várias partes do país. A tensão aumentou quando um importante movimento eclodiu no centro do poder. Uma "turba de desocupados", "uma multidão enfurecida"[26] tomou as ruas do Rio de Janeiro em 10 de novembro de 1904 após confirmação da obrigatoriedade da vacinação. Durante seis dias e cinco noites as ruas da capital federal tornaram-se campo de batalha naquela que entraria para a história com o nome de Revolta da Vacina. A cidade só retornou à normalidade após a queda da lei da vacinação obrigatória. Trinta mortos,110 feridos e mais de 1500 presos e deportados são os números oficiais. Criar condições para moralizar e reprimir esses "desfavorecidos da fortuna"[27] era, portanto, o fim primeiro que moveu a criação das primeiras escolas profissionalizantes do país.

Entretanto, se no início a educação para o mundo do trabalho se estabelece como paternal e moralista, o mesmo não se pode afirmar das propostas que se seguiram. Essas sim, concatenadas com as pressões econômicas e inseridas no processo produtivo.

No decurso entre o século XIX e XX a herança escravista do Brasil se deixa perceber na inferiorização do trabalho e em sua baixa remuneração. Todavia, as demandas que o novo século trouxe consigo obrigaram a sociedade como um todo, e o Estado em especial, a repensarem suas políticas na preparação e educação para o labor.

A transição de uma sociedade, até então, rural e escravocrata, para uma com pretensões a urbana, industrial e liberal, pressionava por adequações nos campos econômico, social e cultural. O crescimento da produção industrial, alicerçado e catapultado pela produção cafeicultora, sobretudo em São Paulo, cria a demanda por uma classe trabalhadora melhor preparada para assumir os postos recém-abertos.

Emergem novos estratos sociais e essa nova e complexa organização requer instituições capazes de equacionar as contradições existentes e as novas que agora surgiriam. Contudo o caráter dual que marca a educação no Brasil não é superado, ao

---

[26] Assim descritos na edição do jornal "O Paiz" de 12 de novembro de 1904 acessado em: http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/paiz/178691, em 02 de agosto de 2017.
[27] Conforme BRASIL, 1909.

contrário, acentua-se, posto que os alunos que frequentam as escolas profissionalizantes não são os mesmos que buscam o acesso aos estudos superiores.

Essa dualidade reforçou a contradição que se imiscuiu na construção das nossas classes sociais e alicerçou a construção de escolas segundo seus objetivos: de um lado uma escola para elite, com fins propedêuticos; de outro a escola para as massas populares com formação básica e preparação para o trabalho. Tal constatação é endossada por Saviani que afirma:

> Sobre a base geral e comum da escola primária, o sistema de ensino se bifurcou entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (SAVIANI, 1994, p.164).

Constatada desde os primórdios da educação brasileira, tal dualidade, institucionaliza-se no âmbito da dicotomia ensino propedêutico *versus* ensino profissionalizante, no início da década de 1930 com a Reforma Francisco Campos que, dentre outras mudanças, retirou dos concluintes do ensino profissionalizante a possibilidade de continuar os estudos, ingressando no ensino superior. Para Romanelli:

> Os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Só o ensino secundário possibilitava esse acesso. Aqui talvez esteja uma das fortes razões que orientaram a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional. (2005, p. 139)

Essa situação criada pela Reforma Francisco Campos só foi parcialmente sanada durante o Estado Novo (1937 – 1945). Nessa época entra em vigor a Reforma Capanema (1942 – 1946). A partir dela os egressos do ensino profissionalizante não tinham restringido seu acesso ao ensino superior, todavia, só podiam optar pela mesma carreira de sua formação técnica. Foi um período em que até mesmo este acesso restrito era dificultado, o que fazia com que poucos alunos tivessem oportunidade de cursar o ensino superior. Por outro lado, os alunos que terminavam o secundário, podiam prosseguir ao superior, sem restrição alguma.

A equivalência entre os ensinos secundários e técnicos se estabeleceu com as Leis de Equivalência (1953) e, de forma plena, com a Lei de Diretrizes e Bases 4.024 de 1961, entretanto, a equivalência entre as duas modalidades de ensino não representou o fim da dualidade na educação brasileira, posto que o perfil dos alunos que buscavam uma ou

outra formação era muito diferente. Continuava a haver uma clara distinção socioeconômica entre eles.

A relação entre trabalho e educação ganha novos contornos durante os governos militares no Brasil (1964 – 1985). O crescimento econômico, a expectativa de aceleração industrial, a estreita relação (e dependência) com o capital estrangeiro associados a um momento de controle de salários e necessidade crescente de mão de obra técnica qualificada produziu o quadro ideal para que a formação profissionalizante assumisse status e importância no campo das práticas educativas.

Segundo Kuenzer (2000) a LDB 5.692 de 1971, estabeleceu uma trajetória única com a profissionalização compulsória no ensino secundário, a partir dela a escola tem a tarefa de formar uma mão de obra qualificada para atender às necessidades e exigências do mercado de trabalho. Essa nova lei refletia o autoritarismo do governo, uma vez que fora elaborada e aprovada sem a participação da sociedade, ao contrário da lei que a precedera, 4.024/61, que havia sido amplamente discutida.

Ao analisar a Lei de 1971, Saviani (2004) observa que ela promoveu uma visão guiada pela razão e pela busca por eficiência e produtividade, ou seja, a educação deveria obter o máximo de resultados com o mínimo de custos, o que denunciaria a vinculação dessa à Teoria do Capital Humano[28].

Essa perspectiva de educação, sobretudo de educação profissional, pautada por um caráter economicista e atrelada diretamente com o modo de produção capitalista foi uma constante durante todo o período militar.

O fim "lento e gradual" do período marcado pelos governos militares no Brasil e a consequente retomada de práticas democráticas correspondeu, em termos globais, a ascensão dos ideais de globalização em grande medida amparados pela ideologia neoliberal. Esse contexto será o definidor dos novos rumos da educação profissional brasileira.

Dessa forma, as políticas elaboradas para o ensino profissionalizante a partir dos anos 1990 são pautadas por um discurso de realinhamento modernizador entre capital, trabalho e formação escolar, nascidas das novas exigências dos processos de reestruturação produtiva. É a partir desse discurso, ideologicamente neoliberal e

[28] Ideia segundo a qual "a educação precisa estar a serviço das necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo das escolas seria proporcionar aos estudantes as condições satisfatórias ao mercado de trabalho. A educação, então, se faz instrumento de um setor da sociedade externo a ela mesma, o mercado." (VASCONCELOS, 2017)

sustentando pela Teoria do Capital Humano que é discutida, formulada e sancionada a nova LDB, 9.394/96, ainda vigente.

A LDB de 1996 trouxe um capítulo inteiro (Capítulo III) destinado ao ensino profissionalizante e, seguindo os ditames neoliberais, reforçava a ideia de que o desemprego era resultado da falta de cabedal dos trabalhadores, que somente a busca por qualificação e o desenvolvimento de habilidades os prepararia para o mercado de trabalho, seria capaz de promover-lhes a ascensão social e alavancaria a economia do país, tornando-o competitivo no mundo globalizado. Novos conceitos, como empregabilidade e competência ganham cada vez mais espaço e a educação é redirecionada aos interesses das grandes empresas.

É possível apontarmos um significativo retrocesso nessa Lei quando percebemos que, na prática, ela reacendeu a velha dicotomia existente no âmbito do sistema educacional brasileiro entre a formação geral e a profissional.

No início dos anos 2000 o contexto político, econômico e social no Brasil que agora, mais que nunca, se vê mediado pela pressão do avanço da ciência e da tecnologia, provoca uma crise de identidade no ensino médio, pois, se por um lado essa internacionalização do capitalismo exige um profissional que, segundo Viamonte (2011), tenha uma formação básica mais geral, desenvolva habilidades e competências que priorize conhecimentos atitudinais, por outro a nossa organização nesse nível de ensino não foi capaz de ordenar uma estrutura "voltada para superação da dualidade entre cultura geral/ cultura técnica e formação instrumental" (VIAMONTE, 2011, p. 41).

As discussões e debates sobre as dificuldades de elaborar e concretizar um curso que tivesse a capacidade de atender tanto a necessidade de conclusão da educação básica quanto a de formação técnica especializada, resultaram na aprovação do decreto nº 5.154/04 que criou a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional de nível médio.

É nesse contexto, sob a tutela de um governo que fizera do discurso da construção de um novo modelo societário sua principal bandeira, que

> em 2004 inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, primeiro com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio seguida, em 2005, da alteração na lei que vedava a expansão da rede federal. (PACHECO, 2011, p. 47)

O processo de expansão da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica fomentou a necessidade de discussões e debates sobre o tema. Tais discussões resultaram na criação da Lei nº 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008, que criou no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, que foram assim descritas por Pacheco:

> Estruturados a partir do potencial instalado nos Cefets, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro (2011, p. 49)

Na conjuntura macro de criação dos Institutos Federais, tendo autonomia administrativa, financeira, patrimonial, disciplinar e didático pedagógica, surge o IFTM – Campus Ituiutaba, com Reitoria lotada na cidade de Uberaba, e que, assim como os demais, foi instituído para oferecer "educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional" (BRASIL, 2008).

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o incremento do ensino médio integrado ao profissionalizante, dentre outros objetivos, almejava-se uma definitiva superação da histórica dicotomia ensino propedêutico *versus* ensino técnico profissionalizante, uma vez que, o cerne da proposta dessa modalidade de ensino é assegurar uma formação ampla e integral de cultura geral e técnica ao mesmo tempo, sem que uma se sobreponha a outra; garantindo que seus concluintes possam participar ativamente de todas as dimensões sociais: cultural, econômica, política e que estejam aptos a ingressar no mundo do trabalho.

Ora, essa perspectiva propalada nos documentos oficiais regimentais e constatada nas normas didático pedagógicas do IFTM – Campus Ituiutaba, nos leva a inferir que os jovens que optam por cursar essa modalidade de ensino, que se submetem a um processo seletivo para ingresso, que enfrentam extensa carga horária diária (as aulas começam às 07h30m e terminam às 16h50m), o fazem, principalmente, premidos por desafios impostos pelas exigências do mercado competitivo nessa época de globalização econômica, ou seja, por uma demanda de ação na vida prática, no mundo do trabalho,

muito mais imediata do que aqueles que escolheram dar seguimento aos estudos em uma modalidade de ensino regular não profissionalizante.

Partindo dessa premissa e buscando compreender predisposições e interesses que possam influir na formação, estruturação e variação da consciência histórica desses jovens educandos, procuramos examinar, a partir de questionário semiestruturado, a validade de tal alegação e o perfil dos investigados, além de, ainda dentro desse mesmo prisma, acrescido da necessidade de averiguar se, e como, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana aparece nos documentos que direcionam pedagogicamente tais cursos, fizemos a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Agroindústria e de Informática.

2.2 IFTM – Campus Ituiutaba e os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Agroindústria e de Informática

O Campus Ituiutaba do Instituto Federal do Triângulo Mineiro está localizado na Rua Córrego do Pirapitinga, s/nº, no bairro Novo Tempo II, a seis quilômetros do centro da cidade. Possui uma área territorial equivalente a 1.660.901 m² com aproximadamente 4.000 m² de área construída, distribuída em um auditório, biblioteca, laboratórios de Química, Física, Informática e Alimentos, refeitório e salas de aula[29].

Figura 1: IFTM – Campus Ituiutaba

Crédito: Imagem cedida por Jonathan Araújo/Jornal do Pontal
Fonte: Disponível em: www.iftm.edu.br

[29] Informações extraídas de: http://iftm.edu.br/ituiutaba/ em: 22/03/2018.

Ituiutaba é um município do interior de Minas Gerais, com população estimada de 104.526 habitantes[30]. Com aptidão agrícola e hidrografia abundante, é polo de desenvolvimento interestadual, polariza mais de 20 municípios do pontal do Triângulo Mineiro e municípios limítrofes do estado de Goiás.

Por ser a única instituição federal em um raio de 120 quilômetros a oferecer ensino técnico integrado ao médio, o IFTM – Ituiutaba recebe estudantes vindos de parte dessa região, especialmente dos municípios que, pela proximidade geográfica, buscam em Ituiutaba acesso a modalidades de ensino que não encontram em seus próprios, tais como: Cachoeira Dourada (MG), Capinópolis (MG), Gurinhatã (MG), Ipiaçu (MG) e Santa Vitória (MG).

Figura 2: Microrregião de Ituiutaba, Triangulo Mineiro - Minas Gerais

Fonte: Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Microrregi%C3%A3o_de_Ituiutaba#/media/File:MinasGerais_Micro_Ituiutaba.svg

Com o propósito de atender ao princípio de verticalização do ensino, ou seja, atendimento aos diversos níveis de escolarização, o IFTM – Ituiutaba oferece cursos de nível médio integrado ao técnico, médio concomitante, graduação e pós-graduação Lato Sensu.

No ano de 2017, o instituto acima mencionado ofertava, via processo seletivo, cinco cursos técnicos integrados ao ensino médio: Agroindústria, Informática, Eletrotécnica, Química e Agricultura, todos com a duração mínima de três anos, no turno diurno.

As turmas escolhidas para integrar essa pesquisa foram as de Agroindústria e Informática, ingressantes na instituição no ano de 2016. A escolha se deu pelo fato de que

[30] Informações extraídas de: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ em: 22/03/2018

essas duas turmas tinham, quando analisadas em perspectiva, perfis diferentes: enquanto a Agroindústria é composta integralmente por jovens oriundos da rede pública de ensino, a Informática apresenta maior heterogeneidade, com alunos e alunas provenientes das diversas redes de ensino presentes em Ituiutaba e região. Interessou-nos então, investigar se a trajetória de formação da consciência histórica e o processo de aprendizagem histórica poderiam ser influenciados pelas diferentes formas como essas turmas se constituíam.

Os cursos técnicos integrados ao médio de Agroindústria e de Informática são organizados segundo a mesma estrutura curricular, que é constituída por:

> • Uma base nacional comum, que integra unidades curriculares das quatro áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias);
> • Uma parte diversificada, que integra unidades curriculares voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre essas e os conhecimentos acadêmicos;
> • e a formação profissional, que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (IFTM, 2012.)

A análise dos PPCs (Projeto Pedagógico de Curso) da Agroindústria e da Informática revelou-nos que no tocante às unidades curriculares do núcleo comum e da parte diversificada, praticamente não há diferença entre os objetivos e ementas nos dois cursos. Tal diferença só se faz notar nas unidades curriculares específicas da formação profissional.

Quanto ao objetivo geral pretendido que o concluinte de cada curso alcance, os PPCs de cada um assim descrevem:

> O curso Técnico em Agroindústria na forma articulada integrada ao Ensino Médio tem como objetivo proporcionar ao estudante a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental com possiblidades de prosseguimento dos estudos, a formação de técnicos que sejam críticos, proativos, criativos, éticos e com capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários ao desempenho eficiente e eficaz das funções e atividades requeridas à profissão. Profissional este, dotado de sólidos conhecimentos tecnológicos relacionados ao beneficiamento e industrialização de produtos de origem vegetal e animal e seus subprodutos, capaz de atuar conscientemente no setor agroindustrial, determinando tecnologias economicamente viáveis à região, bem como capacidade de trabalhar em equipe, buscando sempre o aperfeiçoamento técnico-profissional, e a compatibilização do desenvolvimento econômico com a conservação ambiental e a garantia da qualidade de vida. (IFTM, 2012, p. 12).

> O curso Técnico em Informática na Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo a formação integral do profissional como pessoa humana, crítica e participativa, capaz de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, bem como, capacitar este profissional à realização de projetos e atividades de especificação, implementação, administração, suporte e manutenção de sistemas de informática, incluindo hardware, software, e os aspectos organizacionais, visando a aplicação destes conhecimentos na produção de bens e serviços, próprios da computação, requisitados pelo mundo do trabalho, oferecendo também, recursos para que possa prosseguir seus estudos em nível superior. (IFTM, 2012a, n.p.)

Observamos que, em meio aos princípios norteadores da concepção curricular dos cursos a lei nº 11.465, de 10 de março de 2008, que alterou o Art. 26-A da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio, está posta e assim direcionada: os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas das artes, Literatura e História brasileira, ou seja, tanto no curso de Agroindústria quanto na Informática prescreve-se que o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana seja uma constante, entretanto, tal prescrição está circunscrita a essa única menção nos PPCs.

Os documentos, ainda que ressaltem a importância de que o ensino contribua para "constituição da identidade dos educandos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política, logo, preparando o educando para o pleno exercício da cidadania" (IFTM, 2012a. n.p.), não são contundentes quanto à aplicação da legislação que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, o que se reflete na construção dos objetivos e ementas de cada unidade curricular desses dois cursos.

Quando analisados os dois PPCs, nota-se que as menções diretas ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana são raras e apenas uma obra bibliográfica listada nas referências contempla tal temática, na unidade curricular História.

As raras referências ao tema constantes nos documentos, de forma idêntica em ambos, podem ser assim listadas:

- A unidade curricular de Educação Física determinou o mesmo objetivo e a mesma ementa para os três (3) anos dos cursos, incluindo a temática analisada. Como objetivo, espera possibilitar ao educando entendimento da cultura corporal em

sentido amplo, bem como da "cultura africana e indígena e suas relações com a cultura corporal do movimento".

- Em História não há referência direta ao estudo da África, sua cultura, ou de seus descendentes no Brasil. No conteúdo previsto para o Primeiro Ano encontramos menção ao estudo da Antiguidade Oriental e Clássica e inferimos estar aqui incluído o estudo da antiguidade africana. No Segundo Ano, aborda-se o período do Brasil Colônia e Império; imprescindível, portanto, o estudo do regime escravocrata imperante. Todavia, a única obra listada na bibliografia referente ao tema é "Documentos sobre a escravidão no Brasil" de Maria de Fátima Rodrigues Neves. O Terceiro Ano, que tem como eixo "O Cenário Político e Capitalista do Mundo no Século XX e XXI", aborda a transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado.
- Arte é também uma unidade curricular que faz referência específica ao tema em sua organização didático-pedagógica, quando prevê que no Terceiro Ano os jovens deverão aprender a "valorizar a pluralidade e a diversidade cultural em todos os âmbitos e manifestações da arte" e que para tal reconheçam a "presença e implicações das culturas africana, indígena, europeia, asiática e oriental na formação da cultura nacional através de suas expressões artísticas diferenciadas".
- Nas unidades curriculares de Filosofia e Sociologia, apesar de não aparecer de forma direta, acreditamos que a temática deva ser, em algum momento dos três anos de curso, abordada, posto que: a) na Ementa de Filosofia consta como objetivo a "busca de compreensão dos elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros" e, b) em Sociologia, encontramos: "compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômico; orientação sobre a tradução dos conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural."

Constatamos também que a instituição possui um Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) o qual, segundo texto de criação e regulamentação, tem como finalidade a "implementação da lei n° 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade

de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, pautada na construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas." (BRASIL, 2012a).

Dentre os objetivos do NEABI – IFTM, expressos na resolução que dispõe sobre sua regulamentação, estão, entre outros: a) promover atividades de extensão, pesquisa, palestras, seminários, eventos artístico/culturais, entre outros, cuja abordagem inclua questões relacionadas à lei 11.645/08; b) "estimular o desenvolvimento de conteúdos curriculares e pesquisas com abordagens multi, trans e interdisciplinares, de forma contínua e permanente" (BRASIL, 2012a); c) "assessorar o trabalho docente na busca de temáticas étnico-raciais, metodologias de ensino/ aprendizagem e propostas de atividades de avaliação no desenvolvimento das ações relacionadas aos negros, afrodescendentes e indígenas" (Idem).

A estrutura organizacional de tal núcleo prevê a participação de docentes, técnicos administrativos, discentes e comunidade externa. Os discentes, foco de nossa análise, são indicados pela Direção Geral do campus e homologados pelo Reitor, de acordo com o seguinte critério: um (1) do ensino técnico de nível médio e um (1) do ensino superior. Contudo, na Portaria nº 40 de 06 de maio de 2016, a qual nomeia a comissão que compõe o Núcleo, não há a presença de nenhum discente.

Observamos também, junto à Coordenação de Pesquisa do IFTM – Ituiutaba, não haver nenhum projeto de pesquisa o qual remeta ao tema ou esteja relacionado ao NEABI.

Ao longo dos anos de 2016 e 2017, com o foco de concretizar a lei nº 10.639/03, o IFTM – Ituiutaba realizou 22 atividades que giraram em torno de palestras, minicursos e atividades artísticas, quase todas ofertadas a toda comunidade escolar mediante prévia inscrição. Dentre essas ações podemos citar:

- Ilustrações em livros didáticos: estereótipos e preconceitos em relação à população negra (palestra);
- Mostra de Curtas-metragens sobre Mitologia Africana e Indígena;
- Apresentação e debate do documentário "De Grande Otelo a Sebastião"
- As plantas medicinais: valores religiosos e crenças populares (palestra);
- Poesia para o negro (performance);

- Identidades, memória e cultura popular em diálogo com o campo das Artes (mesa de debate);
- Religião ou racismo? (apresentação teatral);
- Grafite – resistência e igualdade (oficina);
- Identidades sociais à mesa: introdução ao estudo da cultura alimentar e das relações étnico-raciais (minicurso).

Relevante destacar que o Instituto realiza anualmente grandes eventos, tais como Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e Festival de Artes, marcados pelo envolvimento de toda comunidade escolar e responsáveis por ofertar palestras, minicursos, atividades artísticas e culturais, visitas técnicas, dentre outros, com os mais variados temas. No bojo desses dois eventos está inserida a maior parte das atividades do NEABI.

Apesar de verificarmos o relevante número de ações empreendidas pelo NEABI junto à comunidade escolar do IFTM – Ituiutaba, percebemos serem pontuais e em geral têm como público-alvo aqueles que de alguma forma se identificam com o tema.

Ao analisar as fotos de cada um dos eventos, e a partir de nossa própria experiência enquanto participante e/ou parte da comissão organizadora de muitos deles, notamos que os discentes inscritos para atividades de cunho étnico-racial são, via de regra, os mais engajados na luta pelo fim da discriminação e assumem posturas críticas frente ao racismo. Ou seja, os discentes que, em tese, precisariam mais desse tipo de intervenção para serem provocados à reflexão; entrarem em contato com diferentes culturas e maneiras de pensar, "flertando" com a possibilidade de que informação e conhecimento produzam neles a alteridade necessária para assumirem posturas menos egocentradas, quase sempre se esquivam de tais atividades.

Portanto, após um estudo reflexivo dos documentos que direcionam pedagogicamente os cursos frequentados pelos jovens discentes-sujeitos desta pesquisa, não notamos a intencionalidade de trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Percebemos que as determinações e diretrizes firmadas pelo parecer CNE/CP 3/2004 não são estruturantes do currículo e tampouco sistemáticas, e tal fato nos leva a inferir que, apesar de estarem inseridos em uma modalidade de ensino marcada pela retórica de formação humanística de qualidade (com professores doutores, possibilidades de engajamento em projetos de pesquisa e extensão, existência de núcleos como NEABI), em relação ao enfrentamento do preconceito e discriminação raciais, as propostas

curriculares podem ser consideradas insuficientes para proporcionar a esse ambiente uma formação antirracista e emancipatória.

O *status* de autarquia federal de ensino, que garante aos Institutos Federais autonomia na elaboração de ementas curriculares e no exercício intelectual e prático do corpo docente não se fez sentir na criação desses documentos. Foi possível notar que os encaminhamentos programáticos seguem as orientações curriculares para o ensino médio, elaboradas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006); portanto, no tocante às áreas de conhecimento da base nacional comum, o currículo dos sujeitos desta pesquisa não apresenta grandes diferenças em relação ao de qualquer outro de uma escola de nível médio que adote as orientações curriculares impostas pelo MEC.

A partir de tal constatação, pensamos que a tarefa de buscar compreender a aprendizagem histórica nesse nível de ensino, em um grupo de jovens discentes socioeconômica e geograficamente determinado, ganha maior objetividade.

2.3 Mas afinal, quem são esses jovens? Mapeamento dos sujeitos da pesquisa

Em seu texto intitulado ‘A juventude no Brasil’, os pesquisadores Dayrell e Gomes defendem que não é possível definir juventude a partir de critérios determinados e rígidos, dado que a ideia de jovem muda a partir dos diferentes contextos históricos, culturais, econômicos, sociais, geográficos, entre outros. Essa fase faz parte de um processo de constituição de sujeitos marcados por especificidades próprias. Mais que uma fase biológica, é uma construção social, pois ser jovem

> é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado, há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo de determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. De maneira geral, podemos dizer que a entrada da juventude se faz pela fase que chamamos de adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. (DAYRELL e COMES, s/d, p. 3)

Nessa perspectiva, não se pode reduzir a juventude a uma simples passagem para vida adulta; ela se configura como um momento da vida completo em si mesmo, marcado pela assunção das mais diferentes influências que cercam o tenro ser em formação. Portanto, ainda segundo os autores supracitados, não se pode falar em juventude, mas sim

em ‘juventudes’, visto que, os modos de ser jovens são os mais diversos, assim como são múltiplas as suas demandas, expectativas e necessidades.

Contudo, apesar das especificidades, existem tendências que se reiteram e os aproximam, tais como: a) os jovens quando acessam a escola trazem consigo um acervo de experiências e concepções amealhados junto à família, aos grupos sociais que frequentam, internet, conteúdos midiáticos, entre outros, que de maneira alguma podem ser desprezados; ao contrário, essa gama de percepções e conhecimentos ajuda a moldar sua consciência e a forma como esses veem e se relacionam com o mundo; b) por terem uma experiência temporal maior que as crianças, conseguem atribuir sentidos e significados a sua própria história e à história do outro, ou seja, estabelecem relações entre os sujeitos em interação social e são capazes de interpretá-las, o que, segundo Rüsen, é o cerne da elaboração de identidade “o que se é depende sempre do que os demais o deixam ser e do que se quer ser, na relação com os outros. Identidade é, por conseguinte, um processo social de interpretação recíproca de sujeitos que interagem entre si.” (2010a, p. 87).

A partir da premissa dessas múltiplas “juventudes” e amparados pelo conceito antropológico de que para compreender é preciso conhecer, buscaremos mapear o perfil identitário dos jovens que compõem as duas (2) turmas alvos desta investigação, pois acreditamos ter melhor percepção em relação às condições objetivas de suas vidas práticas cotidianas a partir da obtenção desses dados e informações, o que teoricamente, contribuirá com a tarefa de investigar e interpretar os significados e sentidos atribuídos aos conceitos e ideias ligados à aprendizagem histórica no contexto da História e Cultura Afro-brasileira e Africana por parte desses jovens.

As turmas investigadas, Agroindústria e Informática, são formadas por 29 discentes que assim se distribuem:

Quadro 1 – Perfil das Turmas Investigadas

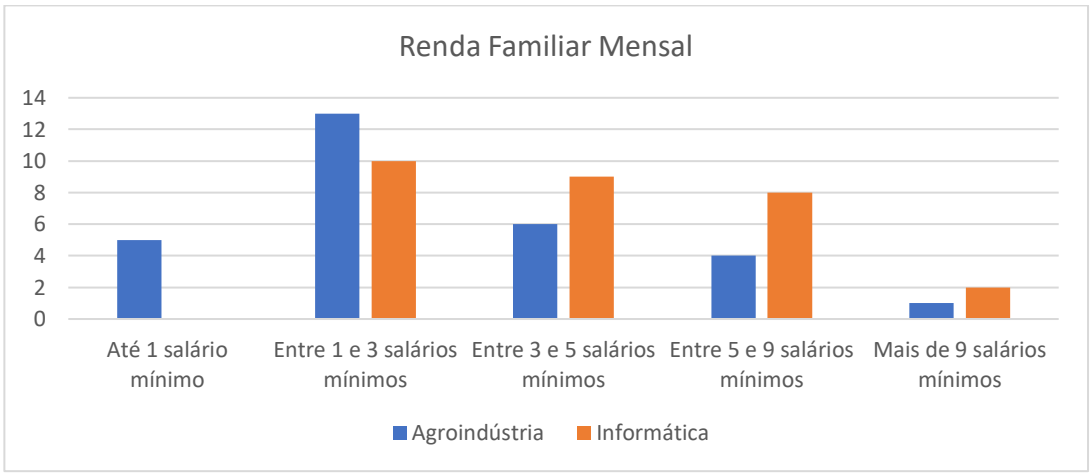
Turma	Homens	Mulheres	Brancos	Pardos	Negros	Média de idade
Agroindústria	12	17	12	11	6	16,5
Informática	16	13	15	12	2	16,3

Fonte: Questionário semiestruturado 2017. Elaboração própria.

Quanto à idade, pode-se perceber que não há distorção série/idade em nenhuma delas, média condizente com o esperado para a faixa etária matriculada no segundo ano do ensino médio, momento em que esses discentes responderam ao questionário.

A questão referente à renda mensal familiar nos deixa antever que a turma da Informática apresenta, em média, uma renda um pouco maior que a da Agroindústria, fato que aguça o interesse em investigar se essa variável interfere na maneira como cada turma reagirá à aplicação da metodologia de pesquisa e se o grau de complexibilização da consciência histórica pode ou não ser percebido a partir de tal determinação.

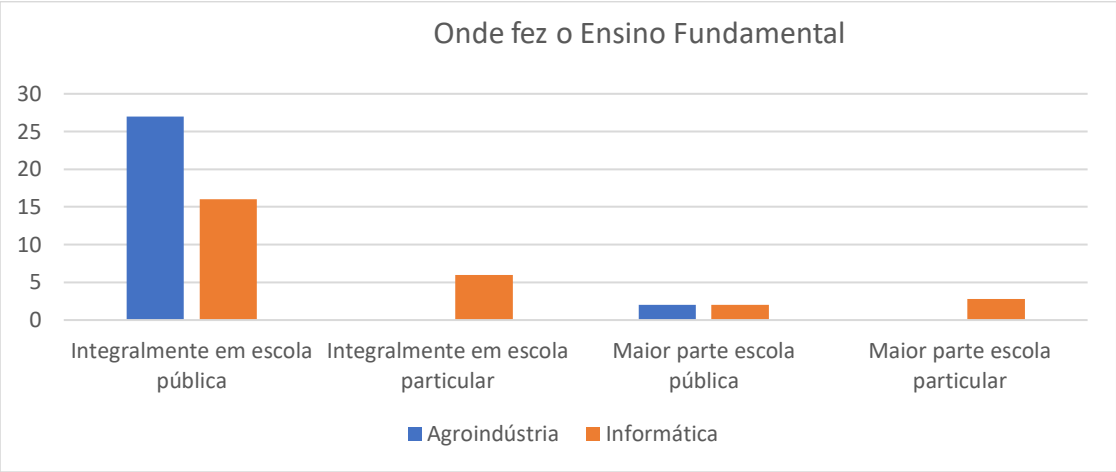
Figura 3: Gráfico – Renda familiar mensal por turma pesquisada.



Fonte: Questionário semiestruturado 2017. Elaboração própria.

A origem escolar dos discentes dessas turmas é também outra característica que, ao diferenciá-las, com a criação de particularidades identitárias para cada uma, suscita interesse especulativo no que tange às possibilidades de aprendizagem histórica em diferentes grupos estudantis: na Agroindústria, 27 jovens cursaram todo ensino fundamental em escola pública - apenas dois (2) alegaram terem feito parte dele em escola particular; contudo, os 29 concluíram o nono ano na escola pública; na Informática temos alunos e alunas provenientes tanto da rede pública quanto da particular de ensino, conforme demostrado no gráfico.

Figura 4: Gráfico – Origem escolar dos sujeitos da pesquisa



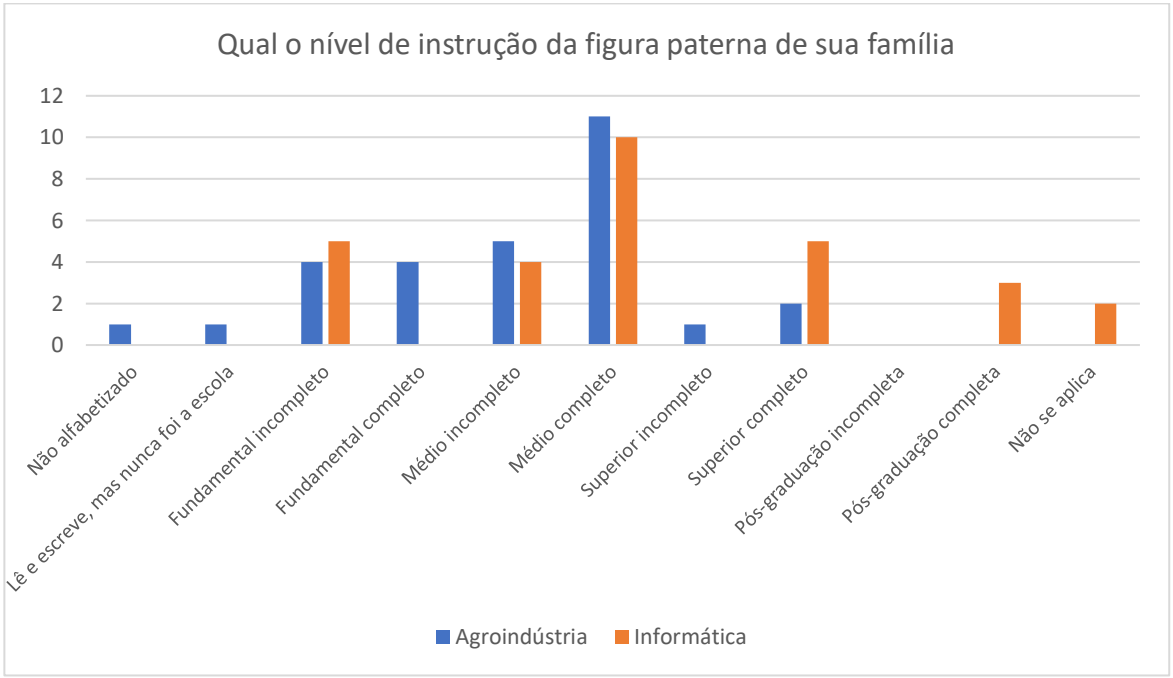
Fonte: Questionário semiestruturado 2017. Elaboração própria.

Em relação ao nível de instrução formal dos responsáveis pela criação e educação familiar, pudemos perceber que as mães apresentam maior grau de escolarização, e nenhuma delas foi classificada como 'analfabeta' ou 'lê e escreve, mas nunca esteve na escola'. Em apenas dois (2) casos os alunos marcaram a opção 'não se aplica' em referência à figura paterna, em uma demonstração de inexistência de tal papel no núcleo familiar. A baixa incidência de tal fato, somada ao dado de que dentre os 58 jovens pesquisados, apenas quatro (4) afirmaram não morar com a própria família, (dois (2) moram com parentes, dois (2) sozinhos[31]) nos parece indiciária de que a grande maioria de nossos sujeitos são oriundos de núcleos familiares formados por figuras paternas e maternas presentes, o que, em grande medida, conforme atestam os mais diferentes estudos na área da educação e da psicologia, age de forma positiva no desenvolvimento escolar dos jovens discentes.

Ao compararmos os gráficos de instrução formal dos adultos responsáveis pelos jovens sujeitos desta pesquisa aos da média de anos de escolaridade dos adultos maiores de 25 anos no Brasil[32], elaborado pelo IBGE, notamos que as famílias desses alunos e alunas apresentam quantidade de anos de estudo ligeiramente superior ao da média nacional.

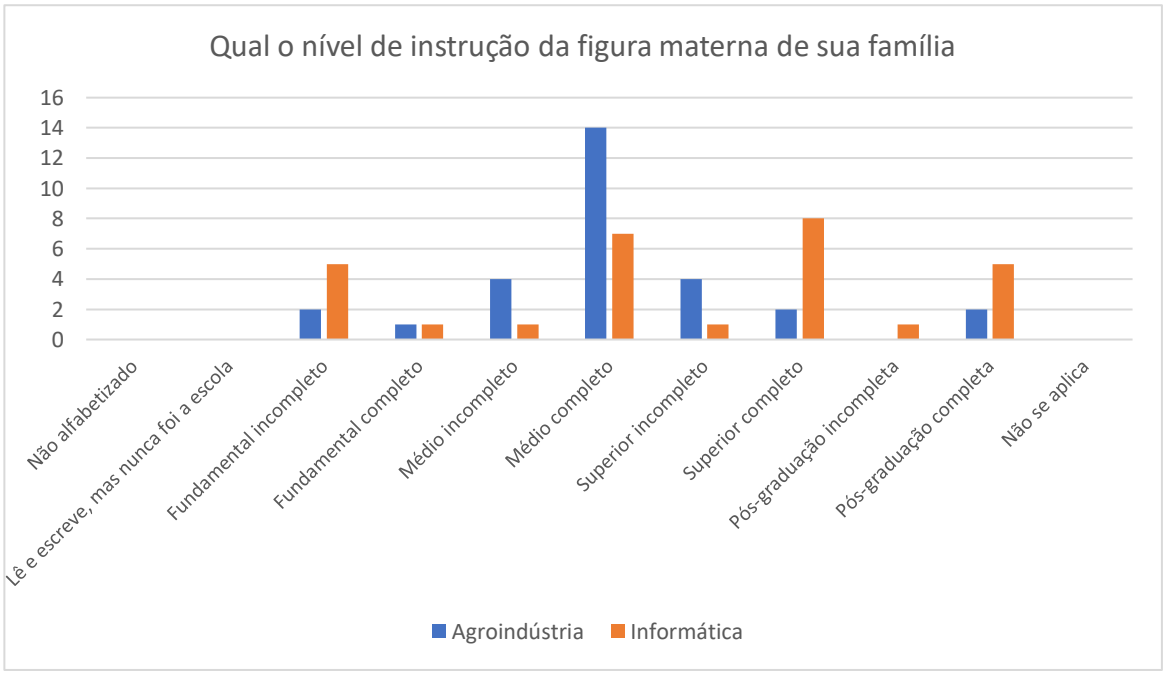
[31] Esses moram sozinhos na cidade, em razão de os pais residem na zona rural.
[32] Conforme dados divulgados pelo IBGE, no site: https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/anos-de-estudo.html. Acessado em 22/05/18

Figura 5: Gráfico – Nível de instrução formal da figura paterna



Fonte: Questionário semiestruturado 2017. Elaboração própria.

Figura 6: Gráfico – Nível de instrução formal da figura materna



Fonte: Questionário semiestruturado 2017. Elaboração própria.

Os dados socioeconômicos obtidos com a aplicação do questionário semiestruturado foram suficientes para jogar por terra uma das premissas estabelecidas nos primórdios da elaboração deste estudo e pode ser percebida ao longo da formação

histórica da modalidade de ensino que integra o ensino médio ao profissionalizante: que os alunos e alunas optantes por tal modalidade educacional são provenientes das classes econômicas menos abastadas da sociedade. Não é essa a realidade constatada na média geral das turmas por nós investigadas.

Seria então possível manter o axioma de que, ao escolherem cursar o ensino médio integrado ao profissionalizante, esses jovens o fizeram premidos por demandas ligadas à vida prática cotidiana que os alocaria mais imediatamente no mundo do trabalho do que por pretensões acadêmicas de segmento nos estudos? Então, ao optarem por essa modalidade de ensino, quais fatores agiram com maior preponderância?

Esses questionamentos puderam ser elucidados a partir da análise das respostas obtidas após a solicitação feita aos sujeitos que compõem esta amostra, qual seja: busque explicar os motivos que lhe fizeram optar por cursar um ensino médio integrado ao profissionalizante no IFTM – Ituiutaba.

O exame e interpretação das respostas a tal solicitação propiciou a elaboração do quadro que segue; contudo, vale ressaltar que devido ao fato de a questão ser discursiva, ficava o/a discente livre para citar quantos motivos lhe aprouvesse.

Quadro 2 – Motivos que fizeram com que os jovens pesquisados optassem pelo Ensino Médio integrado ao profissionalizante[33]

Motivos	Número de citações na Agroindústria	Número de citações na Informática
Qualidade do Ensino Médio	19	14
Possibilidade de fazer os dois juntos	9	10
Pela parte profissional/por gostar da área	-	6
Oportunidades de emprego	4	-
Influência/imposição familiar	2	3
Influência dos amigos	3	6
Gratuidade do ensino	-	1
Participar de pesquisa e extensão	-	1
Participar de campeonatos esportivos[34]	-	1

Fonte: Questionário semiestruturado 2017. Elaboração própria.

Ao investigarmos os motivos que trouxeram esses jovens ao ensino médio integrado ao profissionalizante confirmamos a constatação de outras pesquisas

[33] Alguns alunos optaram por dar mais de uma resposta e todas elas foram consideradas.
[34] Os Institutos Federais promovem e realizam campeonatos esportivos próprios.

acadêmicas contemporâneas[35], qual seja: a opção pelo ensino integrado faz-se prioritariamente pelo ensino propedêutico de qualidade; tem em vista a preparação para concorrer às vagas no ensino superior e reforça as características propedêuticas em detrimento da parte profissionalizante.

O bom desempenho dos alunos dos Institutos Federais em avaliações tal como Enem, atrai essa parcela de jovens estudantes que vislumbram nessa instituição (e modalidade) de ensino, melhores possibilidades de acesso ao ensino superior.

Relevante observar que a expectativa de ingresso no mercado de trabalho, caráter especialmente ligado à *práxis* da vida adulta e tão presente na retórica de criação dos Institutos Federais, só é citado por quatro (4) jovens da Agroindústria, e nenhum da Informática fez alusão a tal possibilidade, todavia, inversamente, constatamos que nem um aluno da Agroindústria referiu-se ao fato de a área profissional tê-lo atraído, enquanto na Informática esse fator foi citado por seis (6) discentes.

Essa suposta incoerência parece indicar que o relato dos jovens sobre buscar o curso de Informática por identificar-se com a área, o fizeram não por questões ligadas ao mundo do trabalho, mas sim por suas relações imediatas com as tecnologias de informação, especialmente relacionadas aos jogos e a interação nas redes sociais. Fato perceptível na afirmação de Artur (16 anos): “eu adoro computador, se fosse para fazer outro curso eu não viria pra cá não.”

Por outro lado, nenhum aluno da Agroindústria ter feito referência à atração pela parte profissional, quando da escolha do curso, parece indicar certo desconhecimento quanto à atuação profissional de um técnico em agroindústria. Tal constatação pode ser percebida na fala de Andreia (16 anos): “Vim por que queria fazer um bom curso e um bom ensino médio, porém depois que comecei vi que o técnico em agroindústria poderia ser uma boa opção para o futuro.”

Quando comparamos a renda mensal familiar com as respostas quanto aos motivos pelos quais estão no IFTM – Ituiutaba, percebemos que os respondentes cujas pretensões se relacionam às futuras possibilidades de emprego, são os mesmos que

[35] Para maiores detalhes sobre tais pesquisas ler: ANJOS, Hellen Vivian Moreira dos. **A opção pelo ensino médio integrado**: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília-DF.

declararam possuir menor renda, e de certa forma, esse fato é coerente com a realidade socioeconômica do país.

Portanto nos parece evidente a falta de sustentação da ideia inicial de que esses alunos e alunas poderiam ser percebidos como essencialmente distintos dos demais discentes matriculados no ensino médio regular.

Os sujeitos com os quais iremos dialogar, em busca de compreender se, e como, a utilização da linguagem fílmica como desencadeadora de processos que, na concepção ruseniana, podem ser entendidos como aprendizagem histórica e influenciar a consciência histórica desses discentes, apesar de inseridos em uma modalidade de ensino que prima pelo discurso de preparação para a vida do trabalho, não podem ser entendidos a partir de tal referência como suporte para análise.

Então, esses sujeitos escolares em situação de ensino/aprendizagem, são, assim como os demais de sua geração, marcados por singularidades, identidades fluidas ainda em formação e que buscam se autoafirmar. Travam com a escola e com a cultura escolar[36] uma relação tensionada que tramita entre a pura negação e o conformismo com a necessidade de enfrentá-la e concluir. Suas experiências, demandas e expectativas estão, até então, ancoradas na vida prática juvenil onde se convergem os espaços da vida prática familiar, escolar e social em detrimento da *práxis* do mundo do trabalho e da atuação profissional.

[36] Cultura escolar aqui entendida a partir de Forquin, que a define como "conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas." (FORQUIM, 1993, p. 167)

Capítulo 3 Consciência Histórica, História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Filmes: análise e interpretação da experiência

As narrativas produzidas pelos sujeitos pesquisados, segundo concepção rüseniana (RÜSEN, 2010a), são, enquanto processo mental que se utiliza de capacidade de organização, memoração e arquivamento, o espaço de manifestação da consciência, lugar de onde emergem as relações estabelecidas entre o passado e suas possibilidades de orientação na vida prática.

Assim, ao lidar com a elaboração de um texto discursivo, que reflete sobre acontecimentos ao longo do tempo, o narrador acessa sua consciência histórica e deixa explicitados, no próprio texto, fragmentos dessa consciência que servirá à análise interpretativa aqui apresentada.

Rüsen afirma que é mediante processo de transformação metódica de informações, fatos e dados em 'história(s)' que se processa a interpretação: "como ela transforma fatos em histórias, deve ser considerada como a operação de pesquisa própria, especificamente histórica" (RÜSEN, 2010b, p. 127). A interpretação está, portanto, para além da pesquisa em seu papel de buscar informações empíricas das fontes e torna-se assim, uma operação distinta, com função de organizar historiograficamente as deliberações auferidas por meio de consulta às fontes. A pesquisa se completa na interpretação.

Tendo em vista essa noção de interpretação histórica, advinda da perspectiva de uma pesquisa histórica qualitativa em ensino e aprendizagem histórica, buscamos interpretar os fatos, dados e informações extraídos e categorizados das fontes narrativas dos jovens sujeitos pesquisados, porque

> A interpretação ratifica a abertura à experiência da pergunta histórica ao transformar as conjecturas teóricas, nas quais se origina, em teorias históricas. Essas [teorias] organizam historicamente o conteúdo informativo das fontes consultadas, isto é, abordam os contextos temporais que as fontes mesmas não exprimem. Os fatos obtidos e garantidos pela crítica das fontes adquirem, assim, seu significado histórico, seu valor relativo em determinado processo temporal, no qual estão interligados a outros fatos para formar um contexto histórico com significado. As informações das fontes só se tornam fatos históricos mediante a operação metódica da interpretação. (RÜSEN, 2010b, p. 129).

Conforme ressalta Rüsen, a interpretação e a análise das narrativas para tentar perceber o tipo de consciência histórica é um processo complexo e muitas vezes intrincado, que não se pauta pela abrangência do conhecimento do indivíduo sobre o tema,

mas sim sobre a forma como ele encara o assunto, como ele se porta e exterioriza sua visão acerca do mesmo.

Rüsen entende que competência narrativa é a

> [...] faculdade de representar o passado de maneira tão clara e descritiva que a atualidade se converte em algo compreensível e a própria experiência de vida adquire perspectivas de futuro sólidas. Essa competência fundamental da consciência histórica [...] é a que se pretende que seja alcançado mediante aprendizagem histórica. (RÜSEN, 2011, p. 113/114)

Nesse contexto, o objetivo deste estudo é analisar e interpretar as narrativas desses discentes, a fim de investigar as diferentes nuances da consciência histórica, apresentadas por eles ao longo da pesquisa, além de buscar perceber se houve incremento em sua competência narrativa.

A construção da metodologia de investigação nas aulas de História do ensino médio integrado ao profissional, que associou a linguagem fílmica como sensibilizadora e dispositivo de formação de sentido na abordagem de temas importantes dentro da aprendizagem de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, apesar de diferenciar-se quanto aos filmes escolhidos e a adoção de outros tipos de linguagem (os autores lançam mão de outras linguagens, como, por exemplo, o rap), foi pensada a partir da leitura do texto de Roiz, Santos e Teixeira (2010)[37].

- Iniciou-se a partir de uma investigação sobre o nível de "consciência histórica prévia" desses estudantes. Depois de ter trabalhado separadamente com cada uma das turmas, como parte do conteúdo programático de História, o estudo da África e dos povos africanos, foi solicitado que alunos e alunas redigissem uma resposta ao seguinte questionamento: **Por que podemos afirmar que o entendimento da história dos povos africanos é fundamental para entendermos a formação da sociedade brasileira? Dê exemplos**. São as respostas a essa pergunta que usamos como subsídio para análise da "consciência histórica prévia";
- Antes do início das atividades que envolveriam a projeção das cenas fílmicas, a roda de conversas e a elaboração dos textos escritos, os alunos e as alunas foram informados da pesquisa: a metodologia, os objetivos, possíveis dificuldades, a não obrigatoriedade em participar, entre outros. Questionamentos e dúvidas foram

[37] Roiz, Diogo da Silva; Santos, Jonas Rafael dos; Teixeira, Paulo Eduardo. **O uso de imagens para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e a questão do racismo no Brasil**. Educere et Educare, v. 5, n. 9, p. 209-230, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115165>.

esclarecidos. Os termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido (apêndices 2 e 3) foram distribuídos, levados para casa e recolhidos em outro momento;

- Em momentos distintos, cada uma das turmas foi deslocada de sua sala de aula e encaminhada ao auditório da escola onde assistiram às projeções das cenas fílmicas escolhidas. A exceção a essa regra aconteceu uma vez, quando da projeção do filme "Branco sai, preto fica" na turma da Informática, por impossibilidade de uso do espaço do Auditório, a atividade foi realizada na sala de multimeios (espaço menor, com áudio menos potente, mas também muito bem preparada para a finalidade proposta);
- Cada turma assistiu aos trechos dos cinco (5) filmes propostos, atividade que demandou entre 20 e 35 minutos;
- Em seguida organizou-se uma roda de conversa mediada pela professora/ pesquisadora em que eram abordadas tanto questões relativas ao filme, quanto outras que, embora pudessem aparentar desvinculadas da temática da proposta, os jovens acharam relevantes. Essa empreitada teve uma duração média de 30 a 40 minutos;
- A etapa final de cada encontro compreendeu a elaboração do texto escrito. Cada aluno e aluna recebeu uma folha pautada em branco e foi pedido para que eles escrevessem suas impressões, reflexões, posicionamentos sobre o tema abordado pelo filme assistido e sobre os debates que o sucederam. Esse momento levou entre 25 e 30 minutos.
- As atividades que envolveram a projeção dos filmes foram realizadas sempre em dois (2) horários consecutivos, portanto, 100 minutos. Todavia, como esses horários invariavelmente antecederam ou o intervalo do recreio, ou o do almoço, era comum que alguns dos jovens permanecessem até um pouco além do tempo estipulado para terminar o texto escrito;
- No último encontro os sujeitos pesquisados responderam a um questionário semiestruturado no qual, além das perguntas socioeconômicas, também foram questionados sobre os motivos que os levaram a optar por um curso de ensino médio integrado ao profissionalizante, além de responderem, novamente, a pergunta que iniciou essa pesquisa e que subsidiou as conclusões relativas à consciência histórica prévia;

- A reescrita da resposta à pergunta inaugural foi usada como base para as reflexões do que aqui chamaremos de ‘reelaboração da ideia original’.

Na identificação dos participantes, optamos por usar pseudônimos, por considerá-los menos impessoais que códigos numéricos e para evitar o reconhecimento deles.

Ao final da pesquisa cada aluno e aluna pesquisados deveriam ter elaborado sete (7) textos narrativos, os quais serão agrupados e denominados ‘conjunto das produções’**.** Como a pesquisa foi longa e estendeu-se pelos meses de maio a novembro de 2017, nem todos os alunos compareceram a todos os encontros; portanto, alguns conjuntos ficaram incompletos, o que, apesar de não invalidar a análise do percurso da consciência histórica desses, sinaliza maior dificuldade no estabelecimento indiciário dessas consciências e das possíveis mudanças em sua competência narrativa.

Cada um dos textos foi assim nomeado:

T1 – Consciência histórica prévia;

T2 – Amistad;

T3 – Quanto vale ou é por quilo?;

T4 – Cafundó;

T5 – Vista minha pele;

T6 – Branco sai, preto fica.

T7 – Reelaboração da ideia original.

Terminada a fase em que assistiram às cenas fílmicas e produziram suas narrativas, os sujeitos responderam um questionário semiestruturado em que foram perguntados como se declaravam quanto à própria cor. As respostas obtidas compõem o conjunto dessas análises.

As citações foram transcritas das produções, com o devido e necessário respeito à escrita e às pontuações originais. Em um ou outro momento fizemos pequenas interferências quanto à acentuação, ou em casos que, talvez pela pressa de terminar, palavras foram escritas pela metade, e isso poderia atrapalhar a compreensão da leitura.

Assim, o *corpus* deste trabalho é constituído por 352 produções textuais de 58 estudantes, quais sejam: 29 da turma de Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante de Informática e 29 da turma de Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante de Agroindústria.

A análise das respostas foi processada a partir de uma abordagem qualitativa, pois tal como Chizzotti, acreditamos que a pesquisa qualitativa permite “uma relação dinâmica

entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito". Isso porque "o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado" Chizzotti (2006, p. 83).

Buscamos a identificação de conceitos indicativos dos níveis de interpretação histórica e de competência narrativa, ancorados na teoria rüseniana, apresentada pelos sujeitos pesquisados ao longo do conjunto de suas produções. Essa fase conduziu a uma percepção individualizada da trajetória trilhada pela consciência histórica dos jovens que participaram deste trabalho.

Os conceitos que direcionaram as análises nesse momento foram, especialmente:

Temporalidade – como esses jovens desenvolvem narrativas a partir de marcadores temporais e reconhecem a diferença qualitativa entre passado e presente?

Processo histórico – é possível reconhecer nessas narrativas a noção de relação entre o passado retratado e o presente vivido? Há a percepção de continuidades e rupturas e, quando houver, como se organizam na estruturação do pensamento?

Evidências históricas – ao lançar mão de informações, evidências, dados, que julgam historicamente embasados, no afã de construir uma argumentação, os aprendizes revelam uma multifacetada capacidade mental de atribuir sentido ao conhecimento do passado. A busca por essa capacidade também nos guiou.

Perspectiva – importante investigar se o jovem aprendiz consegue romper com o discurso oficial ou, baseado no senso comum e elaborar uma narrativa que privilegie diferentes perspectivas, pois, quando assim se processa:

> Eles passam da concepção de História como um conjunto fechado de acontecimentos revelados pela narrativa, para uma noção de passado aberto e perspectivado, que cumpre importantes funções orientadoras no presente. Isso faz com que os sujeitos sejam capazes de desenvolver atitudes mais críticas, em relação aos pontos de vista sedimentados na cultura histórica, e mais tolerantes, no reconhecimento da diversidade de valores, culturas e posições sociais no mundo em que vivem. (SOUZA, 2014, p.311)

Dessa forma, este estudo não se preocupou com a aprendizagem enquanto concentração e organização de informações, mas em como essas se relacionavam à elaboração e complexibilização desse conhecimento, a partir do qual os jovens mobilizam suas ideias históricas.

Mais adiante, retornaremos a essas análises dos conjuntos das produções no intuito de traçar e refletir sobre o caminho que esses jovens trilharam ao longo desse processo de interpretação dos indícios do movimento de suas consciências históricas.

Em um segundo momento, os textos foram organizados conforme o grupo ao qual pertenciam: T1, T2, T3, e assim por diante. Buscou-se compreender como, de maneira geral, os alunos e alunas reagiram a cada uma das atividades. E ainda, se haveria êxito na aplicação da metodologia proposta de modo a gerar condições para que houvesse complexibilização do pensamento histórico quando comparássemos o grupo analisado em relação aos anteriores.

3.1 As aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana fomentadas por cenas fílmicas: diagnósticos do processo de construção da aprendizagem histórica

O cinema, percebido como produtor de uma forma particular de conhecimento histórico, tem exercido cada vez mais influência sobre a percepção do público não especializado a respeito da História.

> [...] o filme histórico, como detentor de um discurso sobre o passado, coincide com a História no que concerne à sua condição discursiva. Portanto, não é absurdo considerar que o cineasta, ao realizar um ―filme histórico‖, assume a posição de historiador, mesmo que não carregue consigo o rigor metodológico do trabalho historiográfico. [...] O grande público, hoje, tem mais acesso à História através das telas do que pela via da leitura e do ensino nas escolas secundárias. Essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo, no qual, de mais a mais, a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. E, em grande medida, esse fato se deve à existência e à popularização dos filmes ditos históricos. (NOVA, 1996, p. 06)

Esse potencial dos filmes em lidar com a História a partir de uma linguagem menos rígida, mais acessível, tem estabelecido íntima relação entre as produções cinematográficas e o ensino de História. Tal relação tornou profícuas as produções acadêmicas, o estabelecimento de premissas e a construção de conhecimento sobre as possibilidades e obstáculos dos filmes enquanto produtores e difusores de conhecimento histórico[38].

[38] Para maiores detalhes ler: BARROS, José D'Assunção. **Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008. FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. FERNANDES, Sandro Luís. **Filmes em sala de aula – Realidade e ficção: uma análise do uso do cinema pelos professores de história**. Dissertação de Mestrado, PPGE-UFPR,

Acreditamos que ao utilizar imagens e símbolos arquetípicos e ao lidar com o fascínio da emoção, a linguagem fílmica pode instigar a atividade memorativa e proporcionar a elaboração de novos sentidos, a construção de outras maneiras de se perceber a experiência humana no tempo, pois, concatenados a Rüsen (2010) defendemos que o saber histórico, para se "enraizar", depende, também, do tratamento comunicativo dado pelo professor em sala de aula. Por isso a importância

> de elementos linguísticos que se referem a dimensões pré e extracognitivas do discurso histórico. Com esses elementos a subjetividade dos destinatários é interpelada no plano em que lida com a força sensorial, simbólica, representativa da relação com o mundo, da auto-expressão e da autocompreensão. (RÜSEN, 2010, p. 30/31)

A utilização de filmes para o processo de aprendizagem em História é complexa e suscitou, ao longo de décadas, debates e análises científicas. Contudo, para este trabalho não nos atentaremos a todas essas reflexões. Importa entender que, a partir de Antônio Costa (COSTA, apud SOUZA, 2014), cujas análises acerca da utilização do cinema como veículo no processo de ensino/aprendizagem podem ser entendidas a partir de três categorias: o cinema pensado como instituição, como dispositivo ou como linguagem. Aqui utilizaremos a categoria *linguagem*, em que

> o cinema é um veículo voltado a transmitir mensagens, que são apresentadas sob a forma de narrativas filmadas [...] como produtor de mensagens e sentidos, que se relacionam com o conhecimento histórico e atingem espectadores no interior de uma cultura histórica, tornando-se referenciais no contexto da narrativa histórica que fundamenta operações da consciência histórica. (SOUZA, 2014, p. 87).

Nesta investigação, os filmes não serão tratados como documentos, nem serão o foco das análises. Eles terão a função de abrir o caminho, levantar questões que posteriormente serão debatidas, analisadas e suscitarão a construção das narrativas pelos

---

Curitiba, 2007. NÓVOA, Jorge. **Apologia da relação cinema-história**. In: _____; BARROS, José D'Assunção. (Orgs.). Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008. p. 13-41. NASCIMENTO, Jairo Carvalho. **Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula.** Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. v. 5. ano V. n 2, abr./jun. 2008. AQUINO, Edineide Dias. **Cinema em foco: uma abordagem cinematográfica/historiográfica no ensino de história**. Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2005%20%20Edineide%20Dias%20de%20Aquino%20TC.PDF.

sujeitos investigados. A proposta é que eles sirvam à investigação e não se apresentem como prescrição metodológica.

Não se trata de buscarmos analisar os filmes a partir de um caráter de filme histórico, ou ainda que mantenha uma suposta fidelidade a um acontecimento histórico, mas sim, de como um determinado olhar ou perspectiva a respeito das temáticas referentes ao estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana podem ser percebidas e como essas percepções podem atuar nas dimensões cognitivas dos educandos e direcionar decisões na sua vida prática.

Souza (2014), em sua tese de doutoramento "Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes", sob orientação da professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt, estabelece algumas hipóteses (as quais utilizamos aqui como referencial) que o ajudaram direcionar o percurso teórico-metodológico de seu trabalho:

- Os filmes fazem parte da cultura juvenil contemporânea e são importantes na construção de valores e práticas que fundamentam muitas de suas ideias históricas;
- Por serem artefatos da cultura histórica, nos filmes predomina a dimensão estética de narração do passado, o que, contudo, não anula suas perspectivas cognitiva e política;
- Atividades que envolvem a projeção de cenas fílmicas "podem proporcionar aos jovens uma complexa experiência com o conhecimento, desde que a análise de seus resultados seja efetivada a partir de critérios fundamentados na epistemologia do conhecimento histórico" (SOUZA, 2014, p. 21).

A partir dessa perspectiva, fundamentados na tipologia da consciência histórica e em busca de antever aprendizagem histórica e ganho em competência narrativa, procedemos à análise empírica do *corpus* desta pesquisa e construímos as reflexões e conclusões que seguem.

3.1.1 Consciência histórica prévia – T1

Durante o ano de 2016, enquanto cursavam o primeiro ano do ensino médio integrado ao profissionalizante, os alunos submetidos a esta pesquisa estudaram, como parte do conteúdo de História e no intuito de atender aos direcionamentos da lei 10.639/03, a África e as grandes civilizações africanas da Antiguidade. Estudaram desde o Império Egípcio, Núbia, até os grandes reinos de Kush, Gana, Mali, Ifé e Iorubá.

Ao longo do período de estudos cada turma foi dividida em grupos, cada um responsável por um dos temas relativos à Antiguidade africana, e deveriam pesquisar,

apresentar em forma de seminários e elaborar um material de estudo para os demais colegas o tema destinado. Todo esse processo envolveu aproximadamente oito aulas, ou cerca de um mês.

Vale aqui ressaltar as atribuições para que alguns pontos tivessem especial relevância na pesquisa, tais como: a forma de organização política e social de cada um dos impérios; as redes de relações política, econômica e social tecidas interna e externamente, a religiosidade e seu papel político e social; o lugar do feminino nessas civilizações; a produção cultural e sua importância; e, a influência, ou não, dessa história na formação da história do Brasil.

Ao final dessa empreitada foi solicitado que alunos e alunas redigissem uma resposta ao seguinte questionamento: Por que podemos afirmar que o entendimento da história dos povos africanos é fundamental para entendermos a formação da sociedade brasileira? Dê exemplos. São as respostas a essa pergunta que usamos como subsídio para análise da consciência histórica prévia.

Dos 58 alunos pesquisados, cinco da turma de Informática não fizeram esse texto, pois faltaram à aula nesse dia. Assim, temos 24 produções da Informática e 29 da Agroindústria.

A análise dessas produções indica-nos, muito claramente, que ao tratar da importância do estudo da história da África e dos povos africanos em sua formação, organização étnica, cultural e econômica, anteriores à colonização europeia, os alunos e alunas quase sempre demonstram uma monoperspectiva ao se prenderem em um discurso de ideias rasas e raciocínios imediatos, pautados pelo olhar oficial, marcado de estereótipos, onde: “os escravos deixaram para nós a feijoada e a capoeira” (Nicolas, 16 anos, pardo); ou ainda: “graças aos europeus e suas embarcações com povos africanos escravos, trazidos com eles suas diversificadas culturas, temos hoje uma ‘mistureba’ de raças”. (Camila, 15 anos, parda); ou “o Brasil tem muita coisa vinda da África. Acho que isso é fundamental. Como por exemplo a etnia, muitas pessoas aqui são negras, acho que em média uns 43%” (Jéssica, 16 anos, negra).

Em 53 produções, apenas quatro (4) (ou seja, duas (2) da Informática e duas (2) da Agroindústria) escapam, em parte, dessa visão genérica e superficial da importância da história da África e de seus diversos povos na formação de nosso próprio país e povo. Todavia, não se pode afirmar que ali, nas quatro citadas, encontremos exemplos que, pautados pela criticidade, rompam com a visão tradicional imperante nas demais. No

máximo elas se destacam por apresentarem melhor articulação entre a história daquele continente e povos e a formação da cultura afro-brasileira contemporânea.

Portanto, em 49 das produções, nas quais visamos perscrutar a consciência histórica prévia dos sujeitos desta pesquisa, constatamos a predominância de uma perspectiva linear, que compreende o passado como parte do passado, o passado no passado, que só pode ser percebido e analisado sob esse ângulo. Apenas quatro (4) narrativas analisadas demostraram percepção mais elaborada entre a necessidade de conhecer a história como ponto de partida para entendermos o presente, estabelecermos relações de respeito e perspectivar um futuro com menos desigualdades.

3.1.2 Amistad – T2

A atividade que envolveu a projeção do filme Amistad, a roda de conversa sobre o filme e sobre o tema "diáspora africana e a lógica escravagista como parte de um sistema econômico em formação" e elaboração das narrativas individuais dos jovens pesquisados contou com a participação de 57 estudantes, com apenas uma (1) abstenção na turma da Agroindústria.

A cena do filme Amistad escolhida para essa atividade, a clássica cena do aprisionamento e transporte de africanos para a América, é um típico exemplo de narrativa que, ao ser entendida como histórica, alcança alto nível de proximidade com as expectativas do público e reforça a construção de ideias bem sedimentadas de um passado marcado pelo sofrimento, desumanidade e distanciamento entre o que foi e as cenas cotidianas do povo negro em nossa sociedade contemporânea.

O impacto causado pelo filme foi sentido nos posicionamentos adotados pelos alunos e alunas ao longo da roda de conversa. Quando, ao final da projeção, e ainda sob o efeito da comoção por ela provocado, a professora/pesquisadora iniciou o debate e se propôs a responder as possíveis dúvidas e questionamentos, as questões levantadas foram basicamente as mesmas nas duas turmas, todas relacionadas à cena em si, e não ao processo histórico em discussão. Por exemplo, queriam saber: o que era aquilo que eles comiam? Por que a mulher pulou no mar? O que eles passavam no corpo dos escravizados, e por quê?

As perguntas foram gradativamente respondidas e, ao longo dessas respostas, buscou-se um redirecionamento do olhar. Os jovens foram provocados a pensar para além da cena fílmica. Novos conceitos, tais como resistência, desterramento, organização

econômica e social no continente africano pré-colonização, perspectiva, intenção narrativa foram incorporados ao debate e o grupo encorajado à reflexão.

Entretanto, esse chamado à reflexão, essa tentativa de questionar a objetividade da narrativa que provocasse um olhar qualitativamente diferente daquele difundido pelo senso comum, que provocasse a elaboração de análises menos lineares e simplistas mostrou-se pouco frutífero quando da análise dos textos produzidos pelos sujeitos pesquisados.

Ao analisarmos as narrativas e buscarmos indícios de como os jovens envolvidos nesta pesquisa mobilizaram seu conhecimento histórico, constatamos que nem o filme, ou tampouco a discussão coletiva posterior foram capazes de promover, na maioria dos pesquisados, a empatia, ou a superação de formas comuns de interpretação baseadas no presente para interpretar, e ainda, julgar o passado. Percebemos que prevaleceu a ideia do passado e de seus agentes, como numa "espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas inimagináveis" (LEE, 2003, p. 19, apud SOUZA, 2014, p. 298).

Foi possível distinguir cinco diferentes maneiras de mobilizar ideias sobre o passado e sua relação com o presente a partir dos 57 textos coletados ao final dessa atividade.

1. Trinta e cinco (35) autores de textos formularam ideias que percebem o passado como algo preso nele mesmo, ou seja, o passado no passado; como se o presente houvesse "superado" tais acontecimentos. Há um estranhamento, que consequentemente, dificulta a empatia; fato perceptível nas seguintes falas:
    - "é horrível poder assistir a tudo isso e saber que tudo foi realidade um dia." (Alice, 16 anos, parda);
    - "Esse é um filme que deveria ser mostrado para todos, pois conta uma história que todos deveriam saber, conta a história do povo africano, de como o negro era tratado." (Francisco, 16 anos, branco);
    - "como os espanhóis, europeus, foram capazes de fazer isso? [...] realmente um período vergonhoso da história" (Camila, 15 anos, parda);
    - "demonstra o sofrimento passado pelos africanos que eram escravizados totalmente a força, onde recebem um tratamento ediondo" (Davi, 16 anos, pardo);
    - "é algo desumano por que se trata da história dos povos que está muito distante da nossa percepção por vivermos em um país multirracial" (Bruno, 17 anos, pardo);

- “eu acho muito triste acreditar que aconteciam coisas assim, mas foi assim que aconteceu e não dá para mudar a história.” (Paulo, 17 anos, branco).

2. Sete (7) autores de textos perceberam diferença qualitativa entre passado e presente; todavia, o passado é visto como “uma mensagem ou lição para o presente, como algo didático” (RÜSEN, 2011, p. 65).
   - “infelizmente não posso mudar e nem julgar o passado. Pois querendo ou não isso de alguma forma contribui para a atualidade.” (Jéssica, 16 anos, negra);
   - “é muito triste pensar que isso um dia foi realidade e, mais triste ainda, que em algum lugar do mundo isso ainda seja realidade.” (Bernardo, 16 anos, pardo).

3. Seis (6) narrativas apresentam uma perspectiva de passado inferior ao presente, quando os sujeitos do passado são percebidos dentro de determinados padrões de comportamento excessivamente simplificados.
   - “eu não conseguiria viver em uma sociedade que aceitasse isso” (Artur, 16 anos, pardo);
   - “naquele tempo o homem pensava de forma diferente, com ganância e ambição a sua mente não pensava nos escravos e sim no que eles poderiam fornecer.” (Leandro, 16 anos, branco).

4. Cinco (5) discentes demonstraram certo grau de mutiperspectividade, ou seja, capacidade de análise a partir da percepção de mais de um ponto de vista:
   - “não podemos saber se as coisas que aconteciam nesses navios eram melhores ou piores” (Juliana, 16 anos, branca);
   - “as cenas permitem que tenhamos uma compreensão maior do passado, e não acreditar somente no que é passado pelo vencedor, que na maioria das vezes é idolatrado como colonizador, descobridor, embaixador, fundador, etc. E sim ter em mente, quais heróis que estavam nos bastidores!” (Alberto, 16 anos, branco).

5. Quatro (4) textos são marcados pela percepção de que há na compreensão do passado um importante fator de análise do presente e existe a ideia de construção e de processo histórico:

- “Depois os fazendeiros que compram os africanos dos quais eles extraiam todo o trabalho possível até que eles morriam, tudo pelo capital monetário. Tudo pelo poder. Isso nos mostra a perda de uma das características que nos faz humanos, a empatia, mostra a falta do respeito mútuo, a falta de interesse pelo ‘bem comum’.” (Roberto, 16 anos, branco).

A partir dessa análise é possível afirmar que a consciência histórica do tipo tradicional prepondera entre os jovens pesquisados ao final da atividade proposta com o filme Amistad, compondo a base em que se assenta a argumentação em 41 das narrativas.

Em sete (7) textos foi possível notar uma consciência do tipo exemplar, e em nove (9) há uma construção menos simplista do pensamento histórico o qual, marcado por um olhar que rompe com a monoperspectividade ao propor uma análise da história a partir de outro ponto de vista, o do vencido, a) questiona o que sabemos e desconhecemos sobre essa história; b) apropria-se de um discurso crítico, que segundo Rüsen (2011), é o catalisador necessário na transformação a qual possibilitará a expansão de um tipo de consciência a partir do aumento da experiência e do conhecimento. Esse pensamento com maior grau de maturação assegurará o surgimento de novos e mais elaborados padrões de interpretação, de forma a abrir e alargar caminhos para que uma consciência histórica rudimentar seja substituída por outra mais complexa.

3.1.3 Quanto vale ou é por quilo? – T3

Com o objetivo de fomentar discussões que questionassem a ideologia do branqueamento e trouxessem à tona a ideia de democracia racial brasileira, foi eleito o filme ‘Quanto vale ou é por quilo?’, que ao fazer uma analogia entre o antigo comércio de escravos e a atual exploração da miséria, apresentou-se como ideal para a nossa proposta.

Ao apresentar dois eixos temporais, um no presente, outro no passado brasileiro, o filme, repleto de provocações e convites à reflexão, possibilita pensar a escravidão e avaliar como e em que grau seus traumas se estenderam à contemporaneidade.

Sendo assim, escolhemos para esse exercício as cenas que, baseadas em documentos do Arquivo Nacional, narradas em voz *over* (a qual, em vários momentos, adota um tom satírico), retratam o Brasil marcado pelas relações escravagistas, e uma cena que integra a perspectiva atual da narrativa. A exibição das cenas seguiu assim:

1ª cena – no início do filme, quase como um prólogo, os castigos físicos e formas de tortura enfrentados pelos escravizados, em especial a máscara de folha de flandres;

2ª cena – a história de Joana Maria da Conceição, negra alforriada, que teve um de seus escravos capturado e entregue indevidamente a outro senhor, vai atrás de seus direitos e é punida por perturbação da ordem ao se referir ao senhor usurpador como "branco ladrão";

3ª cena – mostra a "grande amizade entre Maria Antônia e Lucrécia", em que: Lucrécia, negra, viúva, em idade avançada, tem estabelecido por seu proprietário o valor de 34 mil réis por sua alforria. Sem possibilidades de amealhar essa quantia recorre à amiga Maria Antônia, branca, também viúva, pequena negociante. A "boa amiga" Maria Antônia, após antever boas possibilidades de lucros, empresta-lhe o dinheiro a juros e faz um bom negócio, além de receber a eterna gratidão da amiga;

4ª cena – é a história de Bernardino e Adão: Bernardino aluga o negro Adão para o senhor Sebastião. O escravo é acusado de roubar seu chefe e fugir. Bernardino sai à caça de seu escravo e o encontra preso e muito machucado. Disposto a não ficar no prejuízo, move uma ação judicial contra Sebastião, prova que esse havia mentido, exige indenização e, ao final, recupera seu investimento e ainda aufere lucros;

5ª cena – a partir da história de Arminda: negra, escravizada, grávida, que foge de seu algoz e é perseguida e capturada, a cena retrata o ofício de capitão do mato e faz pensar quando, ao final, com Arminda caída e ensanguentada, a *voz over* do narrador provoca: com a recompensa recebida, o capitão do mato poderia "educar seu filho com dignidade";

6ª cena – única cena com perspectiva contemporânea, é um monólogo em que a personagem atrás das grades, em uma cela lotada (em que a maioria é negra), estabelece uma comparação entre as atuais penitenciárias e os antigos navios negreiros e encerra com um discurso enfático e desafiador:

> Na escravidão, a gente era tudo máquina. Eles pagavam combustível e manutenção pra que a gente tivesse saúde pra poder trabalhar de graça pra eles. Agora, não. Agora é diferente. Agora a gente é escravo sem dono. Cada um aqui custa 700 paus pro estado, por mês. Isso é mais do que três salários mínimos. Isso diz alguma coisa sobre este país. O que vale é ter liberdade pra consumir. Essa é a verdadeira funcionalidade da democracia. (Quanto vale ou é por quilo?, discurso de Dido. 01:01:10)

A atividade, como a anterior, consistiu em assistir às cenas escolhidas, participar de um debate coletivo e elaborar um texto individual a partir dos questionamentos e conclusões suscitados.

Essa atividade foi concluída por 50 dos 58 jovens pesquisados, visto que quatro (4) alunos da turma da Informática e quatro (4) da Agroindústria faltaram nos respectivos dias de sua execução.

Várias dúvidas que diziam respeito às cenas surgiram, tais como: a) o que significou aquela foto da ex-escravizada com seus escravizados?; b) do que a escravizada grávida fugia?; c) estaria ela morta ao fim da cena? As respostas surgiram em meio ao próprio debate coletivo, e coube à mediadora o papel de organizar e direcionar as falas.

Embora os discentes não tenham assistido à obra na íntegra, nas duas turmas ficou evidente que um dos motes do filme são as relações de subordinação e domínio estabelecidas naquele contexto e se mantiveram sob outras configurações, cuja base, porém, se alicerça nas relações de poder forjadas pelo capitalismo.

Durante os debates, um tema surgiu, ganhou força e transformou-se em discussão acalorada e com argumentos ricos e fortes: a questão da justiça, ou não, das cotas raciais para ingresso em processo seletivo de universidades e institutos federais.

Em várias ocasiões as cenas do filme serviram de subsídios para a formulação de argumentações historicamente fundamentadas em favor das cotas. Esse tipo de construção do pensamento, segundo Rüsen (2011), configura-se como um exercício complexo, que demanda organização mental imbricada e que é, portanto, indicativo de efetivação de aprendizagem histórica.

Rüsen (2010) afirma que ao sentirmos necessidade de nos orientarmos no fluxo do tempo, ao buscarmos sentido às mudanças temporais do mundo, desenvolvemos um interesse cognitivo pelo passado. Então, ao problematizarem questões que afetam seu cotidiano no presente, como a defesa ou o ataque de uma legislação intimamente ligada ao seu dia a dia, esses jovens, que passaram por um processo seletivo obediente ao sistema de cotas e se preparam para concorrer a vagas em instituições de ensino cujos processos também obedecem a tal legislação, recorreram ao passado em busca de explicações e elementos que reforçassem seus posicionamentos.

Esse movimento reflexivo perpassa as três dimensões do que Rüsen (2011) teoriza ser necessário para que haja aprendizagem histórica: experiência, interpretação e orientação:

- **Experiência** – com o aumento do conhecimento sobre os acontecimentos do passado foi possível selecionar, no passado, experiências que tiveram caráter especificamente histórico e usá-las na construção argumentativa de suas posições.
- **Interpretação** – foi possível perceber, tanto durante o debate coletivo, quanto nas produções individuais; uma complexibilização no padrão de interpretação que, ao movimentarem e ordenarem o conhecimento, se diferenciaram, tornaram-se mais flexíveis e abrangentes e puderam ser usados para reflexão e argumentação (Rüsen, 2011). Para exemplificar tal percepção, lançaremos mão da fala da jovem Júlia (17 anos, parda):
  - "teve uma discussão sobre cotas, eu disse que era contra pois diminuía os negros. Depois da discussão eu pensei sobre o que disseram e mudei de opinião. Eu realmente era contra pois achava que desvalorizava os negros mas hoje tenho certeza que é um mecanismo de inclusão deles numa sociedade que negou e nega o negro por terem sido escravizados. Hoje vejo que depois da escravidão eles carregavam o rótulo de escravos e isso prejudicou muito para que eles vivessem em um lugar onde negros eram inferiores por terem sido escravizados, e isso foi passado de geração para geração e hoje mesmo que diminuída há essa visão."

- **Orientação** - nesse exercício de reflexão, realizado por vários jovens envolvidos nessa atividade, que integrou o aumento do conhecimento experiencial e a aquisição de novas possibilidades de atribuir significado histórico, foi possível reconhecer também o alargamento da habilidade em utilizar essa competência no agir, ao impulsioná-los para a formulação de pontos de vista que partem do aspecto "objetivo" e se transmutam em "subjetivo". Assim, a história como um dado objetivo adquire *status* de "construção subjetiva de orientação de si em direção aos seus interesses e aos da vida prática" (RUSËN, 2011, p.91). Observemos esse movimento na fala de Jéssica (16 anos, negra):
  - "o que mais gostei (sobre o debate realizado pós filme) foram sobre as cotas raciais que foram aprovadas na UNICAMP, várias pessoas não concordam e dizem que é discriminação. Não! Parem pra pensar, o negro está a anos tentando ter os direitos iguais, estamos falando de um povo que até ontem era considerado mercadoria. Então não venha me dizer o que é discriminação com um passado desse."

Importante ressaltar o posicionamento de Rüsen (2011) quando defende que o fundamental não é a expansão de uma das dimensões da aprendizagem histórica, mas o desenvolvimento harmonioso das três; todavia, partindo do princípio da pré-condição em que o incremento em uma das dimensões proporciona a possibilidade de ganho efetivo nas outras duas, inferimos que nos casos observados houve aprendizagem histórica.

A percepção de que houve um ganho efetivo no processo de aprendizagem histórica quando comparamos T2 e T3 se fortalece ao partimos para a análise qualitativa das narrativas escritas.

Nesse caso, pudemos detectar quatro (4) maneiras de organização das ideias relativas ao passado e a relação que esses alunos e alunas estabeleceram com o presente e perspectivaram o futuro:

1. Vinte e um (21) textos demostraram, quando comparado a T1 e T2, uma complexibilização do pensamento histórico, com articulação entre passado histórico e realidade vivida. Tomemos como exemplo as citações abaixo:
    - "A sociedade de hoje não é um reflexo disso (escravidão)? Sim, é, a grande maioria da população brasileira é pobre, assim como uma grande parte é negra vivendo em periferias, a realidade é que a sociedade ainda não se recuperou da escravidão." (Miguel, 17 anos, branco);
    - "até hoje em empresas que exploram a mão de obra mais barata, não tem tratamento adequado, há a presença do racismo, preconceitos, resultado do que vimos nos dois filmes que já nos foi passado." (Clarissa, 16 anos, branca);
    - "sabemos que mesmo depois de conseguir (a alforria), quando conseguiam, ou após a escravidão os negros continuaram a viver a margem da sociedade, sujeitos a inúmeras desigualdades e sofrendo muito preconceito, o que se reflete nos dias de hoje." (Helena, 17 anos, branca);
    - "(na) situação atual brasileira os negros vem ganhando uma certa superioridade no que se diz respeito a vida acadêmica. Cotas raciais é o nome correto. [...] tendo em vista as dificuldades na readaptação da vida dos escravos após a abolição da escravidão, esse é um dos direitos mais discutidos, principalmente entre os jovens." (Fernando, 16 anos, branco);
    - "Eu tenho 16 anos, e com essa idade não sei, e nunca vou saber quanto custa a vida de uma pessoa! Só sei que não vale 34.000 réis." (Alberto, 16 anos, branco).

2. Quatorze (14) textos demostraram a percepção de um passado preso nele mesmo, algo distante e desvinculado do presente:
   - "Enfim, pude perceber mais uma vez o quão dura era a condição de vida do escravo e pude descobrir um pouco sobre a forma de organização da sociedade." (Marcos, 16 anos, branco);
   - "os escravos eram tratados como peças, bem materiais, que exerciam suas funções (como lavar, cozinhar, servir) sem sentir qualquer dor física ou abalo mental" (Roger, 17 anos, pardo);
   - "o filme faz comparando os vários momentos que o escravo passava antigamente, como eram vistos e as formas de ironia que o próprio narrador tinha em relação a determinadas cenas." (Marília, 17 anos, parda)

3. Oito (8) textos indicaram haver, na construção do pensamento histórico desses jovens, uma percepção da diferença qualitativa entre passado e presente; contudo, quando comparados a T1 e T2, não apresentaram ganho significativo em relação à complexibilização do pensamento histórico e mantiveram certa linearidade no construto de suas reflexões acerca do processo histórico.
   - "Essas cenas retratam o que acontecia no passado e ainda acontece atualmente, em questão de direitos democráticos, o desrespeito, a discriminação contra os negros..." (Renata, 16 anos, negra);
   - "não mudou muita coisa, ainda a uma grande desigualdade e também a quebra de direitos por conta da diferença socioeconômica. E não tem como mudar uma sociedade em pouco tempo, sabendo que desde o começo é assim." (Andreia, 16 anos, negra);
   - "as cenas de uma forma geral, embora tenham acontecido a mais de 200 anos retratam de alguma forma a atualidade que sofre ainda com muitas desigualdade dos mais para os menos favorecidos, o aproveitamento das pessoas para obtenção de lucros." (Bianca, 17 anos, parda).

4. Sete (7) textos apresentaram a perspectiva de um presente que "superou" o passado, ou seja, uma ideia de passado inferior.
   - "os escravos haviam ganhado direito de comprarem sua própria liberdade e até mesmo comprarem escravos, o que é chocante" (Camila, 15 anos, parda);

- “foi uma total falta de consciência, foi um absurdo o que fizeram, com total certeza foram os brancos que contaram essas histórias (que colocam o branco como certo e o negro como errado) para poderem tentar ‘amenizar’ a história.” (Rebeca, 16 anos, branca);
- “não sou capaz de compreender como um ser humano pôde ser capaz de fazer todas essas barbaridades com seus irmãos humanos; só nos resta aceitar o passado e corrigir o futuro.” (Frederico, 16 anos pardo).

Reconhecemos que após a atividade com o filme ‘Quanto vale ou é por quilo?’ esses jovens demonstraram capacidade de perspectivar historicamente seu conhecimento de mundo a partir da utilização de argumentos válidos, elaborados mediante quadros utilizáveis do passado, indício da superação de análises simplistas, baseadas unicamente no senso comum, o que, segundo Lee (2011-2), citado por Souza (2014, p. 239), seria responsável por formar “pessoas mais preparadas para enfrentar situações controversas com sobriedade e capacidade de tomar decisões a partir de critérios racionais.”

3.1.4 Cafundó – T4

Com o filme ‘Cafundó’ a intenção era tratar do processo de construção da identidade cultural do Brasil, em especial da negação e distorção da historicidade que lhe originou.

‘Cafundó’ conta a história de João de Camargo (1858 - 1942), negro e escravo liberto pela Lei Áurea, viveu em Sorocaba, interior de São Paulo, onde criou uma igreja com elementos católicos, espíritas e do candomblé. Resistiu a todas as adversidades políticas e culturais da época (foi diversas vezes preso, sua igreja destruída, seus fiéis perseguidos), conseguiu reunir uma verdadeira comunidade às margens do riacho da Água Vermelha e construir a igreja do Nosso Senhor Bom Jesus da Água Vermelha.

O trecho escolhido é o que se encontra entre os minutos 01:12:00 e 01:27:57. Inicia-se com uma procissão em louvor ao Senhor do Bomfim (que foi, conforme explicaremos à frente, identificado com os desfiles de congada, comuns no interior de Minas Gerais) a qual suscita revolta em um grupo influente na cidade, formado pelo bispo e pelo juiz, que discutem o fato de “aquele culto profano” ter ido longe demais, e de que João de Camargo teria infringido as leis ao praticar curandeirismo.

Ao ser preso, João protagoniza um importante momento para o filme e para a proposta de reflexão que buscávamos posteriormente: ao ser confrontado por outro preso, negro liberto como ele, por estar rezando uma "Ave Maria" constroem o seguinte diálogo:

> **Preso**: Pára com isso. Isso é reza de branco. É isso que você quer, virar branco? Porque você renega os nossos orixás e as crenças dos nossos antepassados? Você que é preto, fio de pretos, fica aí rezando prá santos de brancos?
> **João**: Aqui não é a África, meu fio! Tem um oceano no meio. Quem quiser viver aqui tem que saber juntar tudo.
> **Preso**: Mentira, é tudo mentira! Acabou a senzala e nós ficamos com a cadeia!
> **João**: Escravos não somos, nem nunca fomos. Não existem escravos no reino de Deus. Não existem correntes que aprisionem o espírito, nem riqueza que dê à luz. (Cena do filme Cafundó, 01:19:24)

Ainda no trecho apresentado, após ser liberado da cadeia, João retorna à igreja, irrita-se com os vendedores de objetos sagrados na porta e, em seu interior, tem uma visão de Exu[39] que o acusa de estar querendo se comparar a Jesus Cristo, quando expulsa os vendilhões do templo. O trecho encerra-se com um momento de reflexão e oração de João em uma cachoeira.

O processo transcorreu como nos demais: as turmas foram encaminhadas ao auditório (organizado para recebê-los), a cena escolhida foi projetada, organizou-se a roda de conversa e, finalmente, foram produzidas as narrativas pessoais.

No total 50 discentes participaram da realização da atividade ligada a esse filme, isto é, 27 da Informática e 23 da Agroindústria.

A principal questão abordada durante o debate foi a dificuldade em se entender e respeitar tudo que consideramos alheio, estranho a nossa formação cultural, especialmente quando se trata das religiosidades.

O conceito de sincretismo (cultural, religioso) foi apresentado e, a partir da cena assistida, alunos e alunas foram provocados a pensar e expor suas reflexões sobre a existência, ou não, do sincretismo na formação cultural brasileira. Essas reflexões deram mote aos textos: 38 deles abordaram essa questão em suas narrativas.

Ao serem questionados, pela professora/pesquisadora, sobre o que conheciam e pensavam das religiões de matriz afro-brasileira, o debate ganhou contornos mais complexos e demostrou capacidade de subjetivação de importante parcela dos jovens que

[39] Exu é um dos orixás do panteão africano. Responsável pela comunicação entre o mundo material (Aiye) e o mundo espiritual (Orun) e pela defesa dos lugares destinados aos rituais. Exu é a ordem, aquele que se multiplica e se transforma na unidade elementar da existência humana. "É o ego de cada ser, o grande companheiro do homem no seu dia-a-dia, contém em si todas as contradições e conflitos inerentes ao ser humano". Extraído de: https://ocandomble.com/os-orixas/exu/ em 13/03/18

dele participaram. E, notem, apesar de a atividade ter sido realizada em diferentes momentos com cada uma das turmas, o teor e o nível dos debates foram muito parecidos em ambas.

Acreditamos que esse ganho na capacidade de experiência e interpretação do passado em muito se deveu ao fato de que a região geográfica em que se insere o IFTM (Pontal do Triângulo Mineiro), e na qual vivem todos os sujeitos desta pesquisa[40], é marcada culturalmente pela Congada, importante festa do folclore brasileiro em que se agregam elementos da tradição africana (principalmente Congo e Angola) com o culto a santos católicos[41]. A forte presença desse festejo e de seus rituais, ao ser reconhecida em uma das passagens da cena do filme assistido e relacionada à presença da cultura afro-brasileira na vida cultural da cidade e de muitos daqueles jovens, gerou um sentimento de identidade, de pertencimento; que se fez sentir na assunção de posturas reflexivas mais críticas e contextualizadas, pois,

> quando 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. Este nível de pensamento é considerado mais elaborado do que aquele que assenta em generalizações estereotipadas, desprovidas de compreensão do sentido humano do passado (BARCA; GAGO, 2001, p. 241).

A constatação da afirmação feita pelas pesquisadoras Barca e Gago pode ser percebida no fragmento da narrativa de Jéssica (16 anos, negra): "De todos os filmes esse foi na minha opinião o melhor sem dúvida mesmo. Porque é fácil falar de uma coisa que você gosta, ou uma ideia que você entende. [...] uma coisa que me chamou a atenção foi a congada, a procissão que eles estavam fazendo na pequena vila. E atualmente, a congada é uma coisa tão normal, pois acontece até da gente (congadeiros) poder entrar na igreja, participar da missa como qualquer outra pessoa."

Contudo, se o reconhecimento, que alargou a competência experiencial e interpretativa, serviu ao propósito da construção de uma relação com o passado que nos parece ter colaborado com a formação de características identitárias emancipatórias e menos autocentradas, o inverso também pôde ser constatado.

---

[40] Dado obtido junto aos questionários socioeconômicos (apêndice 1) respondido pelos sujeitos dessa pesquisa.

[41] Para maiores informações ler: MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O Negro no Brasil de Hoje. São Paulo: Global, 2006. p. 147-151.

Em alguns casos, a percepção da diversidade cultural/religiosa que, enquanto processo histórico, originou os conflitos contemporâneos, serviu ao acolhimento de posturas mais egocêntricas e menos conectadas com o respeito à diversidade. Para exemplificar temos os seguintes trechos das narrativas:

- Artur (16 anos, pardo) – "a religião só serve para causar discórdia e preconceito, todo mundo deveria ter uma religião só ou ser todos ateu";
- Alberto (16 anos, branco) – "após assistir uma cena do filme Cafundó foi possível ter a compreensão de como é a mente humana! Nós, não conseguimos aceitar aquilo que diverge com os nossos gostos, porém eu acho isso normal pois, faz parte da essência humana! E isso digo porque sou uma pessoa (infelismente) machista, racista, homofóbico e me nego a seguir qualquer tipo de religião. Apesar de nunca dizer ou fazer algo com alguém que pensa ou age diferente de mim, eu acredito que sou preconceituoso enquanto a isso, o que não me faz diferente de qualquer outro 'ser humano'".

Ao apurarmos como esses jovens deixaram transparecer a forma de organização mental que adotaram ao se relacionarem com o passado na construção de uma narrativa sobre o presente, pudemos detectar dois (2) diferentes enfoques predominantes:

1. Vinte e seis (26) textos mantiveram uma postura tradicional ao construírem relatos distanciados da cena do filme e atrelados a um discurso "fácil" de que "todos devem respeitar as diferenças". Percebemos a forte presença do conceito "respeito" relacionado a um padrão de moralidade incontestavelmente advindo de formação cristã (37 alunos/as se declararam cristãos). Exemplos de narrativas marcadas por essa consciência histórica tradicional podem ser constatados nos seguintes fragmentos de fala:
   - "Eu sou cristã, mas não é por isso que tenho que praticar uma intolerância religiosa com outra pessoa de qualquer religião. Respeito é que todos nós precisamos para ter uma sociedade em paz." (Renata, 16 anos, negra);
   - "muitas das vezes as pessoas tem certo preconceito com esse tipo de religião e antigamente eles eram condenados de estar fazendo macumba e até ser condenado de estar desrespeitando as outras religiões (Ananda, 18 anos, branca);
   - "... ele [João de Camargo] demostra seu respeito fazendo uma tentativa de junção dessas culturas porém sofreu bastante com isso, pois os 'brancos' diziam que era crime, heresia e demais críticas sobre isso. Na verdade isso tudo que João de

Camargo queria fazer se chama SINCRETISMO RELIGIOSO, que nada mais é uma junção de duas culturas formando uma terceira." (Davi, 16 anos, pardo).

2. Vinte e quatro (24) textos alcançaram um nível de reflexão histórica mais complexa, marcada por uma capacidade problematizadora que, ao delimitar um ponto de vista próprio, muitas vezes em oposição aos preestabelecidos, demonstram nuances de uma consciência histórica que Rüsen chamou de crítica. Nesse grupo destacamos:
   - "As religiões cristãs são as mais predominantes no Brasil, muitas vezes suprimindo as outras (não estou criticando a religião, sim as pessoas que a seguem). O principal problema na verdade não são as religiões, e sim a intolerância das pessoas, afinal, as religiões pregam o amor, não a intolerância. Isso se aplica (ou deveria) a qualquer meio sócio-cultural." (Miguel, 17 anos, branco);
   - "O sincretismo é uma bela ironia criada para dar um ar de país bonitinho e sem preconceitos, a realidade é bem diferente, a partir do momento em que sua religião é diferente da religião do amiguinho o preconceito surge..." (Iasmim, 15 anos, parda);
   - "o interessante do filme é que ele revela uma verdade omitida na qual muitos tratam o país como sincretista quando na verdade desde muito tempo até hoje a junção de diferentes é considerado errado". (Eduardo, 16 anos, negro);
   - "quando pensamos no passado, em como essas culturas (especificamente a afro) vieram parar aqui e porque houve essa mistura, vimos que essa miscigenação só ocorreu porque os escravizados, até mesmo os índios, foram obrigados a adquirir a religião dos europeus, caso contrário seriam punidos." (Aline, 16 anos, parda);
   - "Os povos africanos e indígenas passaram por uma grande 'mudança' em sua cultura e religião devido a chegada dos portugueses e tiveram e forma forçados a mudar para religião católica." "[...] então eu concluo que não houve sincretismo, claro houve tentativa que é esse caso, mas eles impunham sua religião (católica) então na minha mais sincera opinião não houve, e se houve foi repreendida." (Angélica, 16 anos, branca);

Apesar de a maioria dos textos ter apresentado um tipo de percepção mais vinculado a uma consciência do tipo tradicional; com um ou outro com tendência a

exemplar, julgamos ser a expressiva parcela (quase a metade) que estruturou sua narrativa a partir de argumentação pautada pela negativa, pela contestação; em uma seara notadamente complexa, como é o campo das religiosidades, indiciária de uma bem-sucedida abordagem metodológica.

Contudo, tal sucesso só pode mesmo ser assim considerado quando o medimos a partir, exclusivamente, da busca por maior capacidade crítica de percepção de evidências históricas e, a partir dessa, da construção de argumentações historicamente sólidas, pois, no momento em que percebemos que dentre esses 24 textos classificados como portadores de consciência histórica crítica, cinco (5) a utilizaram para construir argumentações discriminatórias, somos levados a repensar o alcance de tal êxito e reconhecer aqui um importante obstáculo a ser superado, mas de difícil resolução nos limites deste trabalho.

3.1.5 Vista Minha Pele – T5

Ao adotarmos o filme 'Vista minha Pele', pretendíamos abordar temas como racismo e discriminação racial no Brasil e fazer refletir sobre a constituição estrutural dessas atitudes como resultado de processos históricos que forjaram uma sociedade eurocentrada, etnocentrada e elitista.

O filme, uma paródia em que os negros colonizaram o Brasil e tornaram-se a classe dominante, escravizaram os brancos e lhes impuseram padrões culturais, comportamentais e estéticos; é um curta metragem (24 minutos), classificado como ficcional educativo e foi realizado pelo CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, com o intuito de servir à discussão em sala de aula[42].

Graças à sua duração, que se adaptava ao tempo disponível para a atividade, excepcionalmente esse filme foi projetado em sua íntegra.

O enredo gira em torno de Maria, uma menina branca, pobre, que estuda em uma escola particular graças a uma bolsa de estudos. A maioria dos colegas, negros, a hostilizam por sua condição social e corporeidade, com exceção de Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países mais pobres (França, Estados Unidos), possuiu uma percepção mais humana e assistencialista.

A metodologia foi seguida e executada sem maiores problemas, todavia uma questão dificultou sua concretização na turma da Informática. O dia da execução da

[42] Informações extraídas de: https://cinemahistoriaeducacao.wordpress.com/cinema-e-historia/historia-da-africa/vista-minha-pele/. Em: 14/03/2018.

atividade foi marcado por uma excepcionalidade: a ausência de vários professores (envolvidos em projetos institucionais), informada com antecedência, fez com que naquele dia essa turma só tivesse a aula de História pela manhã além de outro horário na parte da tarde. Essa condição provocou uma grande abstenção, visto que dos 29 discentes pesquisados, apenas 18 estavam presentes. Na turma da Agroindústria três (3) ausências foram registradas, perfazendo assim um total de 44 textos (18 da Informática e 26 da Agroindústria).

De todos os filmes apresentados até então, esse foi o que trouxe uma perspectiva mais contemporânea. Some-se a isso a linguagem fácil, acessível e o desenvolvimento de uma temática análoga à dos pesquisados (enfrentamentos e relações afetivas construídas em ambiente escolar, busca pela definição de identidades individuais e coletivas tão próprias dessa fase da vida), temos, então, uma importante dose de empatia que aflorou durante a roda de conversa e nas narrativas individuais: "mesmo falando que não somos racistas, fica nossa dúvida, nunca fomos racistas? Nunca fizemos piadas ou comentários ofensivos?" (Ananda, 18 anos, branca), ou "no filme mostra uma sociedade racista, e que está presente no nosso cotidiano, todos nós já fomos ou já vimos alguém sofrendo preconceito, pela sua cor ou classe social." (Vivian, 16 anos, parda).

Essa sensação de proximidade, esse estabelecimento de empatia, perceptível na fala de Diana (16 anos, parda) que, durante a roda de conversa, afirmou ter ficado desconfortável ao assistir ao filme, pois, por ser branca, nunca pensou que poderia passar por uma situação daquelas, mas havia se colocado no lugar de Maria e pôde perceber o quanto aquelas situações vividas pela personagem poderiam machucar.

Nesse ponto, uma indagação se faz necessária: apesar de se ter percebido "branca" durante a exposição de seu desconforto na roda de conversa (e de apresentar fenótipo branco), por que Diana se autodeclarou "parda" no questionário socioeconômico que direcionou esta pesquisa?

A constatação desse fenômeno não foi exclusiva no posicionamento da jovem Diana, pois outros tantos alunos e alunas que apesar de, tanto nas características fenotípicas, quanto nos posicionamentos identitários adotados nas narrativas apresentarem aparência e perspectiva da raça branca, optaram pela alternativa "pardo" em relação a sua raça, quando do preenchimento do questionário.

Responder essas dúvidas demandaria outra pesquisa, com enfoques e metodologia diferentes desta aqui adotados. Todavia, algumas inferências podem ser feitas a partir da

observação empírica do fato e de experiência pessoal após vários anos como professora de jovens discentes do ensino médio:

- Durante a elaboração do questionário semiestruturado, alunos e alunas demonstraram muitas dúvidas sobre o que responder em várias questões; queriam mandar mensagem para os pais e perguntar qual é a renda familiar, o nível de instrução deles e qual seria sua religião; perguntavam para os colegas do lado de que cor consideravam que ele seria, entre outras dúvidas. Portanto, incertezas, insegurança e desinformação em relação ao sistema de classificação da cor ou raça usado pelo IBGE podem ter produzido equívocos no momento de responder ao questionamento[43];
- Apesar de terem sido informados de que o questionário só serviria ao propósito desta pesquisa; que eles não seriam identificados; que, em hipótese alguma, suas respostas seriam confrontadas com quaisquer outros formulários que houvessem feito ou viessem a fazer, é possível ter lhes ocorrido um temor de que suas respostas pudessem comprometê-los junto à Assistência Estudantil, ou ao processo de reserva de vagas. O IFTM adota o critério de reserva de vagas mediante autodeclaração de raça. Jovens negros e pardos têm garantido um número de vagas, para ingresso em qualquer um dos cursos oferecidos pela instituição. Um aluno (com características fenotípicas brancas, cujos pais também apresentam tais características), perguntado informalmente, o porquê da opção "pardo" marcada no questionário, respondeu ter sido essa a opção "adotada" na inscrição para o processo seletivo e no ato da matrícula. Houve aqui, portanto, uma tentativa de se resguardar, ou, pelo menos, de não se comprometer ao fornecer informações desencontradas.

Cabe aqui apontarmos que tal confusão identitária não foi percebida nos autodeclarados negros. Todos que assim de identificaram no questionário, não deixavam dúvidas desse pertencimento, desse lugar de fala, dessa identidade, em algum momento de suas narrativas.

[43] Estudo que mostra haver dificuldade, e até embaraço, entre os jovens para se situar e situar o outro quanto a categoria racial foi desenvolvido por Paola Barbosa Dias, em sua dissertação de mestrado "**Cartografias da Cor**: linhas e tons nos processos de autoidentificação dos alunos do 9º ano da escola municipal Amin José do município de Cassilândia-MS" apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob orientação do Professor Doutor Diogo da Silva Roiz

Então, a atividade com o filme 'Vista minha pele', ao estimular reflexão sobre sua própria identidade, a compreensão de si e do outro no presente a partir de interpretação do passado, possibilitou que as habilidades requeridas para que houvesse aprendizagem histórica, pudessem ser acionadas.

Conceitos como plausibilidade e objetividade deixaram de ser meras informações genéricas e abstratas; possibilitaram, pois, que os sujeitos construíssem interpretações que ao integrar diferentes temporalidades, evidências, processos históricos e explicações, tornaram mais complexo seu conhecimento. Dessa forma, tornaram possível haver melhor orientação de identidade e *práxis,* pois há uma importante

> distinção a ser realizada no processo de aprendizagem histórica, entre a mera confirmação de informações e a possibilidade de se validar hipóteses, elaborando interpretações do passado a partir de critérios de plausibilidade, que sustentam a noção de objetividade no conhecimento histórico. Nesse movimento, interpretar a História vai além de se tentar restaurar o acontecido, pois a objetividade se situa na esfera do **acontecível**. (SOUZA, 2014, p. 271, grifo do autor)

Reconhecer o absurdo da discriminação enfrentada pela personagem Maria despertou em uma importante parcela daqueles jovens uma percepção da naturalização dessa mesma discriminação direcionada aos negros. A inversão de papéis, proposta pelo filme, provocou a elaboração de argumentações que conseguiram situar, na esfera do acontecível, o problema do racismo no Brasil, o qual ganha contornos plausíveis e pode ser analisado a partir de sua temporalidade, processo histórico e evidências.

Tal movimento é perceptível na narrativa de Helena, exemplo de um exercício mental complexo, que ao lançar mão de uma perspectiva crítica, a qual interpreta a totalidade temporal como algo negativo, marca uma ruptura com a continuidade histórica que perde seu poder de orientação para o presente; rompe com a "definição de papéis e formas prescritas, predefinidas de autocompreensão" (RÜSEN, 2011, p. 67); abre caminho, a partir da potência catalisadora da consciência crítica, para a obtenção de uma orientação da vida através do tempo, alicerçada na ideia de mudança que crie perspectivas de um novo mundo, na qual a permanência torna-se dinâmica e diferentes pontos de vista podem ser aceitos, ou seja, para consciência do tipo genética:

- Helena (17 anos, branca) – "hoje o filme me causou um impacto diferente dos outros, pois com os outros filmes, você sente o choque de ver a crueldade com que os negros foram tratados e a tamanha discriminalidade imposta a eles durante

> toda a história, mas ao ver os filmes anteriores, apesar de nós fazer pensar sobre o assunto, acabamos por nós afastar daquela sociedade e das atitudes por eles tomadas, e chegar a pensar que isso aconteceu em um outro momento histórico. Diferentemente, esse filme nós traz assuntos atuais e situações que vivemos todos os dias, e que por muitas vezes consideramos 'normal', sem de fato entender o quão problemático e muitas vezes preconceituosas são as situações do cotidiano. [...] o racismo hoje em dia é camuflado, ninguém se considera racista, apesar de perceber nitidamente que ele existe, ao pensar nisso entendemos que para que um dia tenhamos uma sociedade verdadeiramente justa, na qual não haja discriminação racial [...] temos um longo caminho pela frente, uma desconstrução de padrões que tem que partir primeiramente de nós mesmos."

Rüsen (2011) afirma que dentre os fatores constituintes do pensamento histórico como processo cognitivo e os quais contribuem para o conhecimento e o ensino de História, temos a função prática que orienta a vida prática no curso do tempo e é formada por uma dupla dimensão: externa – a História subsidia o educador e o aprendiz de um arcabouço de significação e significados, permite que se entenda o mundo marcado pela diversidade temporal; e interna – possibilita a "identidade histórica", ou seja, a capacidade de compreender-se para além da mudança temporal, perceber-se a si e aos outros como "parte de um todo temporal mais extenso que em sua vida temporal" (p. 58).

A análise das narrativas nos acenou também para o progresso dessa função prática desempenhada pelo pensamento histórico. Observem o fragmento de texto do jovem Renato e em como a dimensão interna fica bem explicitada, além de, como no exemplo acima, termos uma estruturação de consciência histórica com níveis de complexibilidade sofisticadas:

- Renato (17 anos, branco) – "A diferença racial em minha geração é muito debatida e por isso tenho a consciência e o dever de dizer que SOMOS TODOS IGUAIS. A pergunta: "Até quando a questão racial será diferente para negros e brancos?", será respondida a partir do século 21. Essa mudança irá vir dessa geração, pois a anos atrás não se tinha esta situação com toda a história que os negros passaram, então, assim, os meus pais e avós não tiveram essa experiência de que a discriminação racial fere não só os sentimentos mas também os códigos e leis que vão contra o ser humano. Entende-se e está claro que só agora o nosso país está abrindo a mente, e que agora a luta incansável está ganhando força, graças a essa

> conscientização. Acredita-se que o racismo é coisa do passado. E a pergunta final será: "Será que a solução estará no fim do passado?"

Racismo reverso e meritocracia foram conceitos que puderam ser abordados a partir das reflexões suscitadas pelo filme. Durante a roda de conversa ficou claro que a maioria das alunas e alunos presentes quando simplesmente não desconheciam os termos, não sabiam formulá-los conceitualmente.

A professora pesquisadora explicou, de maneira sucinta que meritocracia se configura como um modelo de distribuição de cargos, prêmios, vantagens, entre outros, no qual os critérios a serem considerados são o desempenho, a aptidão, a dedicação e o esforço de cada um, e que essas qualidades determinariam sucesso profissional e social. E que racismo reverso é o termo utilizado para nomear atos, comportamentos de discriminação, injúria, preconceito de uma parcela racial minoritária e/ou oprimida contra grupos raciais e étnicos historicamente opressores e dominantes. Em síntese, seria como dizer que os negros são racistas em relação aos brancos.

Os discentes foram provocados a refletir sobre a aplicabilidade desses conceitos na presente sociedade brasileira, tendo em vista o contexto histórico de formação dessa sociedade.

Após explicações e fomento ao debate, a roda de conversa polarizou-se, como não poderia deixar de ser, visto o contexto político social brasileiro atual, marcado pelo acirramento inflamado entre posições denominadas de esquerda e direita. Esse acirramento, que a princípio poderia assustar um professor de História apegado a ideais mais sociais e humanistas, mostrou-se muito rico quando analisado à luz da teoria da consciência histórica.

As narrativas, verbais e escritas, ganharam em aprendizado histórico quando as carências de orientação no presente foram transformadas em perspectivas questionadoras com respeito ao passado, utilizando-se de evidências histórica para elaborar argumentos por meio do raciocínio histórico e propor novas interpretações sobre uma história determinada (RÜSEN, 2011). É o que percebemos nos três fragmentos da narrativa escrita desses alunos:

- Leandro (16 anos, branco) – "Atualmente no Brasil ocorre racismo e preconceito diariamente, derivado da formação da sociedade. Negros são vistos diferentes de brancos, por conta, de fatores econômicos e sociais [...] O sistema político capitalista é um leque de oportunidades ele nos concede a meritocracia, e temos

como exemplo grandes homens que fizeram e chegaram onde estão por mérito, como por exemplo, Joaquim Barbosa e Barack Obama, não foi por sorte nem paternalismo, fizeram por merecer. Mesmo com grandes dificuldades é possível quebrar as barreiras do preconceito e racismo, aos poucos se vem o progresso."

- Samuel (18 anos, negro) – "Eu acredito que existe racismo, mas não naquela proporção passada no filme do branco no lugar do negro, eu como uma pessoa de pele preta não sou menosprezado pelos colegas nem tratado de maneira diferente, também eu não vejo líderes de movimentos que defende minorias, defendendo asiáticos ou judeus, diferente disso eu vejo eles promovendo a luta de classes, cobrando uma dívida histórica que a descendência dos brancos que escravizaram no passado não tem nada a ver com o que aconteceu, eu sei que existe racismo sim, mas não acredito que dividindo as pessoas isso irá mudar, precisamos unir todos num só conceito de raça e não inferiorizar outras com medidas como a cota."
- Fernando (16 anos, branco) – "[...] após a abolição os ex-escravos tiveram muita dificuldade em se manterem em uma vida digna, com moradia, emprego, entre outros. Sendo assim, boa parte dessa população negra, que no momento atual, representa cerca de 50% da sociedade brasileira, tiveram que recorrer a moradias longe dos centros das grandes cidades, e que hoje são conhecidos como comunidades [...]. Portanto, medidas são necessárias para resolver esse impasse (o racismo). A tomada de medidas, principalmente por meio da educação de crianças e adolescentes seria uma boa opção de tentar se garantir uma futura sociedade mais igualitária em relação as formas de tratamento de negros e brancos, afinal assim como diz o filósofo Immanuel Kant 'o ser humano é aquilo que a educação faz dele'. Sendo assim, o MEC (ministério da educação) junto as secretarias estaduais e municipais de educação poderiam planejar e aplicar um ensino nas escolas que cada vez mais trate sobre a formação sócio-cultural do Brasil e a importância da prática de tratamento de igualdade das pessoas, independente da cor e condição sócio-econômica."

De forma geral, pudemos perceber três (3) diferentes maneiras usadas pelos sujeitos desta pesquisa para acionar as estruturas mentais básicas de construção de sentido histórico:

1. Dezenove (19) textos mantiveram uma perspectiva baseada no senso comum e no discurso fácil de "o racismo é ruim, não devemos ser racistas". Não apresentaram ganho em competência narrativa quando comparados a suas produções anteriores.
   - "o ser humano são iguais perante a lei e não deve ser julgado pela aparência, jeito de se vestir, possuir o cabelo liso ou afro, cada um tem seu jeito e deve ser respeitado independente da raça. (Cássia, 17 anos, parda);
   - "as pessoas não se dão conta de que racismo é uma coisa muito séria, fazem sem se importar com que a pessoa vai sentir, quem ela é, o que ela tem a oferecer, tantas pessoas inteligentíssimas, com experiência procurando trabalho e se for negro? As qualidades profissionais não contam, o que conta é a cor da pele." (Joana, 17 anos, parda).

2. Dezessete (17) autores de textos demonstraram percepção do processo histórico que forjou a extrema desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade, associando-a ao desenvolvimento e manutenção do racismo. Foi possível perceber nesses textos uma promissora concepção de entendimento do processo marcado por rupturas e permanências e pautadas por expectativa de futuro.
   - "estamos em uma sociedade racista, reconhecemos como tal, mas uma baixa porcentagem da população se considera racista e acredito que para mudarmos a situação em que vivemos, enquanto sociedade racista, é se reconhecer como uma e lutar contra." (Clarissa, 16 anos, branca);
   - "muitas vezes ou na maioria delas o pensamento racista vem da nossa formação, como o fato de os livros escolares representarem a história do ponto de vista dos brancos ou dos 'ganhadores' ou até mesmo a influência das mídias." (Bianca, 17 anos, parda);
   - "O racismo, que hoje é realidade não foi inventado agora, nosso passado onde negros eram usados como escravos criou um sentimento de que os brancos eram superiores e melhores [...] essa luta dos negros são lutas constantes, que muita das vezes não são ouvidas, quando são, geralmente não se leva na prática. Creio que muita coisa mudou, deixou de se ver com frequência, por outro lado vejo como a sociedade ainda olham as pessoas de forma diferente, não levando em conta a capacidade das pessoas no trabalho, na escola." (Suzana, 17 anos, branca).

3. Oito (8) textos apresentaram inegável ganho na organização mental que confere sentido ao passado ao buscar respostas para o presente e perspectivas de futuro, marcadas por um olhar de rompimento e negação com as análises pré-concebidas e encaminhando-se para alcançar uma consciência histórica genética[44].
    - "O racismo não se deve ao fato de diminuir uma pessoa devido a sua raça [...] seria a forma de demonstrar superioridade sobre determinado povo, essa ação de demostrar superioridade leva a uma sensação de conforto e segurança pois quando você se coloca sendo melhor do que outro a sensação adquirida é maravilhosa e onde poderíamos expressar se não houvesse essa desigualdade hereditária. Então o racismo seria a forma de se elevar diante de um 'diferente' para encontrar falsos sentimentos de superioridade." (Eduardo, 16 anos, negro).

Portanto, percebemos ter havido ganho, tanto na complexibilização do pensamento histórico quanto em competência narrativa quando analisamos, em conjunto, as produções por nós denominadas T5. Esse ganho pode ser notado mais nitidamente ao estabelecermos paralelo com as produções T1 e T2, em que a narrativa marcada pela consciência histórica do tipo tradicional esteve presente na grande maioria dos textos; entretanto, mesmo quando confrontada a T3 e T4, que apresentaram um aumento significativo de textos cuja estrutura narrativa rompia com a forma tradicional de interpretação do passado, análise de presente e perspectiva de futuro, há, em T5, um salto qualitativo na forma como alunas e alunos mobilizaram novos e/ou diferentes significados para as experiências contidas em sua memória histórica. Segundo Souza (2014, p. 281), há aprendizagem histórica quando os sujeitos "mobilizam novas concepções, amplia sua compreensão da experiência temporal e se torna apto a argumentar sobre sua interpretação daquela experiência e sobre a orientação dela derivada."

3.1.6 Branco sai, preto fica – T6

Democracia racial brasileira é um conceito muito arraigado em nossa sociedade. Essa ideia está presente e perpassa diferentes âmbitos de nosso cotidiano: escola, lazer, publicidade, entretenimento. Desmistificá-la e racionalizar seu surgimento e manutenção

[44] Fragmentos dos textos que se enquadram nessa categoria foram citados, como os de: Helena, Renato, Samuel e Leandro.

era uma das questões fulcrais da proposta deste trabalho como um todo, e da atividade com o filme 'Branco sai, preto fica' em especial; além de buscarmos também problematizar a privação e a violação de direitos pelos quais passa a população negra no Brasil e fomentar a luta pelo combate a tais práticas.

O filme, uma mistura de documentário e ficção científica, retrata uma ação policial real que aconteceu durante um baile *black* na Cinelândia, periferia de Brasília, em 1986. Esse acontecimento marcou a história de muitos jovens que viviam no entorno, graças à desproporcional brutalidade empregada pelos policiais naquele momento. A frase proferida pelos agentes da lei, ao escolher e nomear os que deveriam ser dispensados e os que deveriam ficar para apanhar, tornou-se emblemática e dá nome ao filme: branco sai, preto fica!

A parte documental do longa fica a cargo das narrativas de dois personagens que estiveram presentes aquele fatídico baile e tiveram suas vidas irreversivelmente marcadas: um ficou paraplégico e outro teve uma das pernas amputada.

O mote ficcional é dado por uma personagem que vem do futuro para juntar provas da responsabilidade do Estado pelo acontecido em 05 de março de 1986 e estruturar uma ação judicial que exigirá retratação e indenização, do Estado brasileiro, por suas práticas racistas e discriminatórias no passado.

Para essa atividade foram escolhidos três (3) fragmentos desse filme:

1. do início do filme até o minuto 00:06:44 – nesse trecho a personagem Marquim narra, a partir de sua memória do fato, a ação policial de repressão ao baile do "Quarentão" que trouxe como desfecho sua paralisia. A narrativa é ilustrada por fotos reais daquele baile;
2. o trecho que vai de 01:11:00 até 01:12:00 – é a parte mais documental, quando Marquim e Sartana, sentados, como em uma entrevista, dão suas versões daquele momento;
3. o desfecho do filme, de 01:29:00 até o final, quando, ao som do funk "Bomba explode na cabeça" de MC Dodô, os planos de vingança elaborados e executados por Marquim e Sartana, que ancoram a parte ficcional da trama, chegam a seu ápice.

Participaram da execução dessa atividade 43 discentes, ou seja, 20 da turma da Informática (nove (9) abstenções) e 23 da turma da Agroindústria (seis (6) abstenções). Como não havia nada de excepcional que as justificasse, o número expressivo de

abstenções nas duas turmas nos sinalizou um desgaste daqueles jovens frente ao prolongado processo de pesquisa. Talvez fosse o caso de se repensar a metodologia e propor um número menor de filmes, ou, quem sabe, uma abordagem diferenciada, visto que alunos e alunas dificilmente se opõem quando é para assistir ao filme e participar da roda de conversa, mas quando se trata de elaborar um texto escrito há uma forte resistência e a necessidade de um persuasivo trabalho de convencimento.

Questões como identidade, territorialidade e preconceito e em como essas se relacionam com a produção cultural foram abordadas. A *black music*, o *funk*, enquanto expressões culturais que nascem na periferia, resultado de vários processos de experimentação, apropriação e incorporação, que direcionavam a temática do filme, estiveram presentes também nos debates suscitados na roda de conversa e nas reflexões desenvolvidas nos textos escritos.

Cultura boa ou ruim, de branco e de preto, erudita ou popular, para se aplaudir ou reprimir, assim como suas multifacetadas formas de manifestações foram questões fomentadas e debatidas. Nesse contexto, o conceito de apropriação cultural encontrou espaço para gerar questionamentos e boas considerações por parte dos jovens.

Vale ressaltar que a discussão sobre apropriação cultural suscitada pelo uso de turbante por mulheres brancas, que ganhou muito destaque nas redes sociais em fevereiro de 2017[45], ainda estava pujante na memória de significativa parcela daqueles alunos e alunas, e embasou boa parte das argumentações durante o debate coletivo acerca desse ponto.

Quanto às estruturas acessadas pelos sujeitos desta pesquisa na construção de uma narrativa que, ao mobilizar sua memória histórica, busque se orientar no decurso do tempo, detectamos cinco (5) diferentes manifestações:

1. Quinze (15) textos apresentaram percepção do processo histórico que marca a discriminação no Brasil, com suas permanências e rupturas. Contudo, apesar de ser possível antever nesses textos a presença de estruturas mentais que se apropriam de certo teor de criticidade e rompem com o discurso fácil, os raciocínios ainda são simplistas:
   - "nós 'brancos' aprendemos a ser preconceituosos com o tempo, nós fomos ensinados a isso [...] conceito que surge desde a colonização e se vê presente até os dias de hoje. O próprio estado age de forma preconceituosa, não colocando em

[45] Matéria sobre esse assunto pode ser acessada em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/turbantes-e-apropriacao-cultural. Acesso em: 21/03/218

prática os direitos humanos [...] somos hipócritas, batemos no peito dizendo que não somos preconceituosos, mas aceitamos calados a dor do negro, ou pior, ajudamos a essa dor, porque fazer alguma coisa não é mesmo? Estamos na nossa zona de conforto, sendo aceitos pela sociedade." (Iasmim, 15 anos, parda);

- "Na sociedade atual, ainda vivemos em uma realidade onde o negro, o tatuado, o que aparenta ser malandro é tratado de forma diferente e repressiva. Isso vem de um contexto que foi construído historicamente, desde a época do Brasil colônia." (Nicolas, 16 anos, pardo);
- "desde muito tempo temos uma concepção errada a respeito de tudo que nós faz acreditar que é marginalizado é ruim, e que as pessoas negras são marginais. Isso vem de muito tempo desde a era colonial, se era bom o que os brancos faziam e ruim o que o negro fazia, ou seja há esse preconceito histórico em que empregada a diferença." (Angélica, 16 anos, branca);
- "Sobre a apropriação cultural, desde o começo nos apropriamos de culturas diferentes sem saber o porque daquilo. O certo a se fazer nessa situação é procurar saber mais sobre a cultura que você vai se apropriar, pois assim você sabe o real significado. Não sei se o país tem uma perspectiva boa para o futuro, pois nos dias de hoje estamos odiando uns aos outros de graça." (Andreia, 16 anos, negra);
- "algumas vezes essa aculturação acaba gerando muitos conflitos, como por falta de conhecimento das pessoas que muitas vezes acabam usando algo ou fazendo por achar legal ou por influência e não buscam um contexto histórico ou uma explicação o que acaba gerando um desconforto para quem sabe e isso pode acarretar muitos problemas, por isso a necessidade de mais atividades culturais e esclarecimentos." (Mariana, 16 anos, branca).

2. Quatorze (14) textos primaram pela adoção de um discurso marcado pelo senso comum, no qual "devemos respeitar a todos e sermos tolerantes com as diferenças", não expuseram reflexões historicamente embasadas, nem apresentam ganho em competência narrativa:
   - "Hoje em dia, o racismo no Brasil é muito grande. Um exemplo do racismo é o filme 'Branco sai, preto fica' que demonstra claramente racismo que os pretos sofrem diante dos policiais [...] Temos que nos conscientizar sobre esse racismo

para podermos viver em uma sociedade igualitária, pois vivemos em uma sociedade multicultural.” (Renata, 16 anos, negra);

- “Outra questão que também foi abordada foi o ‘rancor’ das pessoas negras, ligados com seus ancestrais que foram escravizados, podemos relacionar isso com o filme ‘Branco sai, preto fica’ em que um dos protagonistas cria um plano de vingança em que se consiste em jogar uma bomba em Brasília, para se vingar do momento em que ele foi aleijado enquanto estava em um baile.” (Lia, 16 anos, branca);
- “Sabe-se que o Brasil é um país que se encontra muito preconceito racial entre outros. Creio que não deveria ser assim, pois o Brasil é um país que abriga várias culturas diferentes portanto não podendo haver preconceitos” (Karen, 18 anos, parda).

3. Dez (10) textos exibiram pensamento histórico complexo, que nos oportunizaram perceber a competência para efetuar uma ideia de organização cronológica cuja coerência interna entre passado, presente e futuro os permite refletir sobre os acontecimentos históricos com clareza, além de proporcionar-lhes possibilidade de construir suas próprias identidades, onde, a partir da superação dos limites “do tempo de vida próprio, volte ao passado e alcance o futuro” (RÜSEN, 2011, p. 113):
   - “Grande parte dos problemas presentes no Brasil podem ser explicados e dados como consequência de diversos fatores históricos. O poder e as consequências desses fatores podem atingir dimensões muito grandes e complexas. Problemas relacionados ao preconceito, seja ele racial, religioso ou de qualquer outro escalão são indeletavelmente ao menos influenciados por anos de história. É possível, por partes e com muito estudo, fracionar fatores passados acusadores ou influenciadores de determinado preconceito existente hoje. [...]. Não existe pessoa desprovida de todo e qualquer preconceito, existem aqueles que tentam melhorar suas ações e evitar essas más influências históricas.” (Breno, 16 anos, branco);
   - “infelizmente cenas como essas ainda são realidade e são causadas não somente por determinados marginais fardados (que não podem ser chamados de policiais) mas também por várias outras pessoas. Essa repressão vem desde nossos antepassados e se mantem devido a nossa sociedade ser ‘doutrinada’ para agir de forma desagradável com aquilo que não lhe convém.” (Bernardo, 17 anos, pardo);

- “Os trechos apresentados nos mostram o peso que a história tem sobre como vemos e interpretamos as coisas. Ele tem tamanho peso que se sobrepõe a própria lógica e racionalidade, fazendo dos nossos pensamentos reflexos de ideias e conceitos que já deveriam ser não esquecidos, mas superados e entendidos. A consequência do passado é o preconceito que permanece entranhado não nos indivíduos, mas na sociedade que os cria. Isso perpetua um pensamento que se alimenta da ignorância.” (Daniel, 16 anos, branco).

4. Três (3) textos pautaram-se por noções estereotipadas e preconceituosas, sem tampouco buscar embasá-las em argumentos históricos ou pretensamente históricos:
   - “concordo totalmente com a abordagem do polícia o funkeiro por se tratar de um estilo musical de baixo nível e fazer apologia a vários temas não saudáveis para sociedade e muitas vezes demonstrar comportamento tóxico e falta de respeito ao próximo e a imagem da mulher na sociedade. Para mim esse tipo de manifestação cultural deve sim ser repreendida por também atrapalhar a formação das ideias das crianças e jovens” (Bruno, 17 anos, pardo);
   - “julgamos essas pessoas negras, tatuadas, que ouvem música de ‘bandido’ não só porque somos educados assim, mas porque a chance dela ser perigosa é realmente maior. Por exemplo, os ladrões brancos e ricos não vão puxar uma arma para me assaltar. Eu pelo menos acho que a maior parte da população pobre é negra e isso leva eles a roubar e a matar, entretanto eu gosto da música, ela é muito boa.” (Artur, 16 anos, pardo).

5. Um (1) texto estabeleceu ideia de linearidade e continuidade, em que o passado determina e molda o presente:
   - “Vemos que ainda hoje existe repressão, que ela não acabou, vemos que o preconceito contra preto, pobre, pessoas da favela. Ainda hoje a polícia é treinada para tratar pessoas de modo diferente, são treinados para serem preconceituosos, racistas. Os negros ainda carregam o fardo da época da escravidão, são vistos com olhares tortos por causa do passado. Não precisamos voltar no passado para vermos isso, não precisamos voltar no quarentão em 86 para vermos cenas de racismo, para vermos policiais maltratando os negros, basta você ir naquele bairro mais pobre da cidade” (Francisco, 16 anos, branco).

Isso posto, inferimos que o número de textos dotados de complexibilização do pensamento histórico, que fizeram uso das competências de experienciação, interpretação e orientação na produção de sentido da consciência histórica, ao final da atividade com o filme 'Branco sai, preto fica', quando confrontados com os anteriores, e mesmo quando comparados entre si, é numericamente maior do que aqueles cujo ganho foi nulo.

Todavia, como detectado em análise anterior, a aplicação da metodologia não produziu apenas reflexões emancipadoras que apontassem para o rompimento de raciocínios discriminatórios.

Ela também promoveu, em menor grau, mas nem por isso insignificante, a elaboração de argumentações estereotipadas e preconceituosas, o que só fortalece nossa convicção de que, para além da busca da aprendizagem histórica amparada pela teoria da consciência histórica e no bojo da Educação Histórica, é imprescindível haver, quando da elaboração de estratégias de ensino/aprendizagem das aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, formação, construção e crescimento de uma consciência histórica fortalecedora de uma percepção histórica direcionadora de ação para desconstrução do racismo e da discriminação racial.

3.1.7 Reelaboração da ideia original – T7

Diferente das atividades anteriores, a elaboração dos textos intitulados T7 não foi precedida pela projeção de cenas fílmicas. Nesse caso, pretendíamos que ao final do percurso investigativo os sujeitos respondessem ao mesmo questionamento o qual subsidiou as análises e conclusões, neste estudo nomeadas de consciência histórica prévia.

Importava-nos perscrutar se: a) seria possível perceber mudança nos padrões de atribuição de sentido ao passado quando da busca por orientação para carências do presente; b) poderíamos deduzir aumento da experiência, no sentido da percepção de algo novo sobre o passado; c) haveria incremento das competências que compõem a narrativa histórica. Ou seja, buscávamos vislumbrar aprendizagem histórica ao compararmos as narrativas T1 e T7.

Outro fator que diferenciou os textos T1 e T7 dos demais foi seu direcionamento, uma vez que nesses dois grupos existia uma interrogação, o que os torna respostas, enquanto os outros foram escritas livres, não havia pergunta a ser respondida, e cada aluno

e aluna, a partir dos debates suscitados pelo filme assistido, poderia optar pelo encaminhamento que daria a sua narrativa.

Os textos T7 foram elaborados nas próprias salas de aula, concomitantemente ao questionário semiestruturado que nos forneceu os dados socioeconômicos, bem como as percepções sobre a opção pelo ingresso em um curso de formação para o trabalho.

A realização dessa última atividade da pesquisa, com a presença efetiva dos sujeitos pesquisados, foi sucedida por uma singela confraternização oferecida pela professora/pesquisadora como em uma espécie de agradecimento pela participação. Provavelmente, a baixa abstenção (dois (2) alunos da Informática e um (1) da Agroindústria) nesse dia seja, em parte, explicada por esse "reforço positivo" implementado no final.

Portanto, a análise dos 55 textos (27 da Informática e 28 da Agroindústria) intitulados T7 possibilitou-nos algumas constatações:

- Conceitos inexistentes em T1, tais como apropriação cultural, dívida histórica, preconceito racial como resultado de processo histórico, expatriação, resistência; surgem e servem de subsídio a um expressivo número de textos T7;
- os textos que incorporaram em sua narrativa T7 conceitos que não fizeram parte de T1, o fizeram de maneira conceitual e estruturalmente correta em TODAS as vezes, ou seja, esses alunos e alunas, além de entenderem a concepção da ideia implícita na máxima, compreenderam sua aplicabilidade e objetivaram o conhecimento;
- é notável como a ideia de "transferência de cultura", presente em mais da metade dos textos T1, quase desaparece em T7. Então, se em T1 "os povos africanos foram de extrema importância na formação da sociedade e cultura brasileira [...] pois influenciaram as vestimentas brasileiras e implantaram a religião 'candomblé'" em T7 "O entendimento da história dos povos africanos tanto aqui quanto na África é importante para entendermos a situação do negro hoje no Brasil, para que possamos empatizar e entender os seus descendentes no Brasil." (Roberto, 16 anos, branco);
- o combate ao racismo e ao preconceito, como fundamentação da resposta à pergunta "Por que podemos afirmar que o entendimento da história dos povos africanos é fundamental para entendermos a formação da sociedade brasileira?" se fez sentir em pelo menos dois terços das narrativas T7.

Tal qual Rüsen (2011), entendemos o quão complexo é determinar mudanças estruturais no processo pelo qual competências são adquiridas e estruturam as formas como tratamos e utilizamos experiências do passado na compreensão do presente e orientação de ações futuras; entretanto, amparados pelo escopo teórico construído por Rüsen (2010, 2010a, 2011), pela observação empírica da trajetória desses sujeitos ao longo da pesquisa, bem como da análise comparativa entre T1 e T7, sentimo-nos confortáveis para afirmar que:

1. Quarenta e três (43) textos apresentaram salto conceitual, articulação entre as ideias previamente concebidas com as novas percepções e conceitos surgidos ao longo de processo da pesquisa. Foi possível detectar mudanças em uma ou mais das três operações mentais (experiência, interpretação e orientação) que juntas determinam o processo de aprendizagem na aquisição do conhecimento histórico. Mesmo nos casos nos quais a consciência histórica tradicional permaneceu, foi possível verificar melhora qualitativa na estruturação e complexibilização do pensamento histórico, pois, partindo da teoria rüseniana podemos afirmar que "aprender é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças. Ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo: um entendimento, uma capacidade ou um misto dos dois" (RÜSEN, 2010, p. 106). Para exemplificar essa operação mental, analisemos alguns casos:

   - Alice (16 anos, parda):

   Em T1: "Todas as grandes civilizações trouxeram para o Brasil uma parte de seus costumes e culturas que predominam fortemente na sociedade brasileira nos dias atuais. Tendo como exemplo a festa de Congada do Império do Congo, e a pouca, mas presente cultura do Reino de Kush, em esculturas detalhadas e vasos decorados como artefatos de decoração."

   Em T7: "A história da formação da sociedade brasileira tem como base o povo africano, há todo um contexto histórico para entendermos a atualidade, além de termos a consciência de que existe uma imensa diversidade populacional, que existem costumes, vestimentas, crenças diferentes e que é essa diferença que mostra como o entendimento da história desses povos é fundamental. Como por exemplo, julgar sem pesquisar, entender e questionar as religiões afro-brasileiras, ou até mesmo as comemorações, as quais vieram a se tornar tradicionais no meio que vivemos."

Notem que a aluna apresenta em T1 uma visão generalizante, em que “TODAS as grandes civilizações” trouxeram parte de seus costumes e marcaram a sociedade brasileira, é uma narrativa superficial, que não requer reflexões profundas.

Em T7 há outra perspectiva: não são mais “todas as grandes civilizações” e sim a “consciência de que existe uma imensa diversidade populacional, que existem costumes, vestimentas, crenças diferentes”. A ideia de construção cultural está presente na utilização do conceito de formação da sociedade como parte de algo maior de “todo um contexto histórico para entendermos a atualidade”, ela percebe os tempos históricos como qualitativamente diferentes, mas que se relacionam como parte de um todo.

Estabelece, no final, consciência histórica crítica, ao questionar a tradição impositora de costumes que nos levam a estabelecer julgamentos sem a real compreensão do que se pretende julgar.

- Daniel (16 anos, branco):

Em T1: “Devido ao tráfico de escravos a cultura africana se espalhou por muitos locais, inclusive o Brasil. Ao estudarmos alguns povos africanos podemos perceber certas familiaridades como: acarajé, vudu, algumas religiões, isso se deve a parte de nossa cultura e desenvolvimento terem sido influenciadas por eles.”

Em T7: “Como todos já sabemos nossa sociedade é fortemente influenciada pelos povos africanos e suas culturas, influências estas que são vistas e discutidas até hoje. Vários temas atuais estão relacionados com isso, como preconceito, racismo, cotas. Embora esses temas sejam discutidos, muitas vezes quem discuti não tem conhecimento sobre o assunto e acabam tendo conceitos e ideias não coerentes com a realidade. Ao termos conhecimento histórico dos povos africanos podemos discutir e pensar sobre essa real condição na sociedade e não basear nossos argumentos em achismos e preconceitos.”

O aluno parte de uma percepção superficial, genérica e determinista, na qual o tráfico estabelece a transferência de cultura, para a busca por justificar a necessidade de se conhecer a história como fundamento na elaboração de posicionamentos, reflexões e argumentos ao tratarmos de assuntos tão em voga na atualidade: racismo, preconceito e cotas. Ou seja, ele percebe e reconhece que as demandas do presente e a necessidade de ação futura encontram eco no passado.

- Fernando (16 anos, branco):

Em T1: “Como a história africana tem muitas variedades como por exemplo a gastronômica e práticas culturais que foram trazidas para o Brasil, é de extrema importância entendermos as origens e os costumes dos povos africanos para entendermos no que eles influenciaram diretamente ou indiretamente em nossa formação.”

Em T7: “A formação brasileira (sócio-cultural) ocorreu com base em uma sociedade marcada de preconceitos e relações de desigualdade entre raças. A inferioridade com que as pessoas africanas escravizadas era tratada foi de forma gradativa formando padrões de tratamento na sociedade. Infelizmente as relações raciais influenciam a sociedade até os dias de hoje. Somente nas últimas décadas essa questão vem sendo tratada de forma lógica e coesa. Com isso o preconceito racial, cultural e as características econômicas muitas das vezes estão atreladas a sociedade na qual vivemos atualmente, afinal as ideias daquele tempo sempre deixam traços nas outras gerações. Felizmente a escola junto ao governo vem criando planos de estudos mais voltados na diversidade e cultura afro-brasileira, porém ainda existe um longo caminho a ser percorrido no que se diz respeito a esse tema.”

O aluno apresentou inegável ganho em todas as dimensões do aprendizado histórico. Se em T1 a narrativa não argumenta, não reflete, é distanciada, impessoal, pautada no discurso fácil e vago, em T7 ela ascende em criticidade, agrega importantes conceitos na construção da argumentação, estabelece noção de processo histórico marcado por continuidades e rupturas, ao perceber o preconceito racial como resultado histórico que perdura, mas também se transformou. E por fim, Fernando ainda vislumbra perspectivas de futuro gradualmente construídas agora, no presente.

- Helena (17 anos, branca):

Em T1: “A sociedade brasileira foi formada pela mistura de diversas culturas e sofrerem grande influência dos povos africanos, que foram trazidos para o país como escravos e trouxeram com eles elementos de sua cultura, que passaram a fazer parte da cultura brasileira.”

Em T7: “Muitas das vezes nós não estudamos a história desse povo através dos olhos dos africanos, na verdade quase sempre a história com o olhar do colonizador, que apesar de alguns importantes avanços ainda é permeada pelo preconceito, que passa despercebido, mas que é ensinado, por isso o entendimento da história, do sofrimento,

das atitudes desumanas que acompanham os povos africanos é importante não só para compreensão da formação da sociedade brasileira, mas também para entender e conseguir melhorar a realidade hoje."

Neste caso, parece relevante ressaltar que, embora a aluna tenha partido de uma percepção superficial e pautada por uma consciência histórica tradicional, tal qual ocorreu nos exemplos anteriores, durante a reelaboração da resposta ela alcançou um olhar mais complexo para a questão. Ela concebe uma história multiperspectivada e reconhece a dificuldade em romper com a visão arraigada por anos de uma história de exclusão e inferiorização.

Emblemático que a aluna perceba na compreensão do passado a possibilidade de conseguir melhorar a realidade hoje, o que, em muitos aspectos, a aproxima do que Rüsen defende em seu texto: Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em história (2011a), no qual ele afirma que o passado ressignificado, portador de novos sentidos, pode desempenhar função orientativa e ajudar na reconciliação com o presente e promover condições para um agir pautado pelo respeito e pela alteridade.

- Karen (18 anos, parda):

Em T1: "Os povos Africanos quando chegaram no Brasil, trouxeram várias coisas de sua cultura como a culinária, cultura, religião. Ajudando na formação da sociedade brasileira que faz uso dessa cultura."

Em T7: "Pois através da história dos povos africanos podemos compreender a sociedade brasileira atual, pois assim podemos entender as questões de preconceito e outras situações que são marcadas por esse ocorrido até hoje. Além de tudo o Brasil 'apropriou-se' de certa forma da cultura desse povo sendo assim necessário entendermos toda essa história."

Relevante ressaltar que, apesar da narrativa T7 não se pautar por reflexões muito complexas, ou romper com o discurso oficial, ela se mostra conceitualmente superior a T1.

Se em T1 prevalece a ideia de transferência de cultura "trouxeram várias coisas de sua cultura", em T7 sua análise torna-se mais crítica: transforma transferência pacífica em "apropriação" (assim mesmo, marcado pelo uso de aspas) da cultura dos povos africanos. Além de que a premissa de construção histórica do preconceito, ausente em T1, torna-se pilar de sua argumentação em T7.

Portanto, percebemos aqui a consciência histórica crítica em ação, como catalisadora de novas percepções e experiências, de modo a alargar o campo das competências, a ponto de se tornar indício de realização da aprendizagem histórica.

- Joana (17 anos, parda):

Em T1: "Porque temos herança dos povos africanos, nossa cultura é um pouco da cultura dos africanos. A religião, a culinária, a dança."

Em T7: "Porque o Brasil é um país onde nós convivemos com nossos antecedentes, com negros e diversas culturas e costumes, por isso devemos entender, ter conhecimento de nossa formação, quem é, quem são as pessoas que são os povos africanos, eles tem história, nossa história..."

Assim como Karen, Joana não conseguiu em T7 romper com a consciência histórica tradicional. Ela repete o discurso oficial de que "precisamos entender as diferenças e respeitá-las"; aliás esse conceito permeia todo o conjunto da produção dessa aluna. Todavia, uma conquista pode ser apontada nesse caso.

Joana, que se declara parda, não assume esse lugar de fala nos primeiros textos, condição que se altera gradativamente ao longo da pesquisa: em T1 a resposta é vaga, superficial; em T2 ela se refere ao sofrimento DAQUELAS pessoas que foram tiradas de suas casas e tornadas escravas; em T3 ainda há um distanciamento, mas surge certo grau de empatia quando ela afirma "me chamou a atenção a cena da escrava com a máscara de ferro, é triste pensar que antepassados nossos passaram por algo tão cruel"; em T4 e T5 assume posição crítica em relação às desigualdades, mas a partir de um olhar indistinto, como humana, não como negra ou parda; em T6 adota fala mais racialmente engajada ao afirmar "a cultura negra que é vinda das favelas muitas vezes nem é considerada cultura e a maioria dos cantores são negros e da periferia e já são considerados traficantes e bandidos. Não importa o **que somos** só por **ser negros** já somos julgados" (grifo meu); e em T7 essa percepção de pertencimento, de fazer parte de algo que me precede e que, de alguma forma, me explica e completa, está novamente posta quando ela se reconhece parte DESSA história.

Então, como defendido por Rüsen (2010, p. 107)

> O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva [...] O que o sujeito precisa é assenhorar-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua

> subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo.

Logo, embora não seja possível afirmar ter havido mudança no nível de consciência histórica, podemos perceber que houve ganho na forma como essa aluna acessa o passado na busca por entender o presente e determinar orientação para o futuro.

2. Sete (7) textos apresentaram basicamente a mesma ideia nas duas narrativas, e assim podemos dizer que nesses houve a reescrita da ideia original. Notem:
   - Frederico (16 anos, pardo):

   Em T1: "É fundamental conhecermos a História dos povos africanos pois eles ajudaram de alguma forma para o Brasil seja o que é hoje. Por exemplo os escravos que vieram de lá, teve grande influência sobre a sociedade brasileira."
   Em T7: "É fundamental entendermos a História dos povos africanos, pois a partir deles é que foi constituída a sociedade atual brasileira."

   - Marília (17 anos, parda):

   Em T1: "Por que se entendermos como era os povos africanos, suas origem cultura entre outros. Conseguimos assimilar a formação da sociedade brasileira com os povos africanos."
   Em T7: "É fundamental pois com o entendimento da vinda dos povos africanos entendemos a formação da sociedade, as diferentes culturas e religiões."

   - Rebeca (16 anos, branca):

   Em T1: "Porque muitos povos africanos foram tragos como escravos para o Brasil, somos mestiços de povos africanos, nossa raça é formada por uma parte considerável de africanos, que com isso trouxeram suas crenças e costumes."
   Em T7: "Porque grande parte da sociedade e da cultura brasileira foi constituída pelos povos africanos, quando trazidos em navios negreiros. Podemos citar algumas religiões, comidas e culturas."

3. Cinco (5) textos não apresentaram melhora qualitativa, ou ganho em competência narrativa quando da comparação entre T1 e T7. Alguns exemplos:
   - Diego (16 anos, branco):

Em T1: “Porque na sociedade brasileira contém a cultura dos povos africanos. Ex: a feijoada”

Em T7: “Devido a influência dos povos na nossa sociedade. Podemos citar as culturas desses povos que influenciaram na nossa, além disso a escravidão também.”

- Lorenzo (16 anos, negro):

Em T1: “Pois erdamos da cultura dos povos africanos capoeira, e comidas como feijoada, isto é necessário para entendermos como eram esses povos que tinham um meio de vida muito parecidos.”

Em T7: “Para não cometermos pré conceitos ao termos contatos com aquilo que não nos é abtual.”

Contudo, apesar de esses 12 textos citados nos itens dois (2) e três (3), a priori, não representarem ganho em aprendizagem histórica ou competência narrativa quando realizamos a análise comparativa entre T1 e T7, a mesma situação não se mantém quando partimos para o estudo do conjunto da produção desses 12 alunos e alunas. Percebemos que, embora não tenha sido possível detectar melhora em T7, eles não passaram incólumes pelo processo de assistir a cenas fílmicas, debater temas relacionados a elas e refletir sobre esses em textos escritos.

Quando analisamos individualmente o conjunto da produção de cada sujeito pesquisado, constatamos um pressuposto bem definido e fundamentado pela Educação Histórica: **o processo de aprendizagem histórica não é linear**.

Essa não linearidade permite afirmar que, embora se tenha percebido a ocorrência de ganho em uma ou mais das competências de ancoragem da aprendizagem histórica, essa conquista pode não ser percebida em uma narrativa posterior.

As reflexões sobre essa constatação, bem como suas possíveis implicações, serão retomadas adiante.

3.2 O conjunto das produções: um olhar para o caminho percorrido pelos jovens sujeitos da pesquisa

Pensar a trajetória da aprendizagem histórica que, enquanto processo, estrutura as organizações mentais da consciência histórica, é especialmente complicado, uma vez que, ao lidarmos com a concepção de progressão das ideias históricas e com a elaboração de

esquemas de classificação dessa progressão, corremos o risco de desconsiderar as muitas variantes que interferem na aprendizagem, tais como: questões culturais, políticas e morais.

Conscientes das dificuldades implícitas na elaboração das análises e reflexões aqui propostas e na tentativa de não incorrer no erro que nos levaria a conclusões simplistas, buscamos indícios nas narrativas produzidas pelos sujeitos pesquisados de que as competências que sustentam a aprendizagem histórica foram adquiridas e/ou alargadas.

Defendemos neste trabalho que a dificuldade em estabelecer padrões uniformes de progressão e a consciência de que certas circunstâncias (proximidade afetiva com o tema, influência da formação moral do indivíduo, entre outras) interferem no processo de aprendizagem histórica, mas não impedem o estabelecimento de conclusões amparadas pela teoria da consciência histórica, bem como por farto levantamento, estudo e análise de dados empíricos ou, tampouco, invalidam o mapeamento dos componentes que determinam o aprendizado histórico e o tipo de consciência histórica predominante a partir de narrativas que requeiram interpretação quanto a temas atuais, pois, como defende Rüsen (2011, p. 76):

> Uma investigação desta natureza enfrenta formidáveis obstáculos, em especial a intrincada complexibilidade da consciência histórica e suas quatro competências. Os quatro tipos aqui presentes não são escritas alternativas, permitindo qualquer reconto simples de sua distribuição nas manifestações da consciência histórica; normalmente os tipos aparecem em mesclas complexas, e é necessário descobrir sua ordem hierárquica e interpelação em qualquer manifestação dada pela consciência histórica. Não obstante, a tipologia pode dirigir nossa atenção, e funciona de maneira investigativa, definindo questões e preparando estratégias para utilização em estudos empíricos.

Na investigação aqui apresentada, a análise empírica das narrativas levou-nos à constatação de que a forma como esses jovens interpretam e lidam com sua experiência no tempo e as articula com a tomada de decisões no presente, bem como com a construção de argumentações ancoradas nessas interpretações, apresentam maior ou menor complexidade conforme o grau de interesse que despertam as condições do contexto social e sua realidade vivida.

Tomemos como exemplo o caso da aluna Daniela (17 anos, branca):

- Em T1, apresenta um posicionamento genérico e superficial;
- Em T2, elabora uma narrativa marcada pela visão tradicional de dor e sofrimento;

- Em T3, percebe e ressalta as noções de mudança e permanências ao longo do tempo. Demonstra certo aprofundamento do nível de análise quando comparado a T2;
- Em T4, estabelece uma análise atual do preconceito religioso, não estabelece conexões históricas para justificá-lo: “eu sempre pode perceber que nas escolas a religião Católica é a mais respeitada, mais falada, enquanto as outras religiões são ignoradas. Sempre rezavam, levavam santos para a escola, faziam missas para os alunos, e as outras religiões não eram mencionadas.”;
- Em T5, há um notável ganho, pois a aluna consegue estabelecer a ideia de racismo como processo histórico; identifica mudanças e permanências e perspectiva futuro: “por mais que existam leis, o preconceito racial ainda existe em nossa sociedade, mas de uma forma diferente dos séculos passados[...] ele é mais escondido e por isso mais cruel. Desde o início de sua formação as crianças já percebem o racismo [...] e o absorvem, crescendo racistas. O que pode ser feito para amenizar essa situação?! A conscientização das crianças é necessária, pois é nessa fase que começa a formação das ideias. Nas escolas pode-se implementar a utilização de filmes para demostrar o que aprendemos na teoria.” E é possível justificar esse salto conceitual, essa complexibilização da formação de sentido ao passado, a partir da explicação da própria aluna ainda nesse mesmo texto: “eu já presenciei cenas de racismo, onde meu namorado foi vítima[...] Por mais que nunca irei sentir isso na pele, eu passo por isso no dia a dia e fico com muita raiva.”
- Em T6, faz uma análise da realidade brasileira marcada pelo preconceito cotidiano percebido em sua própria vivência, não utiliza marcadores temporais ou dados históricos na construção de sua argumentação; todavia, constrói um texto em que é possível reconhecer maior grau de abstração e complexibilidade das operações mentais que caracterizam a construção de sua narrativa: “A maior parte da população brasileira é negra e mesmo assim não tem sua cultura e costumes respeitado. Preto é bandido, música de preto só serve se for em festa de branco, cabelo de preto é ruim [...]. Conheço muito negro que tem vergonha de ser negro e se pudesse queria ter nascido branco. Isso é muito triste, você precisar querer ser outra coisa para ter seu direito a dignidade! E o pior é que muita gente vê isso

como se fosse normal e pensa assim, é claro ser branco é muito mais fácil mesmo!"

- Em T7, apresentou basicamente a mesma ideia expressa em T1.

A partir do caso de Daniela pode-se perceber que quando analisa e reflete sobre algo especialmente próximo, como o racismo e a discriminação, ela deixa antever uma consciência histórica que, ao problematizar modelos culturais vigentes e delimitar um ponto de vista próprio frente a conceitos já preestabelecidos, se apropria de características que a tornam crítica.

Entretanto, esse *insight* de criticidade presente em T5 e T6 não é observado em T7, onde ela "retorna" a uma narrativa pautada pela "afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos" (RÜSEN, 2011, p. 63).

Observar esse movimento presente no conjunto da produção de Daniela e de outros cinco (5) jovens, que apresentaram em um ou outro texto o predomínio de consciência histórica do tipo crítica ou genética e que em texto posterior adotaram novamente o tipo tradicional ou exemplar, contribui para reafirma a premissa rüseniana segundo a qual a consciência histórica não é homogênea ou estática, não apresenta progressão linear; elas se intercalam, se sobrepõem em um movimento espiralado conforme são provocadas por questões mais ou menos relevantes ao seu interesse.

Constatamos, de forma empírica, que a manifestação da consciência histórica não obedece necessariamente a um esquema evolutivo; contudo, a análise das narrativas subsidiou-nos também na percepção de outro axioma firmado pela tipologia da consciência histórica elaborada por Rüsen: há uma sequência lógica de tipos, em que cada um é precondição para o próximo. Então,

> a extensão da experiência e o conhecimento da realidade passada se expandem enormemente quando o indivíduo se move do modo tradicional ao exemplar. O tipo crítico requer uma nova qualificação da experiência temporal baseada nas distinções entre "o meu próprio tempo" e "o tempo dos outros". Finalmente, o tipo genético vai além dessa qualidade pela temporalização do tempo em si mesmo, isto é, "meu próprio tempo" é dinâmico, mutável, instável, assim como o de outros". (RÜSEN, 2011, p. 73)

Ou seja, o sujeito que transita de um tipo de consciência tradicional para exemplar, crítica ou genética, adquire, implicitamente, maior capacidade de abstração e

complexibilização nas relações que estabelece com as formas de significação histórica. Mesmo que em determinado momento a perspectiva tradicional se sobreponha às demais, a capacidade outrora assimilada não se anula; o ganho em experiência, interpretação e orientação quanto às três dimensões temporais se mantêm e se transmutam em aprendizagem histórica.

Nesse contexto, podemos afirmar que dos 58 jovens pesquisados, os seis (6) conjuntos de produções em que foi percebida essa inconstância na "progressão" da consciência histórica não representam fracasso da aplicação da metodologia. Ao contrário, eles serviram para reafirmar a importância de se utilizar diferentes linguagens e abordagens no ensino de História como um todo, e de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em especial.

Ao utilizarmos cenas de filmes com diferentes temáticas, com distintas características e classificações (ficção, educacional, baseado em história real, estrangeiro, nacional) ampliamos a chance de atingir uma gama maior de interesses, o que pode ser sentido no conjunto da produção desses três (3) alunos e três (3) alunas os quais, apesar de não manterem o mesmo grau de criticidade ou complexidade dos argumentos e do pensamento histórico, de aparentemente "regredirem" quando observados seus textos em conjunto, devem ser percebidos como sujeitos capazes de ordenar suas operações mentais as quais dão sentido ao passado; interpretar o presente e perspectivar o futuro de forma mais complexa, ou seja, em outras palavras, pode-se afirmar que houve aprendizagem histórica.

A utilização da linguagem fílmica como desencadeadora de análises e reflexões acerca de temas fundamentais para a concretização das metas e objetivos apontados pela Resolução nº 1, de 2004 (BRASIL, 2004), por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004, mostrou-se bem-sucedida na medida em que possibilitou o aumento das experiências históricas e a construção de raciocínios e argumentações mais complexos, tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo, em 46 dos 58 casos analisados.

Nesses 46 conjuntos de produções pudemos perceber que, em maior ou menor grau, esses jovens discentes, a partir da carga de sensações desencadeadas pelas cenas fílmicas, sentiram-se provocados a elaborar reflexões que buscavam transformar em razão as emoções despertadas e as informações obtidas com o filme e com o posterior debate suscitado na roda de conversa. Frente a tal estímulo, engendraram argumentos e raciocínios mais complexos, produziram narrativas nas quais foi possível notar ganho nas

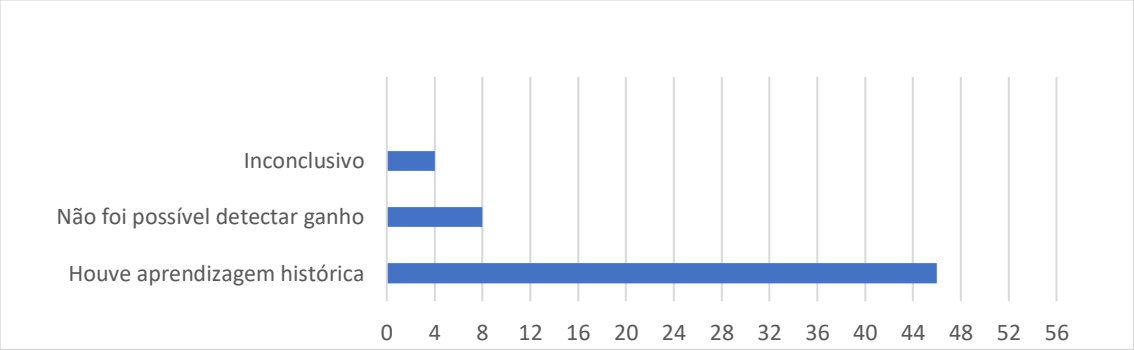
competências que ancoram a aprendizagem histórica: experiência, interpretação e orientação.

Em oito (8) conjuntos de produções não foi possível perceber mudança no processo de estruturação da consciência histórica, ou seja, do início ao fim do transcurso da pesquisa esses sujeitos mantiveram suas narrativas pautadas por uma perspectiva cujas características nos fizeram classificá-la como tradicional, além de não terem demonstrado ganho em aprendizagem histórica.

Tivemos também que reconhecer nossa incapacidade de chegar a qualquer conclusão em quatro (4) casos. Em um (1) desses casos o aluno não compareceu em quatro (4) das atividades propostas, dentre elas a elaboração de T7, o que dificultou substancialmente qualquer análise conclusiva. Nos outros três (3) casos, os discentes entregaram as folhas com quase nada de texto (com uma ou duas linhas), insuficientes para fornecer-nos indícios da forma de organização de sua consciência histórica, além de terem se mantido apáticos durante todas as rodas de conversa das quais participaram.

Portanto, nesses quatro (4) casos os subsídios foram insuficientes para uma análise que, respeitando os princípios metodológicos aos quais nos propusemos, se mostrasse seguramente conclusiva.

Figura 7: Gráfico – Conjunto das Produções quanto à Aprendizagem Histórica



Fonte: Questionário semiestruturado 2017. Elaboração própria.

Por outro lado, se a utilização de cenas fílmicas se mostrou promissora quando o cerne da investigação esteve sobre a forma como alunas e alunos mobilizam ideias históricas, ao operar narrativamente a consciência histórica; ao estabelecer nexos temporais; ao conceber os tempos históricos com continuidades e rupturas, esta análise se mostra menos feliz no momento em que buscamos na utilização desse artefato cultural um desencadeador de percepções históricas pautadas pela multiperspectividade.

Neste estudo, comungamos da ideia de Souza, que em seu trabalho detectou que os filmes

> ao mesmo tempo em que potencializam a argumentação e garantem um nível sofisticado de compreensão histórica por parte dos jovens, no âmbito do aumento das experiências, deixam explícito o problema de se compreender a História a partir de esquemas de classificação do tipo bem contra o mal. (SOUZA, 2014, p. 332)

Ou seja, essa dicotomia maniqueísta que muitas vezes reveste as narrativas fílmicas dificultou aos jovens sujeitos pesquisados o desenvolvimento de reflexões e argumentações baseadas em uma perspectiva múltipla, que concebe a história a partir de diferentes pontos de vista.

Os filmes apresentados, além de pouco favorecerem essa pluriperspectividade, em muitos casos agiram no sentido contrário: reforçaram a ideia de linearidade, de causa e efeito determinista que, não raro, revestem os fatos históricos e segundo Rüsen (2011), deve ser combatido. Pode-se observar esse efeito nos fragmentos das narrativas que seguem:

- Rebeca (16 anos, branca), em T2 – "Foi muito agoniante, eu chorei na cena, dava uma vontade de correr, de fechar os olhos, não querer ver mais, mas infelizmente isso acontece até hoje, e o que sempre fazemos é fechar os olhos."
- Diego (16 anos, branco), em T3 – "O filme nos mostra como era a negociação de escravos na época da escravidão. Podemos notar cenas de injustiça e sofrimento como elas aconteciam."
- Isadora (16 anos, parda), em T4 – "O filme mostrou a verdade, que no Brasil ninguém respeita as religiões que não são cristã."
- Vítor (16 anos, pardo), em T5 – "O filme monstra uma menina que é discriminada por sua cor, que é exatamente o que ainda acontece no Brasil. [...] Só pelo fato de terem sido escravos os negros ainda sofrem preconceitos. Igual no filme que a menina branca sofria preconceito por que o povo dela tinha sido escravo, e isso é errado de qualquer jeito, não importa se é branco ou negro."
- Flávia (16 anos, parda), em T6 – "No filme retrata um ato de racismo muito forte onde os policiais chegaram num baile funk e falaram para os brancos saírem do local e pisaram nos negros, porque para eles o funk era coisa de negro, malandro [...] e é assim que muitos policiais agem contra os negros até hoje."

Essa dificuldade em romper com uma visão bipolar da história, afetou a maneira como alguns dos educandos perceberam e atribuíram sentido a determinada ideia, conceito ou fato, o que implicou em um empobrecimento do pensamento histórico e se caracterizou como limitação e desafio a ser superado quando nos propusermos a utilizar cenas fílmicas no desencadeamento de reflexões que potencialmente agirão na consciência histórica.

Nesse exercício de analisar o conjunto das produções dos sujeitos pesquisados, nos debruçamos sobre a comparação dos resultados obtidos em cada turma, visto que, as diferenças estruturais na composição de cada uma delas (Informática mais heterogênea, formada por alunos provenientes das três redes de ensino e apresentando uma renda familiar maior[46]; Agroindústria, caso atípico na instituição, formada inteiramente por alunos provenientes da rede pública de ensino, com renda familiar, quando comparada a da Informática, menor) fomentou nosso interesse em perscrutar se haveria distinção no modo como cada uma reagiria à metodologia aplicada.

Concluímos que nem a heterogeneidade da Informática, ou a homogeneidade da Agroindústria, tampouco a renda familiar de uma ou de outra foram capazes de influir na formação da consciência histórica, ou no processo de aprendizagem histórica, quando analisamos as turmas como um todo.

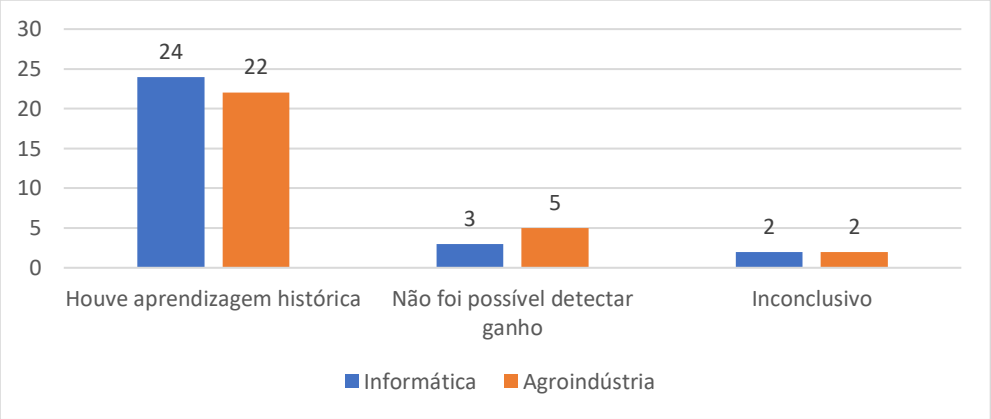
Ao considerarmos que em cada turma 29 alunos participaram da pesquisa, pudemos estabelecer o seguinte panorama:

1. Apresentaram ganho em complexibilização do pensamento histórico e/ou em competência narrativa, o que nos sinaliza que houve aprendizagem histórica:
   - 24 alunos da Informática;
   - 22 alunos da Agroindústria.
2. Não foi possível perceber ganho na forma como as estruturas mentais requeridas para se atribuir sentido ao passado foram organizadas:
   - Três (3) alunos da Informática;
   - Cinco (5) alunos da Agroindústria.
3. Casos em que não foi possível chegar a uma conclusão quanto a existência ou não de aprendizagem histórica:
   - Dois (2) alunos da Informática;
   - Dois (2) alunos da Agroindústria.

[46] Dado obtido em questionário semiestruturado desenvolvido, aplicado e analisado pela autora.

Observem o gráfico comparativo entre as duas turmas:

Figura 8: Gráfico – Análise Comparativa entre as Turmas



Fonte: Questionário semiestruturado 2017. Elaboração própria.

O fato de a turma da Informática ter apresentado um número um pouco maior de alunos que obtiveram aprendizagem histórica não nos pareceu qualitativamente relevante quando analisadas as duas turmas em contexto.

Por conseguinte, deduzimos que dentro dos parâmetros nos quais a presente pesquisa se desenvolveu, há vários fatores que interferem na aprendizagem histórica e na formação da consciência histórica dos jovens alunos e alunas frequentes no ensino médio integrado ao profissionalizante, sujeitos desta pesquisa. Tais fatores foram destacados ao longo da construção dessas análises, mas aqui o reafirmamos: proximidade afetiva com o tema em debate, formação pessoal e familiar, direcionamentos morais.

Contudo, a origem da formação escolar (pública ou privada) e a renda familiar, tomadas como média de uma turma acadêmica, não podem ser percebidas como fatores determinantes na construção de uma consciência histórica mais ou menos complexa.

Em busca de refletir sobre até que ponto o fator étnico pode, ou não, favorecer a reformulação da consciência histórica dos discentes submetidos à metodologia apreciada por esta pesquisa, analisamos, agora enquanto grupo distinto, os alunos e alunas que se autodeclararam negros. Tal grupo, assim de compõe:

- Oito (8) jovens: quatro (4) meninas e quatro (4) meninos;
- Seis (6) com 16 anos e dois (2) com 18 anos;
- Sete (7) cursaram o ensino fundamental integralmente em escola pública, um (1) integralmente em escola particular;

- Todos moram com a própria família e residem na mesma cidade em que estudam;
- Sete (7) declararam possuir renda familiar mensal entre um (1) e três (3) salários mínimos, e um (1) entre cinco (5) e nove (9) salários mínimos;
- Quanto à religião, temos:
  - Quatro (4) católicos não praticantes;
  - Um (1) católico;
  - Um (1) evangélico;
  - Um (1) acredita em Deus, mas não segue nenhuma religião;
  - Um (1) agnóstico.

A análise do conjunto das produções desse grupo se mostrou melindrosa, visto ter sido difícil estabelecer parâmetros de unicidade entre eles. Havia casos muito distintos entre si.

Inicialmente, há nesse grupo o caso de uma aluna enquadrada em "inconclusivo", uma vez que nos quatro (4) textos por ela entregues, não havia subsídios para a construção de interpretação da forma como a discente atribuía sentido ao passado.

Essa aparente "apatia" com relação às atividades propostas pode guardar em si alguns significados que, respeitando os limites deste estudo, inferimos; sem, contudo, o que seria pretensioso, fecharmos a questão:

- Conforme abordado, é possível que alguns alunos e alunas não tenham se adaptado à metodologia aplicada nesta pesquisa que consistia, em último termo, na elaboração de um texto escrito. O dinamismo do mundo moderno, marcado pelas redes sociais, onde quase sempre ideias, conceitos e fatos devem ser expressos em poucas palavras, ou mesmo preceder delas nos tão usados memes[47], fortaleceram em muitos desses jovens certa aversão pela construção de narrativas escritas, além de uma legítima dificuldade em expressar-se por meio dela. Quiçá resida aí o obstáculo encontrado por essa aluna.
- É também possível que a dificuldade, ou recusa, esteja em tratar especificamente o tema abordado. Um dos objetivos do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é atuar para gerar condições de que alunos afro-brasileiros estabeleçam e fortaleçam uma identidade étnico-racial positiva e emancipatória, e tal meta tem

[47] Informação, ideia ou piada que pode ser em forma de vídeo, frase, imagem, música, entre outros; possui capacidade de se multiplicar, se propagar nas redes sociais e alcançar muita popularidade.

> sido, em larga escala, alcançada[48]. Contudo, não é raro que nos deparemos com alunos e alunas negros e negras que demonstrem desconforto ao tratar temas relacionados a sua formação identitária. A maneira como a população negra é historicamente tratada pelos livros didáticos e pelas abordagens teórico-metodológicas de muitas aulas e professores (quase sempre com imagens de dor e subjugo, com a naturalização do racismo e do preconceito), em muitos casos age de maneira contrária à pretendida, e cria nesses jovens uma espécie de "vergonha" de suas raízes e antepassados, uma negativa, implícita ou explícita, em colaborar com uma narrativa na qual não se percebem, não se adaptam.

Há ainda o caso do jovem Samuel (18 anos, negro), que demonstrou, ao longo de toda pesquisa, possuir estruturas mentais de significação do passado concernentes às que Rüsen (2011) classificaria como crítica. O conjunto de sua produção é marcado por uma boa articulação entre passado, presente e futuro; demonstra, pois, competência narrativa. Porém, nos intriga o fato de que entre todos os alunos negros participantes deste estudo, esse é o único que pauta sua narrativa na negação do racismo ("eu como pessoa de pele preta não sou menosprezado pelos colegas, nem tratado de maneira diferente"), no posicionamento contrário às cotas ("eu acho que as cotas é uma forma de discriminar os negros, todos precisam se esforçar") e no ataque veemente à noção de dívida histórica que ele expressou tanto no texto escrito, ("a descendência dos brancos que escravizaram no passado não tem nada a ver com o que aconteceu"), quanto durante a roda de conversa, em que afirmou que "os judeus também foram escravizados e que conseguiram construir uma cultura poderosa sem precisar ficar culpando ninguém por sua história."

Tais posicionamentos nos levam a concluir que a consciência histórica desse aluno, está muito mais condicionada pela formação moral e de valores familiares (cabe ressaltar que o aluno se declarou Protestante e que encaminhamentos de cunho religioso se fizeram presentes na construção de suas narrativas) do que propriamente pelos usos de

---

[48] Dados que mostram essas conquistas podem ser analisados nos seguintes trabalhos: ANDRADE, Paulo Sérgio de. **Pertencimento étnico-racial e ensino de História.** 2006. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2399; CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. **Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola**: desafios, incertezas e possibilidades. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2459; SOUZA, Tatiane Pereira de. **Áfricas: processos educativos presentes no terno de congada chapéus de fitas.** 2012. 273 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2736.

ideias, conceitos e reflexões difundidos nas aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e empregados durante a aplicação da metodologia que ancora este trabalho.

Em um (1) dos conjuntos de produções desse grupo de alunos não foi possível perceber complexibilização do pensamento histórico ou mudança nos padrões de interpretação do passado a partir de demandas do presente. O aluno em questão desenvolveu seis (6) das sete (7) atividades propostas e não conseguiu em nenhuma delas romper com uma análise superficial e baseada no senso comum. Esse posicionamento pouco complexo e distanciado se fez sentir na íntegra da resposta elaborada em T7: "para não cometermos pré-conceitos ao termos contatos com aquilo que não nós é abtual".

Nos cinco demais conjuntos desse grupo foi possível constatar ganho em aprendizagem histórica ao longo da pesquisa. Porém, podemos dividir esses cinco (5) em dois (2) subgrupos:

- Em três (3) desses conjuntos percebe-se que houve ganho em complexibilização do pensamento histórico ou em alguma das competências que subsidiam o desenvolvimento da aprendizagem histórica, e não necessariamente uma mudança no padrão da consciência histórica. Outro importante ganho percebido aqui é o fortalecimento da ideia de ruptura histórica. As primeiras produções são marcadas pela noção de continuidade, de causa e efeito, enquanto, nas últimas duas é forte o conceito de descontinuidade, reflexo de uma compreensão histórica mais complexa. Como exemplo citemos o aluno Maurício (16 anos, negro):
  - Em T1 – "por que a formação brasileira veio dos povos africanos atravéz dos tráficos negreiros que vieram trabalhar no Brasil, na exploração da matéria prima e que formou o que é hoje a sociedade brasileira."
  - Em T3 – "muitas das coisas que os negros ainda vivem no Brasil é por causa da escravidão [...] deixar de ser escravo não significava que você vai ter os mesmos direitos que os brancos apesar que a lei fala assim."
  - Em T5 – "o racismo no Brasil ainda é muito grande, mas hoje algumas coisas já estão mudando [...] os negros sabem do seu valor e lutam para ser cada ves mais respeitado. Os negros nunca ganharam nada de mão beijada é sempre com muita luta."
  - Em T7 – "sem conhecer o passado as pessoas seriam ainda mais preconceituosas, sem saber por que as coisas aconteceram daquele jeito. No Brasil ainda tem preconceito mas eu acho que seria mais."

- Em dois (2), as mudanças nos padrões de constituição de sentido ao passado, que determinam a consciência histórica, são sentidas ao longo de suas sete (7) produções. No caso desse aluno e dessa aluna, há um gradativo fortalecimento do grau de complexidade de seus argumentos, perceptivo em suas narrativas. Para melhor delinear esse movimento, analisemos o conjunto da produção de Eduardo (16 anos, negro):
  - T1 – generalista "devemos estudar a história para que possamos melhor entender nossas raízes."
  - T2 – explicação sobre acontecimentos da cena. É um relato diferente dos demais, pois ele não demonstra horror ou impacto, é neutro. Traz uma fala interessante, percebe que a cena retrata uma perspectiva: a do negro. O que pode ser percebido neste fragmento: "a cena mostra acontecimentos do ponto de vista de um africano, onde ele relata desde sua captura até parte da viagem."
  - T3 – narrativa impessoal das cenas apresentadas, porém, demostra desenvoltura ao relacionar diferentes tempos históricos "relatam acontecimentos da época onde a escravidão ainda não era abolida mas agora com os escravos já se tornando parte de um 'comercio' regional [...] os escravos agora estão vivendo um período complicado pois mudanças foram feitas em suas vidas e suas origens foram perdidas".
  - T4 – nota-se aqui a construção de uma consciência histórica mais complexa, o aluno é menos impessoal ao afirmar que "o interessante do filme é que ele revela uma verdade omitida na qual muitos tratam o país como sincretista quando na verdade desde muito tempo até hoje a junção de diferentes é considerado errado".
  - T5 – ao expressar sua opinião, o aluno elabora uma narrativa muito interessante e afirma ser o racismo não uma forma de diminuir alguém por sua raça, mas o modo de pessoas que se julgam melhores que outras afirmarem essa superioridade em busca de conforto e segurança "se não houvesse essa desigualdade hereditária então o racismo seria a forma de se elevar diante de um 'diferente' para encontrar falsos sentimentos de superioridade".
  - T6 – exemplo de consciência histórica genética, reconhece que as expressões culturais negras foram atacadas desde "os primórdios" de sua chegada, critica a forma como, por questões de formação, agimos de forma preconceituosa e estabelece uma outra forma de entender a dívida cultural: "a dívida cultural que na verdade não existe não passa de uma falsa ideia pois a cultura é forma de

vida[...] não se pode e nem se deve mudar aquilo que foi criado e o conceito de ajudar outra cultura no fim só seria conscientemente ou inconscientemente uma forma de aculturação."

- T7 – ganho significativo, utilização de marcos temporais: "a situação atual de nossa sociedade se encontra vinculada com o passado"

Então, quando interpretamos as narrativas dos jovens autodeclarados negros (enquanto grupo de análise) e comparamos com os resultados obtidos junto aos demais discentes pesquisados, percebemos que não houve qualitativa, ou, observadas as devidas proporções, quantitativamente, significativas diferenças nos ganhos em complexibilização do pensamento histórico, em mudança nos padrões da consciência histórica, entre os dois grupos. Significa afirmar que o pertencimento étnico, enquanto fator que direciona a orientação no tempo, não pôde, respeitados os limites desta pesquisa, ser ratificado.

Embora seja difícil apreender a dinâmica da consciência histórica expressa por esses jovens sujeitos, ganhos conceituais, complexibilização do pensamento histórico e incremento nas três dimensões da aprendizagem histórica puderam ser verificados em parcela expressiva desses alunos e alunas, indícios de que a utilização de cenas fílmicas nas aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem potencial no sentido de agir favoravelmente na construção de um processo de ensino/aprendizagem mais crítico e emancipador.

Todavia, é importante ressaltar que não podemos considerar que esses jovens discentes tenham conquistado, a partir deste trabalho, competência narrativa que possa ser considerada a quinta-essência da atribuição de sentido resultado de pensamento científico. A análise e a interpretação das narrativas nos fazem crer que novas intervenções pedagógicas seriam necessárias para de fato podermos falar em aprendizagem histórica quantitativa e qualitativamente sólidas e consistentes. Contudo, não podemos perder de vista o fato de se tratarem de narrativas construídas por jovens em estágio de formação em nível médio, o que, de certa forma, justifica muitas de suas dificuldades e limitações.

Considerações Finais

O que nos levou a pensar e a desenvolver esta pesquisa foi a necessidade de compreender como os jovens alunos lidam com os temas propostos pela lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), a Resolução nº 1, de 2004 (BRASIL, 2004), por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a), que instituiu as 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. Fomos também movidos pelo desejo de entender se, e em que medida, esses temas promovem formação de sentido e são utilizados na vida prática; se colaboram com a construção de uma educação multirracial que fomente o fortalecimento de uma sociedade menos etnocentrada, racista e discriminatória.

Esta pesquisa se concentrou nos seguintes pontos: a) investigar a consciência histórica prévia de alunos e alunas matriculados em um curso de ensino médio integrado ao profissionalizante no que concerne à forma como esses atribuem sentido à história da África e de seu povo e a relação dessa história com a formação da sociedade brasileira contemporânea; b) a partir da utilização de cenas fílmicas que desencadeariam debates acerca de temas previamente determinados e a elaboração de narrativas pessoais, perscrutar se seria possível detectar aprendizagem histórica, ganho em competência narrativa e mudança nos padrões da consciência histórica; c) organizar e categorizar os resultados obtidos empiricamente no afã de contribuir com as discussões da teoria da aprendizagem histórica, bem como com os debates realizados no campo da Educação Histórica.

A Educação Histórica é um campo da área da Educação que tem como preocupação investigar e compreender os sentidos dados pelos sujeitos para a história, a partir de reflexão sobre a consciência histórica. Para chegar a esse conhecimento, as pesquisas, em geral, optam por trabalhos que buscam na narrativa dos sujeitos investigados tal elucidação, pois é por meio do movimento entre passado, presente e futuro expresso nas narrativas que a consciência histórica se articula e forma o conhecimento histórico.

Todavia, apesar do crescente número de trabalhos nessa área, pouco sabemos ainda sobre as formas e maneiras como a competência narrativa é transmitida e adquirida, pois, segundo Rüsen, “a didática da história raramente deu o passo imediatamente

necessário em direção à metodologia do ensino" (2012 p. 135). É nessa seara que pretendemos ter contribuído ao concluir esta pesquisa.

Nosso desafio era desenvolver e aplicar um método de pesquisa para investigar ideias históricas mobilizadas por uma condição de ensino/aprendizagem ancorado na sensibilização provocada pelo ato de assistir a cenas fílmicas com temas relativos à história e cultura afro-brasileira e africana em um ambiente de escolarização formal.

Nessa perspectiva, o principal olhar não esteve sobre o ensino, mas sim em como se processa a aprendizagem. Tratou-se de submeter esses discentes ao objeto delimitado, e neste caso, cenas fílmicas; provocar discussão e reflexão e investigar as ideias e atribuição de significados evidentes nas narrativas, com intenção de compreender como aquelas cenas podem ou não agir favoravelmente na elaboração de ideias históricas mais complexas, no construto de discursos pautados em evidências históricas pertinentes e na assunção de posturas mais emancipadoras e racialmente respeitosas.

A pesquisa pretendeu apresentar singela contribuição teórica, metodológica e empírica para a questão que remonta as origens dessa investigação: as aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; os jovens alunos matriculados em modalidade de ensino que integra o ensino médio ao profissionalizante e as cenas de filmes usadas como recurso metodológico no processo de ensino/aprendizagem.

Destarte tal pretensão, não consta no rol de nossos objetivos que este trabalho seja visto como paradigmático, ou seja, embora a experiência sirva como referência, há que se atentar para as suas especificidades, tanto no tocante ao local de sua realização quanto aos sujeitos a ela submetidos. Importante destacar alguns esclarecimentos, relacionados a seguir:

- O IFTM – Campus Ituiutaba, diferente de tantas outras escolas (públicas e particulares) que carecem de estrutura física e/ou assistência técnica e tecnológica, tão necessária quando tratamos de metodologias ligadas à utilização de recursos de multimeios, possui boas condições estruturais e humanas para realização da proposta metodológica adotada neste trabalho, ou seja, os filmes foram projetados em ambiente agradável, propício ao processo de ensino/aprendizagem, previamente preparados por técnicos do laboratório de Tecnologia da Informação do instituto.
- Foi possível pensar e organizar as aulas dentro de um espaço de tempo que variou entre cem (100) e cento e vinte (120) minutos, suficientes para que todo o transcurso de realização da metodologia proposta (assistir à cena do filme, participar da roda de

conversa e elaborar a narrativa escrita) se completasse. Inferimos ter sido esse fator fundamental para obtermos os dados que nos permitiram elaborar as conclusões.

- Os sujeitos desta pesquisa compõem um grupo que não pode ser considerado como a média dos jovens estudantes de nível médio do Brasil, em parte por terem passado por um processo de seleção que, de certa forma, realizou uma prévia triagem; em parte por se inserirem em uma comunidade escolar marcada pela sobrecarga de estudo, pela necessidade constante de leituras, pela opção feita por muitos de seus professores por metodologias de ensino que os aproxima de cursos universitários.

Portanto, imperioso se faz destacar dois pontos, quais sejam: esta pesquisa ocorreu em condições materiais objetivas e com sujeitos historicamente determinados; tais condições e sujeitos foram fundamentais na demarcação de seus resultados. Assim sendo, precisamos entender que a formação histórica de sentido, mais do que apenas reprodução de saber, incremento de competências ou preparação para o mercado de trabalho, depende também de determinadas condições estruturais e materiais objetivas que impulsionam e motivam o agir de sujeitos historicamente determinados.

Concordamos com Rüsen quando afirma que não basta ter uma teoria de aprendizagem orientadora de estratégias ou metas de aprendizagem, pois

> as metas de aprendizagem valem na medida em que elas podem orientar o agir que envolve a formação da consciência histórica. Um protótipo deste agir é o ensino de história em processos de aprendizagem organizados especificamente. A forma usual de tematizar esse agir é a metodologia do ensino de história. Ela trata das regras que orientam os processos escolares de aprendizagem histórica. Elas são geralmente consideradas como regras de ensino, da arte (arte, no sentido de "ars" de habilidades práticas) de ensinar história. (RÜSEN, 2012, p. 110).

Entretanto, ao concluirmos este trabalho defendemos que o diálogo entre os fundamentos da teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen e sua intrínseca relação com a formação da consciência histórica, aliada à empiria produzida pela pesquisa participante de cunho qualitativo, por nós aqui empreendida, orientou e possibilitou a apreensão de alguns elementos que se revelaram construtivos do pensamento histórico desses discentes no processo de aprendizagem histórica a partir da utilização de cenas fílmicas. Tais elementos poderão orientar a elaboração de futuras estratégias no processo de ensino/aprendizagem na área de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Isso posto, torna-se possível afirmar: os dados empíricos extraídos das fontes narrativas e interpretados historicamente, tendo como referência o quadro conceitual/categorial da investigação, nos permitem algumas considerações e apontam possibilidades e desafios na definição de metodologias para o uso de filmes no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a partir da perspectiva da Educação Histórica.

Antes de qualquer coisa, a pesquisa serviu para reafirmar um conceito bem sedimentado no âmbito da Educação Histórica e que está no cerne da matriz epistemológica da Didática da História: há a necessidade de se desenvolver investigações na esfera do ensino e da aprendizagem histórica com fontes de diferentes naturezas, na perspectiva de implementar variadas metodologias de trabalho em sala de aula, ou seja, nossos resultados serviram para reafirmar a importância de se utilizar diferentes linguagens e abordagens no ensino de História como um todo, e de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em especial, visto que, os inúmeros fatores os quais interferem no processo de aprendizagem histórica e sua não linearidade, requerem múltiplas e diferentes abordagens metodológicas.

Foi possível notar que a linguagem lúdica e sensível que envolve uma obra artística, como é o caso de um filme, desperta emoções e faz aflorar sentimentos perceptíveis nas narrativas dos jovens sujeitos pesquisados. Algumas noções históricas, fundamentais para a construção de ideias históricas mais complexas, tais como: temporalidade, evidências, permanência e ruptura, foram mais bem elaboradas ao longo do processo marcado pela atividade de assistir e refletir sobre as cenas fílmicas escolhidas.

A linguagem fílmica possibilitou também que alunos e alunas desenvolvessem e/ou fortalecessem uma competência difícil de ser fomentada em aulas tradicionais de História: a intersecção entre os aspectos objetivos e subjetivos da elaboração da consciência histórica. Desenvolver a relação entre objetividade e subjetividade no âmbito do pensamento histórico e construir uma narrativa coesa e coerente a partir dessa relação só é possível se o sujeito compreende, e essa compreensão motiva seu agir na vida prática e faz emergir alguns conceitos do pensamento histórico, tais como: empatia, evidência história, plausibilidade, temporalidade, perspectiva.

Ao término deste trabalho logramos ter demonstrado que um expressivo número de discentes, ao conseguirem relacionar objetivação a partir da análise de evidências históricas de um passado não vivido e subjetivação quando adquirem autonomia frente a

essas evidências, em uma abordagem própria do conteúdo histórico – devidamente aplicado, com vistas à orientação cultural na vida prática, obtiveram ganhos nas três dimensões que caracterizam a aprendizagem histórica e fortaleceram a construção de sua própria identidade, pois

> Ambas [objetividade e subjetividade] são mediadas na operação cognitiva da interpretação histórica. É pela interpretação que a sólida informação das evidências empíricas do passado recebem seu feitio histórico específico e se integram na estrutura mental da narração histórica, dentro da qual pode funcionar como fator de orientação cultural. Enquanto procedimento metódico, a interpretação contribui para a objetividade. Ao realizar a perspectiva histórica na qual a evidência do passado é referida a problemas de orientação no presente, contudo, a interpretação põe a subjetividade, como operação constitutiva da cognição, na formação da narrativa. Ambas, porém, objetividade e subjetividade, são lados da mesma moeda. (RÜSEN, 2011, p. 138)

Pudemos perceber, a partir das narrativas, a ocorrência de mudanças nos padrões mentais e em muitos casos a informação presente nas cenas fílmicas projetadas transmutou-se em conhecimento histórico ao enriquecer o repertório cognitivo e alargar as possibilidades de interpretação e atribuição de sentido ao passado, pois concordamos com Abud que "para além da justificativa de que a linguagem fílmica é mais compatível com o universo cultural do aluno, seu uso escolar possibilita a construção do conhecimento histórico desde que seja compreendido como componente de formação e não apensas de informação" (2003, p.189).

No entanto, "nem tudo são flores" ao refletirmos sobre os resultados obtidos com este trabalho, dado que importantes desafios se impuseram ao longo dessa trajetória e merecem ser aqui retomados para serem levados em consideração quando pensarmos estratégias contributivas para a melhoria do ensino e da aprendizagem da História e Cultura Afro-brasileira e Africana a partir da utilização de cenas fílmicas.

A multiperspectiva, característica fundamental do conhecimento histórico, não é facilmente alcançada quando fazemos uso de cenas fílmicas enquanto linguagem fomentadora de reflexão acerca de determinado tema. A narrativa fílmica, em geral, carece de um olhar multiperspectivado e não raramente baseia seus argumentos em visões maniqueístas da luta do bem contra o mal, do certo contra o errado. Essa retórica fílmica reforça as ideias que grande parte dos jovens possui a respeito da História e de seus personagens, na qual uma estrutura organizada de forma dualista se impõe desde os primórdios de sua formação.

Tal perspectiva contribui para uma excessiva simplificação da história, seus agentes e processos e dificulta a formação de "concepções abertas de mundo, que contemplem a possibilidade do contraditório e da aceitação das diferenças e superação das divergências." (SOUZA, 2014, p. 336), fundamentais para compreensão da multiplicidade de culturas existentes nas mais diversas temporalidades, nas mentalidades que as estruturam e impulsionam o agir ao longo do tempo e, por conseguinte, para a formação de uma consciência histórica que aponte para superação do racismo, bem como de todos os tipos de discriminação.

A tática de utilização de filmes que tratam o mesmo contexto histórico, porém a partir de diferentes enfoques, também não parece ter surtido melhores resultados dos que aqui auferimos. Souza (2014), em seu trabalho de doutoramento "Cinema e Educação Histórica: Jovens e sua relação com a história em filmes" buscou analisar como um grupo de jovens do ensino médio mobilizaria seu conhecimento histórico acerca do nazismo a partir da utilização de distintas obras cinematográficas. Também ele esbarrou na mesma problemática: aqueles discentes, como os nossos, tiveram dificuldades em elaborar conhecimentos históricos a partir de diferentes perspectivas.

Pensar estratégias para superar tal obstáculo torna-se, portanto, mister quando nos propusermos à utilização de cenas fílmicas com vistas a trabalhar conceitos e ideias no âmbito da Educação Histórica.

Outra importante questão com a qual nos deparamos e que merece reflexão, e quiçá fomente futuras investigações com vistas a propor maneiras de melhor entendê-la e superá-la, foi a adoção por parte de alguns discentes (número reduzido, é verdade, mas nem por isso irrelevante) de pensamento histórico complexo, em algumas vezes com demonstrações de consciência histórica do tipo genética, construído a partir de relativismo histórico na elaboração de narrativas preconceituosas e, alguns casos, racistas.

Acreditamos que nesses casos a utilização dos filmes não tenha sido a responsável pelo desencadeamento de tais fenômenos; entretanto, todo o trabalho de conscientização que se buscou a partir da metodologia empregada também não foi capaz de sensibilizá-los, provocar empatia e contribuir para formação de posturas menos egocentradas.

O processo de ensino/aprendizagem não pode prescindir da adoção de práticas assertivas quanto à superação de supostas evidências históricas que de alguma forma legitimem ideias discriminatórias e racistas. O pretenso relativismo histórico não pode ser aceito para justificar tais posturas. Uma consciência histórica mais complexa que aja em favor de um discurso racista, mesmo remotamente, não pode ser considerada aceitável

por nenhum tipo de intervenção pedagógica no que tange às aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ou qualquer outra disciplina escolar.

Em um de seus textos, Rüsen (2011a) afirma que o ontem pode ser melhorado; contudo, ao fazer tal afirmação não se refere aos fatos desagradáveis em si, pois não se trata de retirá-los da memória ou diminuir o peso dos absurdos temporais, mas sim lançar sobre eles um olhar crítico, avançar para além da factualidade e enchê-los de significado e sentido. Assim, 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).

Então, ao terminar este trabalho, ainda que cientes dos obstáculos a serem superados e dos limites com os quais nos deparamos, e concordando com Rüsen quando pontua: "reconhecer limites abre possibilidades de lidar, criativamente, com eles" (2015 p. 287), podemos considerar que nossas expectativas foram satisfeitas, na medida em que constatamos ter ocorrido por grande parte dos jovens sujeitos desta pesquisa, a ressignificação do passado, de modo a torná-lo o portador de novos sentidos compatíveis com novas metas do agir e fazê-lo influenciador da sua formação identitária, ou, conforme apregoado por Rüsen (2001a), transformaram o passado em história e melhoraram o ontem.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. **A construção de uma Didática da História**: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. História, 2003, vol.22, no.1, p.183-193. ISSN 0101-9074

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. **Aprender a pensar em História**: um estudo com alunos do sexto ano de escolaridade. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, 2001. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/563. Acesso em: 06/05/2017.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Educação escolar da população negra em São Paulo (1870-1920). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História:** Guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: http://anais.anpuh.org/wpcontent/uploads/mp/pdf/ANPUH.S2. Acesso em: 03/04/17.

BARROS. Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a Escolarização da População Negra em São Paulo entre o Final do Século XIX e Início do Século XX. In: 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, 2005a. (Coleção Educação para Todos).

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

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16/05/17.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em: 16/05/17.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004a**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais

BRASIL. **Lei nº. 4.024/61.** Lei nº 4.024 de 20.12.1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 16/05/17.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/96.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20/04/17.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 003/2004 de 17 de junho de 2004**. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em 10/07/2016.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil (1988).** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2000. (RT Códigos).

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (1824)**, outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 06/03/2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Criação nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 09/10/ 2017.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, Técnica de Nível Médio.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php:setec. Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 12/07/2017.

BRASIL. **Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/L8948.htm. Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 12/07/2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Poder Executivo, Brasília, DF. Acesso em 20/07/2017.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; volume 3)

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 43/2012, DE 26 DE NOVEMBRO DE 2012a. Dispõe sobre a regulamentação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (NEABI/IFTM)**. Disponível em: http://www.iftm.edu.br/uberaba/nap/pdf/resolucao_43_2012.pdf. Acesso em 30/03/ 2018.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. IN: Frigotto, Gaudêncio, Ciavatta, Maria; Ramos, Marise (orgs). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CHAGAS, Wagner dos Santos. **Do Contexto da Influência ao Contexto da Prática: Caminhos Percorridos pela Implementação da Lei Nº 10.639/03 nas Escolas Municipais de Esteio-RS.** 2010. 119 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA JUNIOR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. In. COSTA LIMA, Ivan e ROMÃO, Jeruse (org). **Negros e currículo**. Série Pensamento Negro em Educação nº. 2. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil**. Disponível em: https://xa.yimg.com/kq/groups/19457852/.../name/JUVENTUDE+NO+BRASIL.pdf. Acesso em: 16/03/2018.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A Questão de Ração nas leis Educacionais – Da LDB de 1961 À Lei 10.639 De 2003. In: 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).

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

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 nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62. Extraído de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000355&pid=S2175-623620130004000080011&lng=pt. Em 14/06/2017

GOMES, Nilma Lino. 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

GOMES, Nilma Lino. 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: Autêntica, 2007

GOMES, Nilma Lino**. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012. Extraído de: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf. Em 21/06/2017

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012a.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG, 2009

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO - **IFTM. Projeto Pedagógico Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio**. 2012 Disponível em: http://iftm.edu.br/ituiutaba/cursos/tecnico-integrado-presencial/agroindustria/ppc/. Acesso em: 12/02/2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO - IFTM. **Projeto Pedagógico Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. 2012a. Disponível em: http://iftm.edu.br/ituiutaba/cursos/tecnico-integrado-presencial/agroindustria/ppc/ Acesso em: 12/02/2018.

KUENZER, Acacia. (org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves. **A tipologia da consciência histórica em Rüsen**. Revista Latino-Americana de História, América do Norte, 2013. Disponível em: http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/256 10/10/2016. Acesso em 20/06/ 2016.

MATTOS, Hebe. **Das Cores do Silêncio**: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje.** São Paulo: Global, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. PINSKY, Carla Bassanezi. (Org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 235-289.

NOVA, Cristiane. **O cinema e o conhecimento da História**. O Olho da História. UFBA, nº. 3. 1996. Disponível em: http://www.oolhodahistoria.ufba.br . Acesso em 27 de março de 2016.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais - uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PAMPLONA, Ronaldo Mendes. **As Relações Entre o Estado e a Escola**: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil. 2008. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2008.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **História e cultura afro-brasileira: Subsídios para a prática docente. Revista Latino-Americana de História**. Vol. 2, nº 6. Porto Alegre: UFRGS, agosto de 2013 – Edição Especial. p.171 – 192.

ROIZ, Diogo da Silva; SANTOS, Jonas Rafael dos; TEIXEIRA, Paulo Eduardo. **O uso de imagens para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e a questão do racismo no Brasil**. Educere et Educare, v. 5, n. 9, p. 209-230, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115165>. Acesso em 25/10/17

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

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

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).

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 1ª reimpressão, 2010a.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado - Teoria da história II**: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 1ª reimpressão, 2010b.

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

RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em história. In: SALOMON, Marlon. (org). **História, Verdade e Tempo**. Chapecó: Argos, 2011a.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Trad. Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibele Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: Uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UFPR, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João. et al. (Org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 151 – 166.

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

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

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: 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).

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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.

SIVA JR, Astrogildo Fernandes; LEME, Patricia Paes. **Diferentes fontes e linguagens no processo de ensinar e aprender história**. In: II SEMANA DE HISTÓRIA DO PONTAL, 2013, Ituiutaba. *Anais...* Uberlândia: FACIP – UFU, 2013. n.p. Disponível em: http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files. Acesso em: 23/09/2017

SOUZA, Éder Cristiano de. **Cinema e educação histórica**: jovens e sua relação com a história em filmes. Curitiba: UFPR, 2014. 358f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação Profissional**: História e Ensino de História. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

VASCONCELLOS, Inaê Soares de. **Institutos Federais, educação e desenvolvimento**: o Instituto Federal do Triângulo Mineiro e suas formas de inserção na sociedade, 2017. 93 p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017

VIAMONTE, Perola Fatima Valente Simpsom. **Ensino profissionalizante e ensino médio**: novas análises a partir da LDB 9394/96. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/67. Acesso em 10/10/2017.

APÊNDICES

Apêndice 1

Caro Estudante, solicitamos que responda às perguntas a seguir, importantes para efeito de pesquisa. O questionário visa apenas o levantamento estatístico.
ORIENTAÇÕES: Responda às perguntas abaixo, marcando apenas uma resposta no local apropriado.

Nome: _____

01 – Qual sua idade na presente data?
1) até 15 anos
2) 16 anos
3) 17 anos
4) 18
5) Mais de 18

02 – Em que cidade mora? _____

03 – Você mora:
1) Com a própria família
2) Com parentes
3) Em pensão ou hotel
4) Em república
5) Outra situação:_____

04 – Você se considera:
1) Branco (a)
2) Negro (a)
3) Pardo (a)
4) Indígena
5) Oriental
6) Não declarado

05 – Onde fez o Ensino Fundamental?
1) Integralmente em escola pública
2) Integralmente em escola particular
3) Em sua maior parte na escola pública
4) Em sua maior parte na escola particular

06 – Em que faixa melhor se enquadra a renda bruta mensal de seu grupo familiar (soma dos rendimentos de todos que compõe o seu núcleo familiar)?
1) Até um (1) salário mínimo (R$ 937,00)
2) Entre um (1) e três (3) (R$ 2.811,00) salários mínimos
3) Entre três (3) e cinco (5) (R$ 4.685,00) salários mínimos
4) Entre cinco (5) e nove (9) (R$ 8.433,00) salários mínimos
5) Mais de nove (9) salários mínimos

07 – Qual o nível de instrução da figura paterna de sua família?
1) Não alfabetizado
2) Lê e escreve, mas nunca esteve na escola
3) Fundamental incompleto
4) Fundamental completo
5) Médio incompleto
6) Médio completo
7) Superior incompleto
8) Superior completo
9) Pós-graduação incompleto
10) Pós-graduação completa
11) Não se aplica

08 – Qual o nível de instrução da figura materna de sua família?

1) Não alfabetizada
2) Lê e escreve, mas nunca esteve na escola
3) Fundamental incompleto
4) Fundamental completo
5) Médio incompleto
6) Médio completo
7) Superior incompleto
8) Superior completo
9) Pós-graduação incompleto
10) Pós-graduação completa
11) Não se aplica

09 – Excetuados os livros escolares, quantos livros você lê por ano?

1) Nenhum
2) 01 a 02 livros
3) 3 a 05 livros
4) Outra situação

10 – Qual o principal meio utilizado por você para obter informações sobre o Brasil e o mundo atuais?

1) Jornais e revistas impressos
2) Telejornais
3) Sites de notícias
4) Conversa com os amigos
5) Aulas
6) Outros: _____

11 – Em relação à religião, você diria que é:

1) Ateísta
2) Agnóstico
3) Acredito em Deus, mas não sigo nenhuma religião
4) Católico
5) Católico não praticante
6) Protestante (evangélico, batista, mórmon, calvinista, luterano, testemunha de Jeová ou outro)
7) Espírita kardecista
8) Praticante de religião afro-brasileira (umbanda, candomblé)
9) Budista
10) Muçulmano
11) Judeu
12) Tenho outra religião. Qual? _____
13) Prefiro não declarar

12 – Busque explicar os motivos que lhe fizeram optar por cursar um Ensino Médio integrado ao profissionalizante no IFTM – Campus Ituiutaba.

_____
_____
_____
_____
_____

Agora responda.

A partir de todo trabalho desenvolvido ao longo dessa pesquisa, baseado em tudo que foi problematizado durante nossos encontros e nas análises e conclusões que você elaborou, responda:

Por que podemos afirmar que o entendimento da História dos povos africanos é fundamental para entendermos a formação da sociedade brasileira? Dê exemplos

Apêndice 2

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Para menor ou pessoas vulneráveis

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "O USO DO CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO". Nessa pesquisa pretendemos analisar de que maneira o uso do cinema na sala de aula como recurso pedagógico para fundamentar a implementação da lei 10.639/03, no que diz respeito ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, em uma escola de ensino técnico e tecnológico, pode afetar o nível de consciência histórica dos educandos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é buscar compreender como a utilização do cinema, como ferramenta didático pedagógica nas aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pode influenciar na tomada de consciência histórica de alunos e alunas que optaram por cursar o ensino médio integrado ao técnico profissionalizante.

Os adolescentes que participarão dessa pesquisa têm de quinze (15) a dezoito (18) anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no IFTM – Campus Ituiutaba, onde você, ao longo das aulas de História, Filosofia, Artes e Literatura assistirá a alguns filmes ligados à temática da história e cultura de africanos e afro-brasileiros e em seguida redigirá conclusões, indagações e/ou reflexões sobre os assuntos abordados. Esses textos serão recolhidos pelo professor e farão parte dos documentos para análise do professor pesquisador.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos e consistem em que, mesmo mantendo o anonimato, quando transcrito, ao longo do trabalho, parte de alguma de suas redações, você seja reconhecido naquele pensamento.

A pesquisa contribuirá para ajudar a compreender como o cinema, utilizado como ferramenta didática, influencia na formação da consciência histórica dos educandos e, em

especial, como isso se dá com temas ligados a história e cultura afro-brasileira e africana.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu _____ aceito participar da pesquisa "O USO DO CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO". Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento li e concordo em participar da pesquisa.

Ituiutaba, ____de _____de 2017

_____ _____

Assinatura do menor Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome completo do pesquisador: Patricia Paes Leme A. O. Silva

Telefone para contato: (34) 3271 4000

E-mail: Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

Apêndice 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada "O USO DO CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO", sob a responsabilidade das pesquisadora professora Patricia Paes Leme A. O. Silva.

Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar de que maneira o uso do cinema na sala de aula como recurso pedagógico para fundamentar a implementação da lei 10.639/03, no que diz respeito ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, em uma escola de ensino técnico e tecnológico, pode afetar o nível de consciência histórica dos educandos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é buscar compreender como a utilização do cinema, como ferramenta didático pedagógica nas aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pode influenciar na tomada de consciência histórica de alunos e alunas que optaram por cursar o ensino médio integrado ao técnico profissionalizante.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Patricia Paes Leme durante as aulas de História no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Ituiutaba.

Na participação do(a) menor, ele(a), ao longo das aulas de História, Filosofia, Artes e Literatura assistirá a alguns filmes ligados à temática da história e cultura de africanos e afro-brasileiros e em seguida redigirá conclusões, indagações e/ou reflexões sobre os assuntos abordados. Esses textos serão recolhidos pelo professor e farão parte dos documentos para análise da professora pesquisadora.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos, da participação do(a) menor na pesquisa, são mínimos e consistem em que, mesmo mantendo o anonimato, quando transcrito, ao longo do trabalho, parte de alguma das redações possibilitem que alguns dos pensamentos ali expostos sejam reconhecidos por algum dos demais colegas.

A pesquisa contribuirá para ajudar a compreender como o cinema, utilizado como ferramenta didática, influencia na formação da consciência histórica dos educandos e, em especial, como isso se dá com temas ligados a história e cultura afro-brasileira e africana.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: Patricia Paes Leme A. O. Silva pelo telefone (34) 3271 4000.

Ituiutaba, _____de _____de 2017.

_____

Patricia Paes Leme A. O. Silva

Eu, _____ responsável legal pelo(a) menor _____ consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

_____

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa