



Sueli do Nascimento

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA E AS LINGUAGENS
CULTURAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
EM CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA E ENGENHARIA CIVIL**

Paranaíba

2020

Sueli do Nascimento

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA E AS LINGUAGENS
CULTURAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
EM CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA E ENGENHARIA CIVIL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz

Paranaíba

2020

N198h Nascimento, Sueli do

História e cultura afro-brasileira e indígena e as linguagens culturais no processo de formação da consciência histórica em cursos superiores de tecnologia e engenharia civil/ Sueli do Nascimento. – Paranaíba, MS: UEMS, 2020.

133 p.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz.

1. Cultura afro-brasileira e indígena – História 2. Educação reflexiva 3. Consciência histórica I. Roiz, Diogo da Silva II.

Título

CDD 23. ed. – 980.4

Sueli do Nascimento

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA E AS LINGUAGENS CULTURAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA E ENGENHARIA CIVIL

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

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

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertolotti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Paranaíba, 31 de julho de 2020

DEDICATÓRIA

A meu pai, *in memoriam*,
o primeiro a ensinar-me o deleite da leitura,
o encantamento das palavras,
a não perder em lágrimas de tristeza a âncora
insistente da continuidade.
Num copo de leite, descansar;
aquietar-me numa noite para recomeçar;
perdoar os não-ditos, na plenitude dos céus
divinos.

Receba meu eterno amor e gratidão
no universo em que se encontra.

À *etnia Guarani* – o maior e sincero respeito e, ao
mesmo tempo, desculpas pela forma animalesca
que, segundo me contaram, meu bisavô português
no intuito de dominação, possa ter usado de minha
bisavó, submetendo-a e aculturando-a, ao retirá-la,
à força, de suas terras indígenas.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que do ventre possibilitou a minha vida, a escolha, o retorno ao mundo terreno, que me ensinou o que meus olhos jamais imaginariam ver, fortalecendo a essência de minh'alma a ser – entre todas as substanciais circunstâncias de ruptura – eu mesma.

À minha amiga e “irmã” de alma nesta vida, Rê e família. Os diferentes continentes de nacionalidade não impediram que um dia nossas vidas se cruzassem – nem o impediram o alçó do cotidiano, as turbulências da profissão e, muito menos, o caminho científico e histórico. Amo-te. Obrigada!

Ao meu amor e família, amado companheiro, casmurro e “escutador” de minhas inúmeras ideias, entre confidências e lágrimas, entre as terras sul-mato-grossenses, rindo de minhas pontuais observâncias poéticas, e analisando seriamente as argumentações teóricas e empíricas. Amar é um fenômeno “boconés” que se apossa de nós e bem-aventurados os que não sabem o porquê de receberem tamanha graça. Não há porquês... Há de se “diluir” no outro, na esquisitês provocada pela felicidade... No gostar-de-estar desperta-se o amor. Amo tu. Gratidão!

Aos companheiros da oitava turma de mestrado: deixo a reflexão de inúmeras noites em claro – Queria... Pretérito imperfeito... O verbo querer tem essas imperfeições, mas o infinitivo... Ah, esse é a insistência de árduas horas, infindáveis pesquisas, leituras incansáveis, de quem possui metas repletas de alma inteira. O ano de 2018 foi a continuidade desta luta, a de acreditar na Educação Brasileira! Obrigada.

A todos da família Salesiana – UNISALESIANO: Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – Araçatuba/SP, pelas ressignificâncias de um novo trilhar: Reitor - Pe. Luigi Favero, Pró-Reitor Acadêmico e Pós-Graduação - André Luis Ornellas, Pró-Reitora Administrativa - Vanda Aparecida Guilherme Moura, Maria Aparecida Teixeira Bicharelli, Carla Komatsu Machado, Claudia Lopes Ferreira, Nelson Hitoshi Takiy, Nilton Flávio Delbem, Ana Carolina Lima Frade Gomes, Márcia Aparecida Vitrio, Duclelene Alves Barra, Rossana Abud Cabrera Rosa, Mirella Martins Justi, Juliana Maria Mitidiero, Ariadine Pires, Giuliano M. T. Pincerato, Cláudia Cristina Cyrillo Pereira e Rosa Valéria Abreu. A todos, obrigada, de todo o meu coração!

Em especial, aos professores e amigos com que esta jornada me presenteou: professores - Dr. Alonso Bezerra de Carvalho; Joares A. Segalin; Irineu Nje'a Terena – da aldeia Terena em Bauru/SP; aos xavantes da aldeia de São Marcos, em Mato Grosso: Mercedes Riorãnhipa Isõrõpré, e seu esposo Guido e filhos/as; a Josina Maria Ludmila Silva – de valor inestimável nesses 52 anos de doação ao povo xavante e à missão salesiana.

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, em especial às estimadas professoras Tânia Regina Zimmermann, Estela Natalina Mantovani e Lucélia Tavares Guimarães, Milka Helena Carrilho Slavez e José Antonio de Souza.

Ao meu orientador, Diogo da Silva Roiz, que, por inúmeras madrugadas, me presenteou com leituras essenciais e, na serenidade de pontuais indagações, sabiamente confirmava minhas científicas inquietações, instigando-me a novas reflexões, indispensáveis e substanciais a esta pesquisa.

A meus alunos e alunas: pela contribuição, historicamente eterna, marcando para sempre o coração dessa educadora “inconclusa”.

E, com o sentimento de que brotou algo de muito proveitoso no diálogo de transformação para mim e os alunos que participaram desta pesquisa, entre a tensão dos debates e do Cine Café, na árdua narrativa para

alguns, e às descobertas de outros, etapas de desconstrução histórica do pensamento para a consciência histórica, a eles quero expressar minha: Gratidão! Queridos/as acadêmicos/as, vocês foram o sopro de vida desta pesquisa, desde o início ao derradeiro momento em que nossos olhares se encontraram em uma determinada sala de aula. Amo-os!

5 EPÍGRAFE

“... 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

RESUMO

Nesta dissertação se explanam os 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. O objetivo foi fomentar mudanças na consciência histórica, pela via transitiva ingênua freireana, e pela via prévia rüseniana, a partir do saber histórico dos/as acadêmicos/as dos cursos superiores em Engenharia da Computação, Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Desenvolvimento de Jogos Digitais e Engenharia Civil, no segundo semestre letivo de 2018 e no ano letivo de 2019, no Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – Araçatuba/SP, o UniSALESIANO. A pesquisa ocorreu nas disciplinas História e Cultura Afroindígena Brasileira e Ciências Humanas e Sociais. Para provocar rupturas conceituais, optou-se por um planejamento organizacional e didático, articulado ao pensamento histórico e à historiografia. A pesquisa-ação se centrou num tratamento qualitativo dos dados, objetivando: a) orientar a análise das narrativas; b) investigar a atribuição dos significados sobre negros e indígenas; c) averiguar eventual transformação conceitual ao longo do desenvolvimento da pesquisa e, assim, fomentar mudanças na consciência histórica. Para tanto, os conteúdos específicos - (história e cultura afroindígena), os aportes teóricos e as linguagens culturais propostas (livros de literatura e filmes brasileiros, num recorte histórico do século XVIII a XXI, num diálogo intertextual) integraram a construção e a (des)construção de conceitos registrados em sala de aula para a elaboração e a representação narrativa da continuidade temporal – passado, presente e futuro. O processo mostrou que os/as acadêmicos/as necessitaram reconhecer que, embora o negro seja negro, e o indígena seja parte de uma etnia, ambos foram marcados social e historicamente pelo estereótipo escravagista, que a uns e outros dominou, procurando domesticar o selvagem e transformando ao preto em mera mão de obra. Estas verificações estimularam reflexões sócio-históricas sobre ambas as raças, concluindo-se pertencerem à sociedade brasileira, não somente na redundância da assertiva de que são seres humanos, mas na convicção de serem humanamente humanos. Os/as acadêmicos/as necessitavam ser ouvidos/as e investigados/as, e isso está demonstrado no resultado desta pesquisa, para a qual, além de um ato freireano, foi necessário, paralelamente, analisar a crise do presente pela via rüseniana. O processo demandou uma estratégia que o registrasse, e isto consistiu no registro dos debates proferidos em aula, em anotações/dissertações nas quais se anotaram todas as manifestações de todos/as. Por tudo, não é presunção concluir que ocorreu um processo de formação da consciência histórica tanto sobre a desconstrução das ideias maniqueístas e a linearidade histórica, quanto também em relação aos discursos racistas e egocentrados.

Palavras-chave: Consciência Histórica. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Ciências Humanas e Sociais. Educação Reflexiva.

-

ABSTRACT - In this dissertation, the results of a Master's in Education research developed with the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba University Unit, are explained in the line of research History, Society and Education. The objective was to foster changes in historical consciousness, through the naive Freirean transitive approach, and through the Rüsénian prior approach, based on the historical knowledge of academics in Computer Engineering, Technology in Systems Development, Technology in Development of Digital Games and Civil Engineering, in the second academic semester of 2018 and in the academic year of 2019, at the Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium - Araçatuba / SP, the UniSALESIANO. The research took place in the disciplines of Brazilian Afro-indigenous History and Culture and Human and Social Sciences. In order to provoke conceptual ruptures, organizational and didactic planning was chosen, linked to historical thought and historiography. Action research focused on a qualitative treatment of data, aiming to: a) guide the analysis of narratives; b) investigate the attribution of meanings about blacks and indigenous people; c) to investigate eventual conceptual transformation during the development of the research and, thus, to foster changes in historical consciousness. To this end, the specific contents - (Afro-indigenous history and culture), the theoretical contributions and the proposed cultural languages (literature books and Brazilian films, in a historical section from the 18th to the 21st century, in an intertextual dialogue) integrated the construction and (des) construction of concepts registered in the classroom for the elaboration and narrative representation of temporal continuity - past, present and future. The process showed that academics needed to recognize that, although the black is black, and the indigenous is part of an ethnic group, both were marked socially and historically by the stereotype of slavery, which dominated both, trying to domesticate the savage and turning black into mere labor. These checks stimulated socio-historical reflections on both races, concluding that they belong to Brazilian society, not only in the redundancy of the assertion that they are human beings, but in the conviction that they are humanly human. The academics needed to be heard and investigated, and this is demonstrated in the result of this research, for which, in addition to a Freirean act, it was necessary, in parallel, to analyze the crisis of the present through the Rüsénian way. The process demanded a strategy that registered it, and this consisted of recording the debates given in class, in notes / dissertations in which all the manifestations of all were noted. For all these reasons, it is not presumptuous to conclude that there was a process of formation of historical consciousness, not only about the deconstruction of Manichaeian ideas and historical linearity, but also in relation to racist and self-centered discourses.

Keywords: Historical Consciousness. Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture. Humanities and Social Sciences. Reflexive Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Primeira aplicação TA – Negros (2018)	33
Gráfico 2 – Primeira aplicação TB – Negros (2018)	33
Gráfico 3 – Primeira aplicação TC – Negros (2019)	34
Gráfico 4 – Primeira aplicação TD – Negros (2019)	34
Gráfico 5 – Primeira aplicação TE – Negros (2019)	35
Gráfico 6 – Segunda aplicação TA – Negros (2018)	37
Gráfico 7 – Segunda aplicação TB – Negros (2018)	38
Gráfico 8 – Segunda aplicação TC – Negros (2019)	38
Gráfico 9 – Segunda aplicação TD – Negros (2019)	39
Gráfico 10 – Segunda aplicação TE – Negros (2019)	39
Gráfico 11 – Primeira aplicação da TA – Índios (2018)	42
Gráfico 12 – Primeira aplicação da TB – Índios (2018)	43
Gráfico 13 – Primeira aplicação da TC – Índios (2019)	43
Gráfico 14 – Primeira aplicação da TD – Índios (2019)	44
Gráfico 15 – Primeira aplicação da TE – Índios (2019)	44
Gráfico 16 – Segunda aplicação da TA – Índios (2018)	46
Gráfico 17 – Segunda aplicação da TB – Índios (2018)	47
Gráfico 18 – Segunda aplicação da TC – Índios (2019)	47
Gráfico 19 – Segunda aplicação da TD – Índios (2019)	48
Gráfico 20 – Segunda aplicação da TE – Índios (2019)	48
Quadro 1 – Etapas da pesquisa-ação – 2018-2019	17
Quadro 2 – Características das interpretações históricas	74
Quadro 3 – Tipos de explicação das mudanças temporais	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 LEI Nº. 10.639/03 E LEI Nº 11.645/08 - DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR	22
1.1 A INVISIBILIDADE EDUCACIONAL: LEIS PARA QUÊ?	24
1.1.1 As disciplinas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Ciências Humanas e Sociais e os seguintes cursos de tecnologia: Engenharia da Computação, Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Desenvolvimento de Jogos Digitais e Engenharia Civil	29
1.1.2 Ensino superior: (des)colonizando os sujeitos	31
2 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: PRÁTICAS E TEORIAS SIGNIFICATIVAS EM SALA DE AULA.....	59
2.1 COMPLEXIDADE DA PRODUÇÃO: RUPTURA DE UM LONGO CAMINHO PELOS SUJEITOS DA PESQUISA - CONSCIÊNCIA HISTÓRICA RÜSENIANA E CONSCIÊNCIA CRÍTICA FREIREANA	61
2.1.1 <i>Vista Minha Pele</i> – T1	63
2.1.2 <i>Terra Vermelha</i> – T2	68
3 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NUM DIÁLOGO INTERTEXTUAL	76
3.1 LEITURA, INTERPRETAÇÃO E LINGUAGEM CULTURAL: A HISTORICIDADE	78
3.1.1 <i>O CORTIÇO</i> (1890), de Aluísio Azevedo; <i>PAI CONTRA MÃE</i> (1906), de Machado de Assis; <i>CLARA DOS ANJOS</i> (1948), de Lima Barreto; <i>UM DEFEITO DE COR</i> (2006), de Ana Maria Gonçalves, e <i>CIDADE DE DEUS: a história de Ailton Batata, o sobrevivente</i> , de Alba Zaluar e Luiz Alberto Pinheiro de Freitas (2017)	99
3.1.2 <i>IRACEMA</i> (1865), de José de Alencar; <i>MACUNAÍMA</i> (1928), de Mário de Andrade; <i>MAÍRA</i> (1976), Darcy Ribeiro; <i>A MAJESTADE DO XINGU</i> (1997), de Moacyr Scliar	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES	133

INTRODUÇÃO

[...] O agir humano é sempre determinado por significados e é intencional; o mesmo vale – mesmo se de outro modo – para situações em que o homem é paciente. Ideias são os referenciais supremos que emprestam significado à ação e à paixão.

(RÜSEN, 2010b, p. 31)

Através desse agir rüseniano e movida por ideias que ressignificam a paixão - entendida na acepção filosófica do termo -, pretendo contribuir para a ação do sujeito que, ao se relacionar intencionalmente com outros, transforma as carências de ordem temporal em motivações de interesse para o conhecimento histórico. Consequentemente, interpreto a primordialidade do passado caracterizando-a como história, além de práxis da vida. Nesse contexto epistemológico, surge a inquietação: “Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, /que puxa válvulas, que olha o relógio, /que compra pão às 6 horas da tarde” (BARROS, 1996, p. 79).

Manoel de Barros propõe uma indagação reflexiva que - sob a perspectiva do sujeito, do mundo e do porquê de uma ação intencional de “renovar o homem usando borboletas” entre sujeitos, na precisa busca de “ser Outros”, alinhando este aspecto à objetividade de trilhar o caminho da formação da consciência histórica - vem ao encontro da proposta deste trabalho.

Durante a trajetória histórica, busquei respostas às inquietações de cunho formativo. Ao conhecer Angola, precisamente Huambo, província que visitei e onde pude notar a realidade de seu povo, a história e a cultura despertaram, a princípio, inquietações históricas para trabalhar “com e contra o passado” (MBEMBE, 2017). Em 2018, ingressei no Mestrado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade Universitária de Paranaíba. Em razão do mestrado, em janeiro de 2019, visitei, dentre 52 aldeias, a de São Marcos/MT, do povo Xavante. Apesar da brutal realidade desse povo indígena, surpreenderam-me a naturalidade de suas tradições e de seus significados ao estar na aldeia e nela conviver, provocando novos paradigmas e rupturas entre a visão dos povos africanos e não-africanos, indígenas e não-indígenas, oferecendo uma nova perspectiva, a de pensar e imaginar a atividade criadora-transformadora no mundo das relações e das estruturas. No intuito de uma educação

transformadora, constituiu o principal paradigma da pesquisa olhar para os sujeitos com cultura e historicidade distintas e únicas em suas especificidades, permeando uma consciência crítica e não mais ingênua, de respeito à diversidade, à cultura e à história de nossos povos: indígenas, não-indígenas, africanos e não-africanos.

No decurso, ainda sem a comprovação de minhas ascendências, confirmei ser bisneta de português e de uma bugre,¹ com indícios da etnia Guarani, por ter podido investigar a localidade supostamente de origem no âmbito da província de São Carlos/SP.

Só mais tarde, Irineu Nje'a Terena – do povo indígena Terena, a quem tive a oportunidade de conhecer -, fez-me ver a relação entre o termo pejorativo “bugre” e “bugreiro”. Pelo que explicou, “bugre” era a que outrora se dizia ter sido “pega no laço”, o que não deixa de ser uma forma “romantizada” de dizer que as indígenas haviam sido estupradas. Forma metafórica, e, portanto, menos dolorida, de velar a realidade histórica e justificar os “frutos do estupro”.

Ao indagar sobre o processo de aprendizagem histórica e sobre as descobertas citadas, os conteúdos empíricos foram reconstruídos no decorrer desta pesquisa, integrando-se à elaboração e à representação narrativa de Rûsen, à autonomia e transformação de Freire (1996) para se alcançar a consciência histórica.

Consolidou-se a historicidade empírica dessa realidade entre povos e culturas, a partir da proposta de uma pesquisa-ação que consistiu num tratamento qualitativo dos dados, no envolvimento da professora pesquisadora e dos/as acadêmicos/as ativos/as no processo de se construir o pensamento histórico e a consciência histórica.

Visitar as aldeias africanas e indígenas foi uma maneira de me assenhorear do passado e conhecer as raízes numa experiência de respeito às tradições, ao significado dos ritos, da moradia e da floresta, em sintonia com sua espiritualidade.

¹ ETIMOLOGIA DO TERMO BUGRE: segundo o Houaiss, “bugre” tem várias acepções: 1. Rubrica: etnologia. Indígena pertencente ao grupo dos bugres. 2. Derivação: por extensão de sentido, qualquer índio, esp. o violento. 3 Derivação: sentido figurado. Uso pejorativo: indivíduo rude, primário, incivilizado. 4 Derivação: sentido figurado: indivíduo desconfiado, arredo. A origem etimológica do termo, porém, é medieval; vem do francês “bougre” = 'herético', procedente do latim medieval: < latim medieval *bulgàrus*, aplicado ao 'búlgaro; herético; não cristão'. Entende-se, portanto, que o português colonizador via o indígena (cf. Caminha e História da conquista), e se perguntava se era gente, se tinha alma; de todo modo, eram “incivilizados”. Só mais tarde, após discussões nas universidades de Salamanca e Sevilha sobre se tinham alma ou não, concluiu-se “serem gente”, impondo-se-lhes o “batismo”, com o que eram introduzidos numa cultura considerada superior e na verdadeira religião, tanto que todas as expedições eram acompanhadas de padres (jesuítas e/ou franciscanos).

Tanto os povos indígenas, quanto os africanos – escravizados em nossa terra brasileira -, ao deixarem seu território de origem, sofreram as cruéis imposições dos não-indígenas e não-africanos durante a trajetória, nem sempre documentada. Este relato e inúmeros outros - difíceis ou impossíveis de se minuciar - exigem que se restitua “àqueles e àquelas que passaram por processos de abstração e de coisificação na história a parte de humanidade que lhes foi roubada” (MBEMBE, 2017, p. 304). É necessário que africanos e indígenas possam ser considerados, na interpretação de acadêmicos/as, sujeitos pertencentes à história brasileira, e não sejam mantidos à parte, à margem, juntando literalmente as partes amputadas de nossa história.

Neste sentido, a luta foi travada numa sala de aula, âmbito de enfrentamento das inúmeras mazelas da atual vida social, política e afetiva, assombrada pela ausência de reflexão, para se conseguir um diálogo entre a análise conceitual e a historiográfica. Percalços enfrentados: superação da meritocracia e da empacotada matriz curricular, numa tentativa de provocar o pensamento e a consciência histórica.

A proposta foi apresentada aos/às acadêmicos/as dos cursos superiores em tecnologias: Engenharia da Computação, Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Desenvolvimento de Jogos Digitais na disciplina de História e Cultura Afro-Indígena Brasileira, assim como aos de Engenharia Civil na disciplina de Ciências Humanas e Sociais do UniSALESIANO - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – Araçatuba/SP, faculdade com cerca de 4.500 acadêmicos/as.

Por objetivo geral, provocar mudanças na consciência histórica dos/as acadêmicos/as dos cursos superiores em tecnologias, acima referidos, fornecendo subsídios para consolidar uma educação multirracial e nela intervir.

No caso de objetivos específicos, planeou-se: a) orientar a análise das narrativas; b) investigar a atribuição dos significados sobre negros e índios; c) averiguar eventual transformação conceitual ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

A escolha do campo de investigação e da população recaiu sobre os que têm as disciplinas História e Cultura Afro-Indígena Brasileira e Ciências Humanas e Sociais, matérias que leciono na faculdade, esclarecendo que a primeira disciplina surgiu em virtude da Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterava a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e que, por sua vez, estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional relacionada ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio.

Tal Lei, vale aqui registrar, determina, no parágrafo primeiro, o direcionamento do conteúdo programático:

a que se refere o *caput* deste artigo, que 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".

No parágrafo segundo, estabelece que os conteúdos de “História e Cultura Afro-Brasileira” sejam “ministrados na circunjunção do currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Isto se aplica ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium (UniSALESIANO), no item “História Brasileira”. Comprometida, em sua missão com a sociedade, coordenadora de tecnologias da referente faculdade se propôs oportunizar as temáticas citadas a fim de garantir o respeito e a valorização aos aspectos históricos culturais.

Outro ponto a que se refere a Lei nº 11.645/08 é o que implementa os currículos da educação brasileira com a história e a cultura dos povos indígenas, com isso também agregando conhecimento, respeito e valorização à memória histórica e às tradições culturais desses povos.

As leis supramencionadas são abordadas e dão fundamento às duas disciplinas que leciono: História e Cultura Afro-Indígena Brasileira e Ciências Humanas e Sociais no UniSALESIANO, permitindo a aplicação desta pesquisa na condição de professora e, ao mesmo tempo, de pesquisadora.²

As leis contribuem para um planejamento organizacional e didático, articulado ao pensamento histórico e à historiografia utilizados nesta pesquisa. Ao suprir determinadas carências investigadas, predeterminaram-se, a princípio, critérios para reconstruir o passado, desde a seleção crítica até a interpretação do material histórico. A montagem do plano e seu processo tem constituído um desafio de construção, desconstrução e reconstrução na linha das ideias pedagógicas propostas por Freire (1996), que é de propor aos/às acadêmicos/as uma metodologia para a obtenção de formação da consciência. E, na perspectiva rüseniana, outra, semelhante, para se repensar e reconstruir os conteúdos empíricos, integrados à elaboração e à representatividade narrativa na continuidade temporal (passado, presente e futuro).

² Esclareço que, por dissertar em conjunto com acadêmicos e acadêmicas envolvidos na pesquisa, em determinados momentos o verbo constará em 1ª pessoa do plural; em outros, sem eles, na 1ª pessoa do singular, visto tratar-se de uma pesquisa-ação.

Assim, no campo da educação histórica, o objetivo foi conferir se e como literatura e filmes brasileiros do século XVIII ao XXI, enquanto linguagens da cultura, problematizam os temas relativos ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

A participação dos negros e indígenas foi e é de suma importância para nossa história brasileira, ao entrelaçar presente e passado. Entre as fontes para assegurar cientificidade experimental e curricular ao saber histórico, recorreu-se a Jörn Rüsen; para a formação da consciência crítica, a Paulo Freire.

PROCESSO METODOLÓGICO

A pesquisa-ação, de natureza qualitativa, foi concluída em três etapas, ou seja, em três semestres entre 2018 e 2019, aplicada às turmas A, B, C, D e E, conforme o quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Etapas da pesquisa-ação – 2018-2019

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

Fonte: Elaborado pela autora.

O aspecto metodológico baseia-se em Thiollent (1996), para quem a perspectiva argumentativa da pesquisa-ação propõe o envolvimento, no caso desta pesquisa, da pesquisadora-professora com os/as participantes-acadêmicos/as. Ou seja, “pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados” (THIOLLENT, 1996, p. 16, grifos do autor).

A proposta, com indagações-argumentativas submetidas aos participantes, contemplou uma estruturação baseada nas orientações do parecer CNE/CP 3/2004,³ com autorização do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (Caae): 99345118.4.0000.8030, parecer⁴ nº 3.057.878. Predeterminaram-se duas questões: a) “como observam a participação dos indígenas/negros”; b) significado das palavras “índio/negro na história do Brasil”.

A primeira questão foi assim determinada:⁵ TA – Turma A, TB – Turma B, TC – Turma C, TD – Turma D e TE – Turma E, respectivamente, predeterminamos A3, por exemplo, como acadêmico/a número 3 – pertencente à turma A; B3, como acadêmico/a da turma B, número 3; C2, acadêmico/a da turma C, número 2; D2, acadêmico/a da turma D, número 2 e E2, acadêmico/a da turma E, número 2. Há fragmentos dissertativos de cinco alunos por turma, escalados aleatoriamente, para demonstração argumentativa, visto não ser possível transcrever todas as respostas pela grande quantidade de acadêmicos/as participantes.

Relativamente à segunda questão - significado das palavras “índio/negro na história do Brasil” -, procuramos delinear a construção e a (des)construção de conceitos em sala de aula. Foi investigado o ponto de vista de acadêmicos/as, seus valores, preferências, preconceitos, comportamentos sobre a temática, provocando debates e discussões, dando a cada um/a a oportunidade de expor suas ideias e o conhecimento histórico.

Posteriormente, propôs-se o seguinte conteúdo: a) visão histórica e dialética dos processos sociais em curso: raça, racismo e o lugar do negro e do índio no destino da humanidade; questionário sobre o negro e o indígena (resultados e reflexões). Este conteúdo devia ser analisado na filmografia e na literatura. Como filmes, propuseram-se os seguintes: 1 - Vista Minha Pele, direção de Joel Zito Araújo. São Paulo: – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), 2003, com duração de 24 minutos; 2 - Terra Vermelha, direção de Marco Bechis. Itália/Brasil: Paris Filmes, 2008, com duração de 108 minutos. A intenção era introduzir significados juntamente aos/às acadêmicos/as e, aos poucos, complementá-los com novos elementos, resultando nas em dissertações das turmas.

³ Parecer CNE/CP 3/2004 (Conselho Nacional de Educação) - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁴ Parecer Consubstanciado de Aprovação emitido na Plataforma Brasil.

⁵ A ordem apresentada (1º, 2º, 3º e 4º, respectivamente) fez parte do processo metodológico desenvolvido, com duração de um semestre para cada turma citada (A, B, C, D e E).

Quanto à literatura, foi predeterminado um recorte histórico-literário do século XVIII ao XXI, feito de produções essencialmente brasileiras e de fácil acesso virtual, julgadas pertinentes à temática da proposta. Para este efeito, foram escolhidas as seguintes obras: *Iracema* (1865), de José de Alencar; *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade; *Maíra* (1976), de Darcy Ribeiro; *A Majestade do Xingu* (1997), de Moacyr Scliar; *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo; *Pai Contra Mãe* (1906), de Machado de Assis; *Clara dos Anjos* (1948), de Lima Barreto; *Um Defeito de Cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves. Desses livros foi feito um recorte literário, exceto *Cidade de Deus: a história de Ailton*, resultado de 60 horas de entrevistas.

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

Estas linguagens que nós, professora e acadêmicos/as, consideramos culturais – livros de literatura e filmes –, propiciaram a discussão sobre a história do negro e do indígena no Brasil.

Em relação às dissertações, ocorreu um procedimento diferenciado. O escriba – acadêmico/a – nomeado pela turma, ou proposto espontaneamente – escrevia as argumentações e questionamentos da turma, compondo um texto coletivo durante o debate de ideias.

A estratégia se pareceu a mais oportuna pela perspectiva de que assim a turma se sentiria mais à vontade para se manifestar sobre a temática; igualmente, uns e outros poderiam indagar e argumentar, expondo a construção e desconstrução conceitual, estudando e avaliando as diversas opiniões, aspecto fundamental na pesquisa-ação, processo que, segundo Thiollent, permitiria que, durante o processo, se fizesse “um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação” (1996, p. 16).

O conteúdo programático desta etapa comportou contextos históricos (representação ocidental do continente africano, representação das aldeias indígenas e suas implicações, com recursos audiovisuais e literatura) e historiografia africana e indígena, além da História Oral, por sua importância.

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

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

4º - A última etapa foi retomar o questionamento inicial e comparar as leituras previamente realizadas dos diálogos entre as diferentes linguagens culturais.

Foi neste ponto que ocorreu a análise da consciência histórica prévia dos/as acadêmicos/as, sob a óptica da competência narrativa da consciência histórica, extraindo, assim, os resultados das narrativas dissertativas⁶ e dos questionários aplicados.

Tanto na aplicação do segundo questionário, quanto na análise das narrativas, os/as acadêmicos/as demonstraram as transformações por que passaram.

As atividades desafiaram a relação das linguagens culturais e o ensino de história, num processo emancipatório de criticidade dos/as acadêmicos/as relativamente ao contexto histórico da experiência do passado (pela ótica de Rûsen, 2010b), que, segundo Roiz, requer novas técnicas para repensar “a própria configuração das categorias temporais (passado, presente e futuro) e o desdobramento dos processos históricos” (2018a, p. 203).

Ressalta-se a importância de entrelaçar presente e passado, assegurando o saber histórico brasileiro sobre indígenas e negros em sua cientificidade experimental e curricular, atrelado à teoria da consciência histórica de Jörn Rûsen e à teoria da consciência crítica de Paulo Freire. À vista disso, a ação educacional desta pesquisa requeria dos/as acadêmicos/as novas representações, novas técnicas e o

⁶ Ver análise no Capítulo 3.

comprometimento no processo de apropriação histórica ao compreender a história e ao reconhecer a presença do negro e do indígena na sociedade brasileira.

O que se diferencia nesta dissertação é a perspectiva a respeito da história brasileira, destacando, numa única disciplina, indígenas e negros, e desconstruindo a ideia de que um tópico, um módulo ou uma unidade seria suficiente para contribuir para o processo de consciência histórica.

Todo esse relativamente complexo, emaranhado e crítico processo foi distribuído em três capítulos, seguindo-se o que nos pareceu mais lógico.

Propôs-se, no Capítulo 1, tratar da Lei nº. 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08. A intenção foi tratar da obrigatoriedade proposta por lei versus uma aprendizagem significativa no ensino superior, tanto para a docente, quanto para os/as acadêmicos/as.

Já no Capítulo 2 - Consciência histórica, história e cultura afro-brasileira e indígena num diálogo intertextual -, obedecendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 77), coube-me, como professora, em sala de aula, “criar situações de ensino para os/as acadêmicos/as estabelecerem relações entre o presente e o passado”..

Finalmente, com o Capítulo 3 - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: práticas e teorias significativas em sala de aula na relação das linguagens culturais e o ensino de história, a ideia era tornar real, concreto, sólido, palpável o processo emancipatório de criticidade dos/as acadêmicos/as.

Por esta perspectiva, entende-se a crise do nosso presente: entender o passado desses povos (o indígena e o afro-brasileiro) e, ao explicá-lo, compreender o presente, podendo repensar o planejamento do futuro. Todos acreditamos que os/as acadêmicos/as no campo desse estudo, e em sala de aula, alcançaram a formação da consciência histórica sobre nossos povos, que, histórica e culturalmente, são nossos “parentes” e “Ndengue ie”.⁷

⁷ Informação sobre os verbetes “parentes” e “Ndengue ie”. A primeira é que os indígenas costumam referir-se aos da mesma tribo como “parentes”. Algo semelhante ocorre com as palavras dos indígenas que se referem entre si como “parentes” e, nos dialetos africanos, ao menos nas línguas considerada tradicionais. No caso de Moçambique, num dos dialetos, ‘Ndau’, usam-se os termos “Hama”, para ‘irmão’ e “Ucama”, para ‘família’. Em Angola, onde estive, no dialeto Kibundo, “Ndandu iami”, significa família e “Ndengue ie”, irmão.

1 LEI Nº. 10.639/03 E LEI Nº 11.645/08 - DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO SUPERIOR

[...] A burocracia emerge como um dispositivo de dominação; já a rede que liga a morte e o negócio opera como matriz fulcral do poder. A força passa a ser lei, e a lei tem por conteúdo a própria força.

(MBEMBE, 2017, p. 105-106)

A classificação dos seres humanos, nas palavras de Mbembe (2017, p. 105-106), violou, em tempos de ordem colonial, o princípio do corpo político em suas categorias distintas, emergindo num “dispositivo dominador”, em que a “força passa a ser lei, e a lei tem por conteúdo a própria força”.

Na contemporaneidade, ainda se utiliza o “dispositivo dominador”. Em 2003, porém, a Lei 10.639/03 representou um estímulo para que lutássemos por nossos povos. A preocupação, ou o que pressupõem as leis citadas, é que levem a mexer com a consciência do brasileiro e que de fato se respeite em sua realidade e direitos, e que tudo não seja burocracia, palavras, papéis e tinta.

O início do enfrentamento entre o passado e o presente foi adentrar a sala de aula sob o olhar questionador de por que estudar história e, principalmente, história e cultura afro-brasileira, e mais, acoplada à indígena. Embora ainda se trate de questão polêmica, tornou-se atual refletir sobre obstáculos sociais, econômicos e jurídicos enfrentados pelo Movimento Negro - do período escravagista ao período hodierno de preconceito e desigualdade social -, acrescido da relação ao indígena, que luta pela conservação e delimitação de cultura e terras que lhe são próprias e reconhecidas pela Constituição do país.

A proposta de um ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena teve, a partir dos direcionamentos do parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004 -, oficializando um apoio necessário à essencialidade do conhecimento do nosso passado histórico, de seus processos de dominação, de apropriação e resistência. De nossa parte, procuramos pelo método mais apropriado aos objetivos. Pela literatura conferida, optamos pelas perspectivas de Rüsen e de Freire.

A aplicação de suas concepções e entendimento permitiu alimentar o agir prático e cotidiano, e a capacidade, portanto, de influenciar a constituição da consciência histórica de acadêmicos/as da graduação, além de reformulá-la e proporcionar a reflexão

de novas identidades, pertencimentos e alteridades, estabelecendo um cenário propício a uma pedagogia antirracista e respeitosa das etnias, que se reporta aos direitos humanos, na contramão do pensamento contemporâneo social brasileiro.

Cabe enfatizar a importância de situar a proposta no conceito de modernidade (ainda na linha de Rüsen) e a possibilidade de o interpretar no “contexto de vida contemporânea”, que é o que se pretendeu com esta pesquisa, e assim se analisaram as alterações ocorridas do século XIX ao século XXI, tendo por referência, e, portanto, como campo de investigação, o campo da história e da cultura.

Segundo Rüsen (1997, p. 82), ocorre um “fenômeno oposto” – na racionalização do império do homem (*regnum hominis*), que é a perda progressiva de sentido e significado relacionados à “nossa própria vida”, um inadiável requisito para se investigar e analisar estes campos com o propósito precípuo de contribuir para uma consciência constitutiva, considerando a ideia dos/as acadêmicos/as e o modo de se relacionarem com o passado. Esta consciência, em vias de aplicabilidade, contextualizada com a proposta desta pesquisa, consiste nas palavras de Schmidt (2011, p. 109), na “aprendizagem no contexto”, proporcionada pelo ambiente universitário, “envolvendo sujeitos e contextos históricos e culturais”.

Portanto, no campo da Didática da História - preocupação da ciência da História –, os aportes teóricos se justificam em sua importância seja pela análise das fontes propostas pelo pensamento rüseniano, que é de recorrer ao passado para beminterpretar o momento presente, com vistas a agir no futuro, seja pelas ideias pedagógicas de Freire. Ideias que transcenderam espaços, formais e não-formais, e que me estimularam, em minha função de educadora, a seguir além da proposta curricular, que é: “Ler o mundo” para poder transformá-lo!

Utopia? Na inconclusa ação do homem sobre sua formação? Sim, nesse limiar do terceiro milênio, em que as (in)verdades dominam os pôsteres sociais, a pesquisa científica se torna indispensável, e, como afirma Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 15), “[...] por um pensamento construído, ele próprio, com economia de pilares e habituado a transformar silêncios, sussurros e ressaltos insignificantes em preciosos sinais de orientação”. Essa carência de orientação grita pelos corredores universitários contra a incompreensão de nossos governantes e por se desfazer na insensatez da crise epistemológica do paradigma dominante. Leis não bastam, se os homens estiverem distantes de sua humanidade, de sua luta e, infelizmente, da justiça e do bem comum mais precioso que poderíamos multiplicar: o conhecimento científico.

O processo ocorreu na insistente ruptura da epistemologia do paradigma dominante - construção histórica que dominava os/as acadêmicos/as, com origem - e nisso concordamos com Meneses (2010 *apud* GOMES, 2010, p. 73) - em *expressões racistas pós-coloniais* que, *in verbis*, são uma “mistura de preconceitos com profundas raízes históricas, reconfigurados nos novos contextos da sociedade capitalista neoliberal”. As periféricas facetas do “racismo em contextos pós-coloniais demonstram que a globalização ajudou a criar uma rede de provincialismos que competem entre si, muito em evidência (mas não apenas) no Ocidente”. Desse modo, segundo o mesmo autor, impõe-se a emergência de “novas lutas anticoloniais”, o que explica a sobrevivência, e até mesmo o reforço, das “velhas” formas de colonialismo interno, historicamente ligadas aos poderes dominadores e a estados autoritários.

A Lei 10.639/03 e a Lei Nº 11.645/08, ao estabelecerem diretrizes e bases para a educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", disciplina com a qual subsidiará, prevendo e induzindo a adesão dos envolvidos, ações que se guiarão por critérios de respeito e valorização da diversidade sociocultural, na busca justa e igualitária dos acertos sociais.

As diretrizes visam à apropriação substancial da importância da cultura negra e indígena na formação da sociedade brasileira, o que levará os professores a ressaltar em sala de aula a cultura (música, culinária, dança), e as religiões de matriz africana e indígena. Mais, levarão a considerar esses povos como sujeitos históricos, valorizando o pensamento, as ideias e a organização social de suas culturas.

1.1 A INVISIBILIDADE EDUCACIONAL: LEIS PARA QUÊ?

A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 - ao alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por sua vez modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 - , que estabelecia as diretrizes e bases para a educação nacional na perspectiva de também incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, cria um âmbito de discussão nos diversos espaços educacionais.

O artigo 26-A descreve a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, determinando, no § 1º, que o conteúdo programático inclu

“diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”.

O mesmo parágrafo caracteriza aspectos de relevância do estudo sobre esses dois grupos étnicos: - a “história da África e dos africanos”; - a “luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil”; - a “cultura negra e indígena brasileira” e “o negro e o índio na formação da sociedade nacional”, predeterminando o resgate de “suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”.

O §1º da Lei 10.639/03, art. 26, especifica que o conteúdo programático referente ao *caput* do artigo compreenderá 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”, com o intuito, segundo o documento, de resgatar a “contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

Nesse âmbito legal, questiona-se o §2º (dessa mesma lei e artigo), que dispõe que os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira sejam “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

Para atender ao disposto e aplicar tais conteúdos em determinadas áreas, são diversas as questões que se colocam:

- Como contemplar todos os itens anteriormente citados?
- Como argumentar e o que pesquisar para assim assegurar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana?

Segundo Mbembe:

No prolongamento da Emancipação e da Reconstrução, a reescrita da história é, mais do que nunca, considerada um ato de imaginação moral. O gesto histórico por excelência consistirá doravante em passar do estatuto de escravo ao de cidadão como os outros (2017, p. 60).

Reconstrução e emancipação de nossa história constituem enfoques propostos pela referida lei, a se cumprir no contexto escolar. No que concerne a Mbembe (2017), a expectativa é de “doravante passar do estatuto de escravo ao de cidadão”, o que requeria, no caso da pesquisa, que todos os participantes dessa pesquisa assumissem sua responsabilidade e comprometimento no processo de aprendizado e ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

Em colaboração com este cenário, a relação tradicionalmente oral do jovem com o velho é apresentada numa memória histórica através do poder das palavras. Assim, o expressa a poetisa Conceição Evaristo em uma de suas poesias, a “Do velho ao jovem”, a qual se devem acrescentar outras duas: “Os livros escondem” e “E não há quem ponha um ponto final na história”. Texto da poesia:

O velho tempo
funde-se ao novo,
e as falas silenciadas
explodem.
O que os livros escondem,
as palavras ditas libertam.
E não há quem ponha
um ponto final na história.

(EVARISTO, 2008, p. 51).

Sim, “eternizar as palavras”, num grito por liberdade; sair da margem para que não haja palavras silenciadas, nem trela no pescoço, nem armas apontadas, mas o brilho n’alma de quem vê a si mesmo com orgulho de suas raízes, de sua originalidade.

Na visita, em janeiro de 2019, à aldeia dos xavantes em São Marcos, no Mato Grosso, pude ver e conferir um exemplo de sobrevivência. A reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)⁸ de 2019, no Rio de Janeiro, enfatizou a luta e a resistência pela alteridade e pela capacidade de dizer “não” a uma visão predominante e pela valorização da diversidade. Foi destaque a informação a respeito dos xavantes, confirmada por Medeiros (*apud* BERGAMASCHI *et al.* [Orgs.]. 2012, p. 55), de que eles querem ser “chamados de Kaingang, Guarani, Terena, Pataxó, Munduruku”. É essa diversidade que os não indígenas têm o direito e o dever de conhecer.

A visita ao povo xavante oportunizou conhecer um pouco de suas tradições, de seus rituais vinculados ao ciclo da vida (nascimento, puberdade, casamento, funerários) ou à natureza. Destaco o presente que então recebi: um cordão de buriti (árvore simbolicamente tradicional na aldeia xavante), como sinal de vínculo de amizade. Apesar de o grupo ter passado por um franco processo de descaracterização cultural, a aldeia de São Marcos tem resistido, mantendo sua organização social com base em clãs, regras de descendência e ascendência, de residência, parentesco e matrimônio, como também igualmente são celebrados os respectivos rituais.

⁸ 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED “Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências” – Universidade Federal Fluminense (UFF) – Campus Gragoatá – Niterói/RJ, 2019.

Há, no caso dos afrodescendentes com origem em Angola, também aspectos organizacionais que ainda sobrevivem na província de Huambo; todavia, as práticas culturais historicamente preservadas seguem outros significados ritualísticos e teóricos. O mesmo vale para a cultura indígena.

Neste contexto, ambas as culturas apresentam divergências. Ao dialogar com mãe e filho da aldeia Xavante/MS, separadamente, uma e outro apresentaram uma explicação diferente sobre os rituais religiosos que ocorrerem na aldeia. Pude observar que passaram por um possível processo de atualização, reelaboração e ressemantização ao longo do tempo.

Outro ponto fundamental a ressaltar é que, na transmissão de seus conhecimentos por meio da oralidade, se notam divergências, que acredito se devam à influência do mundo dos brancos, mais particularmente de religiosos que há muitas décadas com eles convivem. No caso da aldeia indígena, há uma igreja e nela uma pintura que apresenta a pessoa do Cristo crucificado, embora com traços fisicamente indígenas. A pintura não faz do xavante um branco, nem elimina sua condição e sua identidade étnica; ele continua, acima de tudo, pertencendo a seu grupo.

É um desafio escrever e/ou comunicar a riqueza e a pluralidade das formas de expressão oral indígenas e africanas, ou entender a complexidade cultural desses povos.

Conforme citação de Bonin (2012 *apud* BERGAMASCHI, ZEN, XAVIER [Orgs.]. 2012, p. 34), o que se vê é a prepotência da lógica ocidental, que se pretende superior e “civilizadora”, reduzindo ou empobrecendo as culturas diferentes da sua, particularmente a indígena, aqui encontrada, ou a dos africanos, escravizada, povos que os europeus simplesmente subjugarão e colonizaram à força por *ene* razões, que seria longo e desnecessário aqui enumerar.

Segundo a ênfase de Bonin, essas culturas, vistas através da lógica ocidental e de sua tradução em culturas diferentes da ocidental, “passaram a ser vistas como empobrecidas, menos complexas, pouco estruturadas e tantas outras afirmações que encontramos em documentos e textos acadêmicos” (*apud* BERGAMASCHI, ZEN, XAVIER [Orgs.], 2012, p. 34). A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, porém, tem contribuído para a “desconstrução de uma visão aniquiladora, capitalista, individualista, competitiva do branco”.

A propósito, a Lei de Terras, de 1850, estabeleceu “uma política agressiva em relação às terras das aldeias”. “Extinguiram-se aldeias sob o pretexto de que os índios se achavam ‘confundidos com a massa da população’ e reverteram-se suas terras ao

Império e depois às províncias”, mais tarde repassadas aos municípios, ocasionando a venda particular, o que se considera um “processo de expropriação e redução da terra indígena iniciada no século XVI” (AMORIM E PALADINO, 2012, p. 110).

Os resquícios coloniais ainda persistem, apesar de a Constituição de 1988 ter responsabilizado o Estado pela proteção e pelo respeito às culturas e tradições indígenas. O Estado, recentemente, decretou identificações e demarcações de terras indígenas e titulação de quilombolas, além da licença ambiental e políticas de reforma agrária aos Assuntos Fundiários do Ministério da Agricultura.

Diante disso, Medeiros (*apud* BERGAMASCHI *et al.* [Orgs.], 2012, p. 49), que reconhece a importância da inclusão da temática na escola, visto que é “resultado de um amplo movimento de luta dos povos originários – juntamente com outras entidades, como ONGs, universidades, igrejas – por seus direitos” ao “reconhecimento de suas identidades étnicas, culturais, econômicas e sociais”.

Leme e Roiz (2018) citam a Constituição Federal de 1988 e o Movimento Negro, a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que, segundo os autores, possibilitaram “uma forte pressão em favor de um ensino que percebesse e se sensibilizasse com as questões de raça e com uma educação antirracista [...], visto que toda conjuntura política e social por ela espelhada não era suficiente” (LEME; ROIZ, 2018, p. 221).

Não são pequenas e frágeis as microssociedades indígenas e negras que sobreviveram às imposições sociais em seus tempos. Estas, para sobreviver à exploração e ao preconceito, muitas vezes ocultaram a própria identidade, deixando de utilizar sua língua e costumes. Amorim e Paladino (2012) escrevem que alguns grupos “passaram a se mimetizar com a população camponesa, ou cabocla, e foram considerados assimilados ou aculturados. No contexto atual de reconhecimento dos direitos indígenas, muitos conseguiram reassumir sua identidade”, considerando-se este um fenômeno denominado “etnogênese” ou “re-etnização”, ocorrendo, “nos últimos anos, principalmente na Região Nordeste do país” (AMORIM E PALADINO, 2012, p. 126).

Ao reconhecer as diferentes identidades étnicas, culturais, econômicas e sociais, e seus devidos direitos legais sobre as terras que ocupam, o movimento demonstrou sua força ao conseguir a expressão legal. Tanto o é que no § 2º do art. 26 dessa lei, a de n. 10.639, de 2003, está determinado que os conteúdos relativos à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros sejam (ou devam ser) “ministrados no

âmbito *de todo o currículo escolar*; em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. ”

A iniciativa legal foi o primeiro passo para se desenvolver a temática nos cursos com as turmas referidas e colaborou para o desenvolvimento da presente pesquisa.

1.1.1 Disciplinas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Ciências Humanas e Sociais e os seguintes cursos de tecnologia: Engenharia da Computação, Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Desenvolvimento de Jogos Digitais e Engenharia Civil

A razão de se estudar história e, principalmente, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, é o primeiro questionamento pertinente a ser enfrentado por nossos/as acadêmicos/as, público-alvo da pesquisa: os das áreas de Tecnologia e Engenharia Civil, cursos certamente mais distantes de discussões de cunho sócio-histórico que outros das Ciências Humanas.

A proposta de um ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, além dos direcionamentos do Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004 -, é de revisitar o passado - do período escravagista ao hodierno preconceito e desigualdade social -, mas também pela esfera indígena, em sua resistência, em sua luta contínua por reaver suas terras, em sua reação aos processos de dominação e apropriação.

No âmbito acadêmico, com o primeiro passo dado pela lei 10.639, de 2003, professora/pesquisadora e acadêmicos/as foram desafiados, e, pela perspectiva de Rüsen, repleta de esperar freireano, a presente pesquisa se iniciou no campo investigativo da história e da cultura, em particular com livros literários e um livro baseado em entrevistas, além de filmes, pelo prisma das linguagens culturais e históricas.

Optar pelas linguagens culturais, com suas referências históricas, com os contextos em que foram descritas, escritas e inspiradas, demanda que se compreendam a cultura e a civilização nessa vertente:

A cultura ou civilização, considerada no sentido etnológico lato, é o conjunto complexo que inclui os conhecimentos, as crenças, as artes, a moral, as leis, os costumes, e também as capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (E. B. TYLOR, 1871 *apud* DORTIER, 2010, p. 104).

A literatura brasileira viabiliza a contemplação do sujeito em sua identidade histórica, como também mostra os hiatos entre os movimentos e períodos que ocasionaram certos descentramentos ou confusões nos sujeitos.

Optou-se por analisar historicamente as rupturas consideravelmente impactantes na identidade cultural do sujeito na pós-modernidade, procurando entender como as linguagens culturais e históricas concorreram para se compreender a *narrativa da nação* “[...] como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular” (HALL, 2015, p. 31). Tais versões, continua o mesmo autor:

[...] fornecem uma série de histórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. Como membros de tal “comunidade imaginada”, nos vemos, no olho de nossa mente, como compartilhando dessa narrativa (2015, p. 31).

Enfatizam ou não nossas origens essas linguagens culturais nacionais? Estabelecem-se “na continuidade, na tradição e na intemporalidade”, representando como primordial “a verdadeira natureza das coisas”?

O intuito é assumir a existência de seu caráter nacional. Nesse caso, Hall (2015, p. 33) coopera com a questão, pois ele cita o *mito fundacional*, que significa o fato de novas nações serem “fundadas sobre esses mitos”. Conecta-se ao exemplo de muitas nações africanas que, depois da descolonização, se desdobraram em mais de uma nação, porque tais povos, juntados pelos colonizadores, voltaram às suas identidades, diferentes por serem diferentes sociedades tribais, e, portanto, culturas/povos diferentes. É de se perguntar: isto posto, não acontecerá o mesmo no país, onde, afora indígenas e afro, além dos colonizadores, para cá vieram povos de tantas outras etnias?

Ficando na explicação de Hall, há muito que se pensar a respeito de um termo aparentemente simples, o da “cultura nacional”. Escreve o autor:

O discurso da cultura nacional não é assim tão moderno como aparenta ser. Ele constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro. Ele se equilibra entre a tentação por retornar a glórias passadas e o impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade. As culturas tradicionais são tentadas, algumas vezes, a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para aquele “tempo perdido”, quando a nação era “grande”; são tentadas a restaurar as identidades passadas. Esse constitui o elemento regressivo, anacrônico, da história da cultura nacional (HALL, 2015, p. 33).

Sobre cultura nacional, o autor explica não ser o discurso derivado da modernidade, mas estimula a construção das identidades por retornar às glórias do

passado, afirmando preferir o avanço advindo da modernidade, esquecendo-se, assim, das culturas tradicionais. Esta defesa discursiva do autor em retornar ao “tempo perdido”, apontado por ele como “elemento regressivo, anacrônico, da história da cultura nacional”, requer uma pausa reflexiva.

A problemática a ser analisada neste discurso é que, frequentemente, o retorno ao passado, assertiva extraída do autor (2015, p. 33), “oculta uma luta para mobilizar as pessoas para que purifiquem suas fileiras, para que expulsem os outros que ameaçam sua identidade”, sentido que poderá questionar a possibilidade de se excluir historicamente determinados fatos e acontecimentos históricos na intenção de se retirar a participação efetiva de um povo, em função do menosprezo por sua história e cultura.

Um exemplo disso são os estereótipos que simplificam a representatividade dos sujeitos, reduzindo-os a uma vertente preconceituosa. Medeiros (*apud* BERGAMASCHI et al. [Orgs.], 2012, p. 55-56), escreve: “Por um lado, os índios são selvagens, primitivos, preguiçosos, canibais, poligâmicos; por outro, são ingênuos, inocentes, bondosos e protetores do meio ambiente”. A análise da autora apresenta “sinais diacríticos” dos não-índigenas, descontextualizados, infelizmente menosprezando toda a riqueza cultural do povo indígena. Ela destaca que esta problemática vem da historiografia, traduzindo-se na “dicotomia entre índios bravos e dóceis, cunhada no período colonial, e registrada na história nacional pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)”.

Ao recorrer ao passado e ao analisar as fontes propostas, buscou-se a interpretação do momento presente, no intuito de agir em prol de um “processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 43).

É nesse contexto que os acadêmicos/as foram desafiados/as, numa proposta de aprendizagem significativa no ensino superior que envolve autonomia e diálogo. Estratégia baseada no conceito de autonomia descrita no livro de Freire - *Pedagogia do oprimido* -, no qual um dos pré-requisitos é saber o que seja diálogo, que compreende cinco elementos fundamentais: amor, humildade, fé nos homens, esperança e pensar crítico, num contexto de defesa da educação emancipatória, apresentando estratégias pertinentemente colaborativas para que efetivamente se possam aplicar as leis mencionadas.

1.1.2 Ensino superior: (des)colonizando os sujeitos

O exercício da apropriação histórica, na expressão de Rüsen (2010b, p. 107), que é “assenhorear-se de si a partir dela” para se tornar “mais ou menos consciente dessa história”, requer uma metódica ação de (des)colonização de pensamentos e discursos densamente racistas e escravagistas. Tal ação é um trabalho intencionalmente técnico, segundo a dinâmica dialética de ultrapassar a margem e instigar a autonomia num diálogo encantadoramente amoroso e humilde. Esperançar também se faz necessário para atingir o pensamento crítico e, assim, questionar a própria história.

Pertinentemente, Apple (2017, p. 48) discursa sobre a instrução crítica (que ele chamava de conscientização), apresentando, em seu posicionamento, traços freireanos, visto que Freire (1981, p. 17) se refere à conscientização como a algo que “permite ao homem transformar a realidade”, pois, “na medida em que os homens, dentro de uma sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos” e “fazendo história pela própria atividade criadora” (FREIRE, 1981, p. 17).

Rüsen entra nessa discussão com sua teoria *passado-presente-futuro*, que se acredita representar, neste momento histórico, a necessidade de se compreender a pós-modernidade, visto que isso equivale a *desafiar o mundo* e a *atividade criadora* do homem em ação e produção - citados por Freire (1981, p. 171), elemento consideravelmente processual na modernidade. Rüsen elucida melhor:

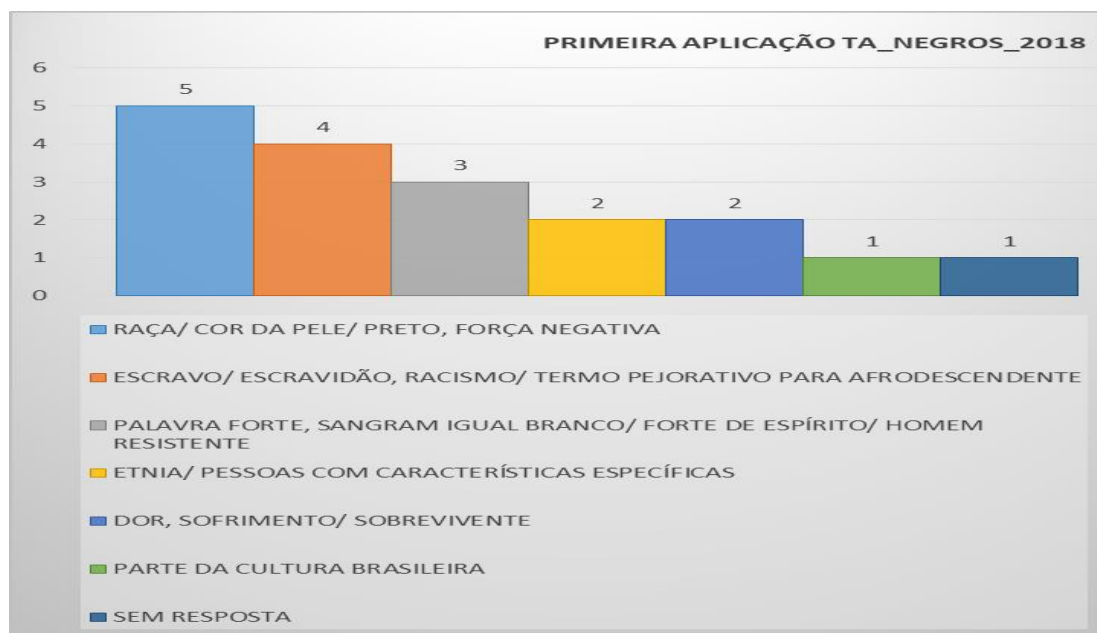
Modernidade quer dizer que o homem desenvolveu a capacidade de organizar a vida humana conforme conhecimentos e descobertas devidas à racionalidade e à pesquisa científica. Essa capacidade foi combinada com a promessa de erigir, por via da racionalização, o império do homem (*regnum hominis*). Ocorre que, entretantes, estamos vivenciando um fenômeno oposto. Temos a sensação de estar perdendo progressivamente as fontes do sentido e da significância de nossa própria vida. As fontes do sentido e do significado na vida cultural estão secando (RÜSEN, 1997, p. 82).

Na posição de docente-pesquisadora, juntamente com os/as acadêmicos/as, verificamos estar “perdendo progressivamente as fontes do sentido e da significância de nossa própria vida”, o que bate com as afirmações de Rüsen (1997) e consta da primeira aplicação das questões que apresentaremos nos gráficos. O contexto exige que se proponha uma “leitura crítica do mundo”, fundada numa prática educativa crescentemente ‘desocultadora’ de verdades, de “verdades cuja ocultação interessa às classes dominantes da sociedade” (FREIRE, 2001, p. 11).

Para melhor entendimento, observem-se os gráficos 1, 2, 3, 4 e 5, respectivamente: TA (Turma A - Engenharia da Computação), TB (Turma B - Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologia em Desenvolvimento de

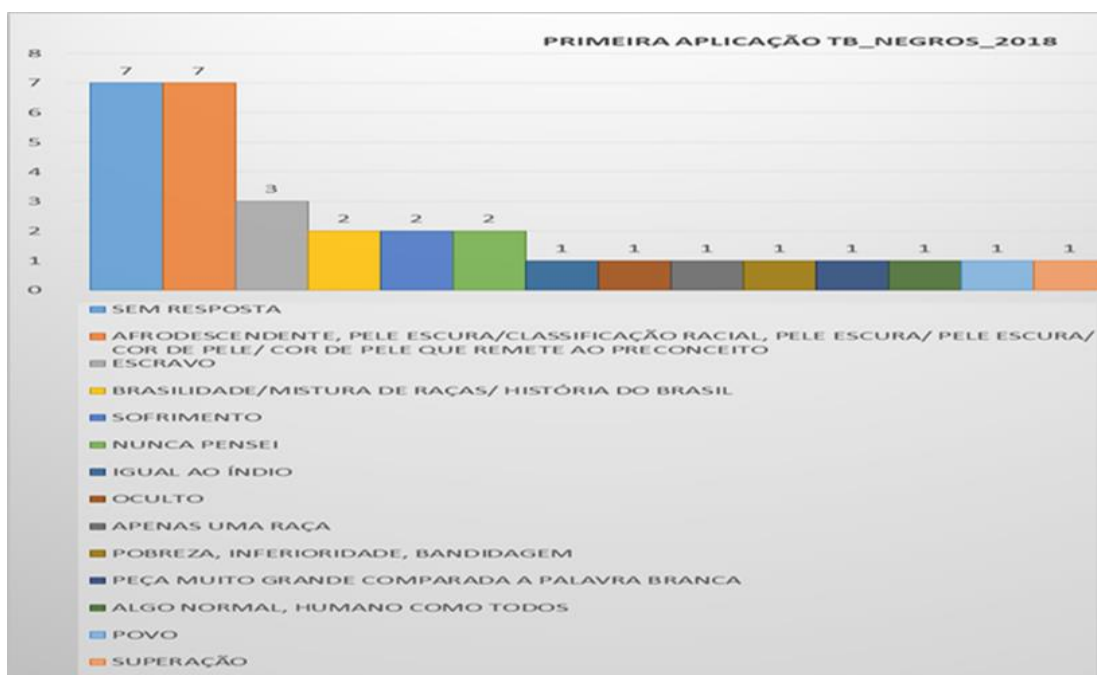
Jogos Digitais) - dois cursos superiores que assistiam às aulas no mesmo dia e horário, ou, junção de turmas, em 2018. A TC (Turma C - Engenharia Civil), TD (Turma D - Engenharia da Computação) e TE (Turma E - Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas; e Tecnologia em Desenvolvimento de Jogos Digitais), dois cursos superiores que assistiam às aulas no mesmo dia e horário, ou, junção de turmas, em 2019.

Gráfico 1 – Primeira aplicação TA – Negros (2018)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

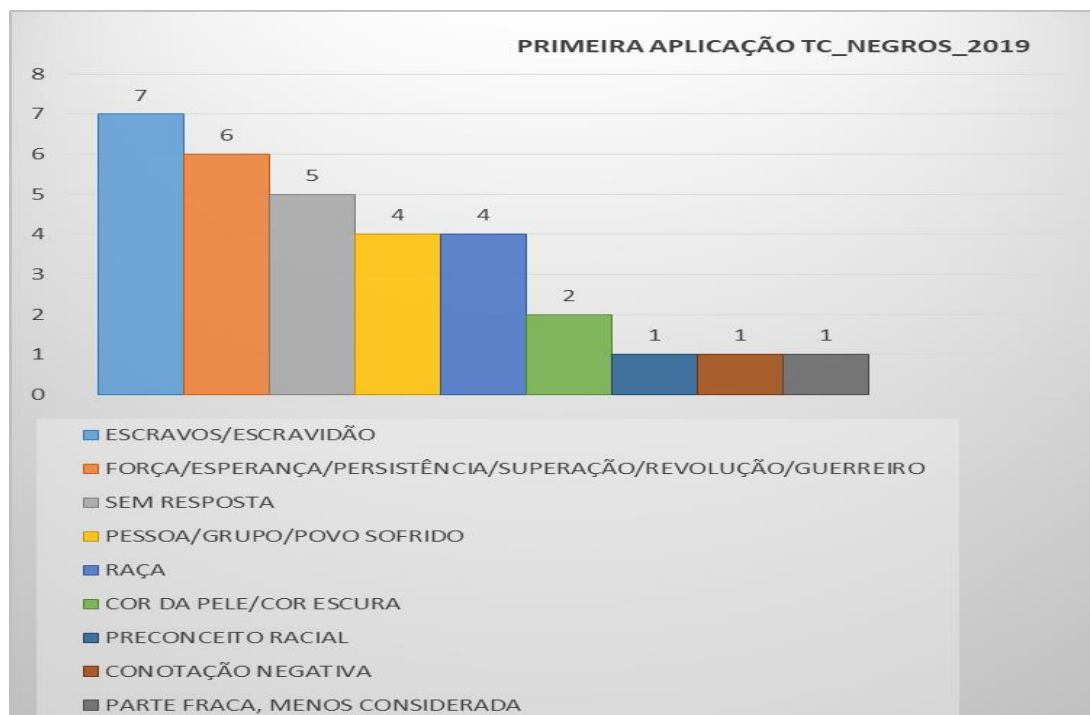
Gráfico 2 – Primeira aplicação TB – Negros (2018)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

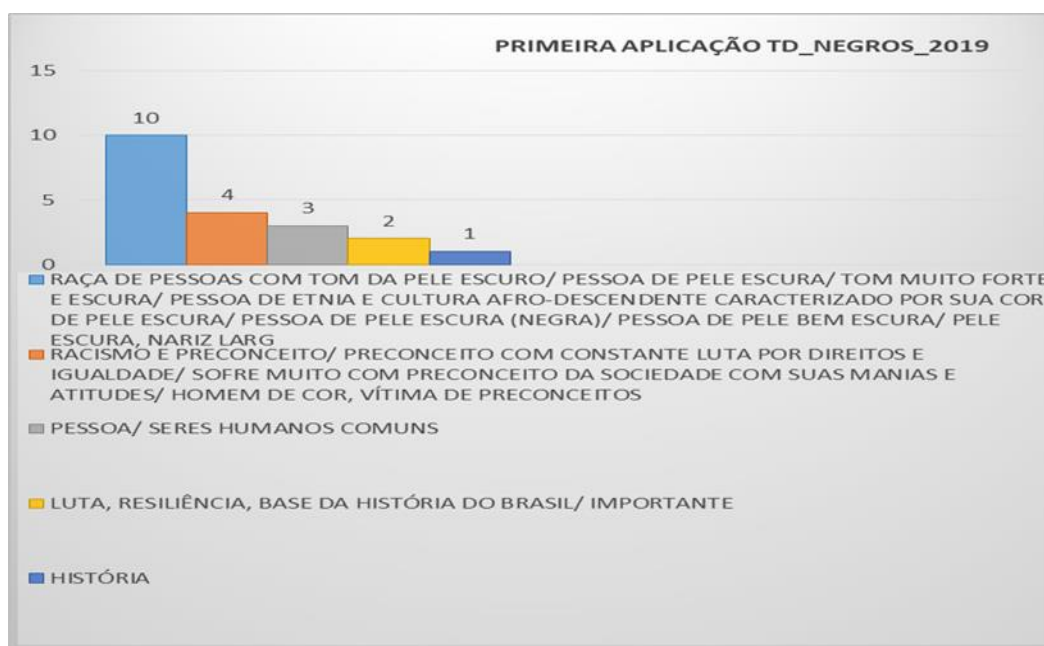
No gráfico 3, todavia, aparece com muito maior evidência o alto de índice da relação do sujeito “negro” com “escravidão”.

Gráfico 3 – Primeira aplicação TC – Negros (2019)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

Gráfico 4 – Primeira aplicação TD – Negros (2019)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

Gráfico 5 – Primeira aplicação TE – Negros (2019)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

Nota-se, na primeira aplicação do questionário – o significado da palavra negro na história do Brasil - (Gráficos 1, 2, 3, 4 e 5), a imagem pejorativa, discriminatória e excludente relativa ao negro.

Graficamente, exemplificamos, neste primeiro momento, o tempo passado apresentado pelos/as acadêmicos/as sobre a realidade histórica a partir da *consciência transitiva ingênua freireana*, ou seja, num simplismo superficial e/ou preconceituoso, e da *consciência prévia rüseniana*, expressa como "aprendizagem histórica que começa com um *input* da experiência histórica na consciência histórica prévia dos estudantes" (RÜSEN, 2010a, p. 23).

O pertencimento à nacionalidade é mais expressivo na TA do que nas TB, TC, TD e TE. Na TB, é nítido o posicionamento excludente do negro. Na TC, há um claro conflito entre “escravos” e “escravidão”, termos utilizados por sete acadêmicos/as, e “força, esperança, persistência, superação, revolução e guerreiro”, termos propostos por seis acadêmicos/as.

Esta aplicação traz à luz da reflexão o processo proposto, destacando alguns aspectos: as TA, TB, TC, TD e TE se dão conta do preconceito frente ao negro.

Nesse encadeamento de transições, a desconstrução da segregação de sujeitos *à parte* e *a parte à parte*, citado por Mbembe (p. 88-89, 2017), o autor escreve que para quem chamamos de “negro” seria muito difícil imaginar-se a si como se fosse como

nós, ou dos nossos. Completa o autor: “E precisamente porque eles não eram nem como nós nem dos nossos; o único elo que podia unir-se a eles seria – paradoxalmente – o elo da *separação*”, o que só ocorre por segregação.

Presume que “a consciência histórica transforme os valores morais em totalidades temporais - tradições, conceitos de desenvolvimento ou outras formas de compreensão do tempo” (RÜSEN, 2010a, p. 57) - e contribua para desfazer a continuidade dessa segregação, que, ainda segundo Mbembe, estimula a divisão por partes.

A demanda, neste caso, de um dado objetivo e acontecimento no tempo passado torna-se, para Rösen (2010b, p. 107), “uma realidade da consciência; torna-se subjetivo. Passa, assim, a desempenhar um papel no ordenamento interno do sujeito. O aprendizado histórico é um processo da consciência que se dá entre os dois pontos de referência seguintes”. O autor propõe refletir sobre a mudança temporal do homem e de seu mundo no passado, e, paralelamente, à autocompreensão e à orientação da vida no tempo, caracterizando-se, assim, o aprendizado histórico num movimento duplo. Segundo suas palavras: “O objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência que se objetiva nele” (RÜSEN, 2010b, p. 107).

O aprendizado histórico, pela ótica desse autor, é um processo de consciência, o que explica a importância de *um conteúdo da experiência de ocorrências temporais*. Embora fundamentalmente *apropriado* pelos/as acadêmicos/as, carece de interpretação, pois reivindica que o significado da palavra *negro* não seja a *ordem expressa da segregação* exteriorizada por Mbembe (2017, p. 88-89).

Por alinhado ao processo citado, concorda-se com Rösen (2006, p. 13), reconhecendo que muito pouco se percebe dos efeitos da História na sala de aula, quando nos referimos à consciência histórica. Apesar dos “padrões de significação” na experiência e interpretação do passado, “nós sabemos muito pouco sobre a maneira como a história é percebida e os efeitos da introdução da história na sala de aula” (RÜSEN, 2006, p. 13).

É no resultado da segunda aplicação do questionário - o significado da palavra negro na história do Brasil - que constatamos tais pormenores. Na TA, oito acadêmicos/as; na TB, treze acadêmicos/as, e na TC, quatorze acadêmicos/as. Observe-se a inserção representativa do significado:

- na TA: cidadão, humano, iguais, cultura, povo e ícone;

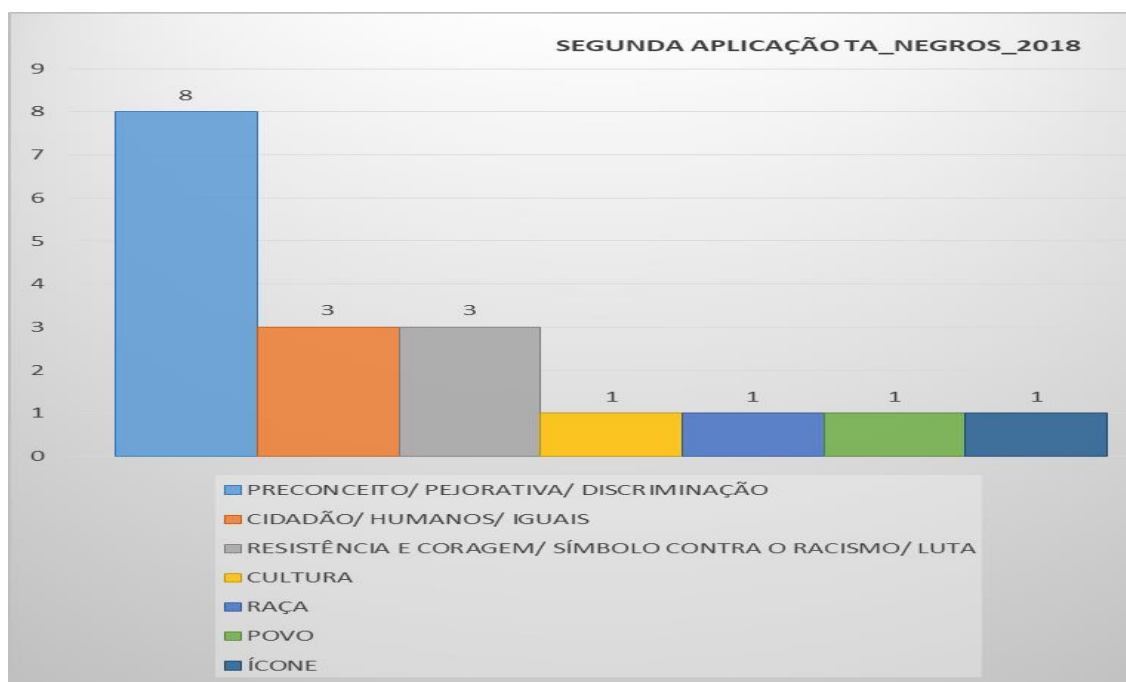
- na TB: luta, guerreiro, superação, fundamental, cultura história do Brasil, orgulho e igual;
- na TC: força, forte, luta, resistência, perseverança, persistência, superação, mudança, liberdade, sobreviventes.

No início do processo, para um acadêmico da Turma B o termo “negro” sugeria “pobreza, inferioridade e bandidagem”. Esta percepção nos convencia da necessidade de refletir sobre a orientação do presente e a formação da identidade histórica, não apenas no sentido de aprender um conteúdo, mas de entender o quanto, sem nos dar conta, carregamos de subjetividade e intersubjetividade (RÜSEN, 2012, p. 91-93).

Convém concordar, em comunhão com o pensamento e a visão de Rüsen, com a visão de Mbembe (2001, p. 198), que escreve não haver nenhuma identidade africana que “possa ser designada por um único termo, ou que possa ser nomeada por uma única palavra, ou que possa ser subsumida por uma única categoria”. Segundo o autor, “a identidade africana não existe como substância”. No contexto desta pesquisa, deve-se registrar a relevância de se debater estes aspectos com os/as acadêmicos/as *no decorrer das estratégias* propostas, para ir além dos “problemas de ensino e aprendizado na escola” (RÜSEN, 2006, p. 12).

O resultado da segunda aplicação consta nos gráficos 6, 7, 8, 9 e 10.

Gráfico 6 – Segunda aplicação TA – Negros (2018)



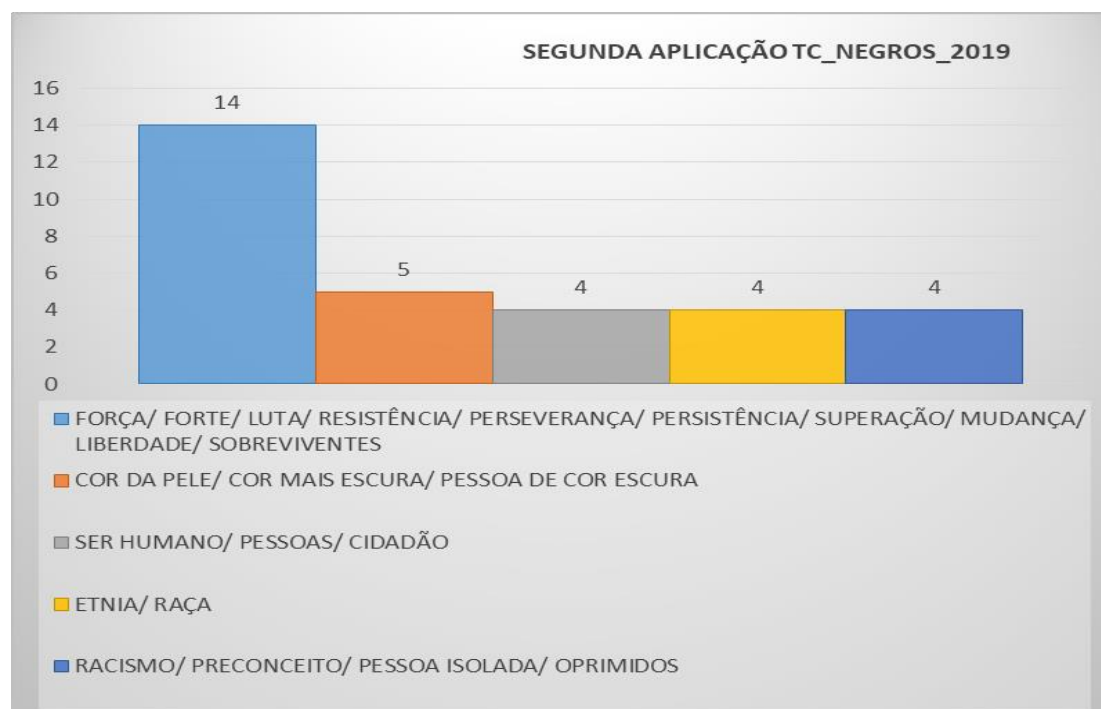
Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

Gráfico 7 – Segunda aplicação TB – Negros (2018)



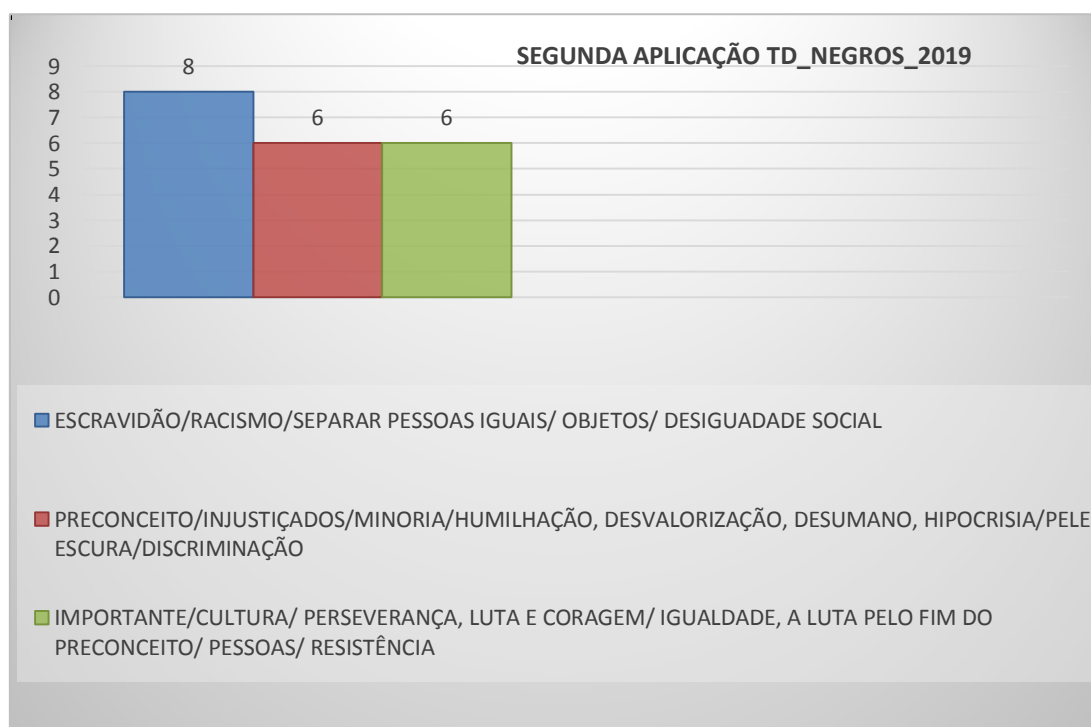
Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

Gráfico 8 – Segunda aplicação TC – Negros (2019)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

Gráfico 9 – Segunda aplicação TD – Negros (2019)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

Gráfico 10 – Segunda aplicação TE – Negros (2019)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

Ao analisar as *formas do raciocínio e conhecimento histórico* por meio da didática da história rüseniana (2006, p. 12), damos-nos conta do quanto se deve ultrapassar a *curiosidade ingênua freireana* (1996, p. 31): “Sem deixar de ser curiosidade, se criticiza”, tornando-se “curiosidade epistemológica, *rigorizando-se* metodicamente” na aproximação ao objeto.

O mesmo vale em relação ao ponto de vista sobre o povo indígena. É necessário aplicar o mesmo método e com o mesmo *rigor* freireano (1996, p. 31), somando a sua à didática histórica rüseniana (2006, p. 12). É preciso “desconstruir o olhar sobre o indígena”, expressa na fala de um acadêmico da TB na primeira aplicação: “*Não significa muita coisa*”. Tal expressão está profundamente entranhada na visão estereotipada expressa pelos/as acadêmicos/as quanto ao aspecto de insignificância dos sujeitos em questão. Enquanto um acadêmico assim se expressou, outros quatro, da mesma turma, não responderam.

Nas turmas TA, TB, TC, TD e TE tem-se encontrado imagens significativas dos sujeitos como: respeito, nação, protagonista, pessoas, importante, povos, cultura; lamentavelmente, porém, em pequenina quantificação, isolada, subjetiva ou particular.

Cabe evidenciar, nessas primeiras aplicações às turmas A, B, C, D e E sobre o indígena, a dificuldade prevista por Hall (2015, p. 10), de perceber uma identidade nacional contra uma “crise de identidade”, presente na mudança estrutural de nossa sociedade moderna no “final do século XX”. Em diálogo com este autor (2015, p. 10), Meneses alerta sobre civilização, nação, cultura, raça, etnia e tribos: a “ligação indelével entre os conceitos de bárbaro e de civilizado produziu um mapa moderno onde a humanidade é comparada em função de uma referência única, considerada universal”. A organização do mundo, segundo Meneses, é “parte central da forma como hoje concebemos o mundo, o que justifica plenamente o seu significado histórico – o poder para moldar a história” (MENESES *apud* GOMES, 2010, p. 45).

Meneses expõe a seguinte preocupação empírica: “[...] humanidade é comparada em função de uma referência única”, moldando nossa história, homogeneizando sujeitos num padrão classificador de como se deve ser no século XXI. Voltando a Hall (2015, p. 10), isso explica a atual fragmentação de “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”, abalando, infelizmente, “a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados”.

Apesar de as terminologias relacionadas ao indígena serem amenas e historicamente incorretas, a ele é atribuído o pertencimento social ao nosso país. Consta-se, apesar dos conhecimentos disponíveis, que há “mais lacunas a preencher” (RÜSEN, 2012, p. 112). As lacunas verificadas nas narrativas dos/as acadêmicos/as demonstram a necessidade de se discutir o sujeito pós-moderno que, segundo palavras de Hall (2015, p. 11), “não tem identidade fixa, essencial ou permanente” para interpretar a problemática apresentada, ou seja, o significado do índio e do negro na sociedade ou na consciência do próprio/a acadêmico/a.

Um ponto a ser referido é a problemática de a história desses povos ser escrita por não-indígenas e não-negros. Quanto a este último aspecto, reportamos o que, segundo escreve Mbembe, perpassa as visões em torno da participação da África em nossa história. A “ânsia de tornar a África única é apresentada como um problema moral e político: a reconquista do poder de narrar a própria história”. Portanto, “a própria identidade – parecendo tornar-se constitutivo de qualquer subjetividade”, como Mbembe cita, consiste em não se afirmar o “status de *alter ego* para os africanos no mundo, mas, sim, de declarar em alto e bom som sua alteridade” (MBEMBE, 2001, p. 184).

Em nenhum momento, porém se pretende culpar alguém pelos resquícios de pensamentos neocoloniais.

É conveniente lembrar que a consciência histórica rüseniana é constituída por 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” (RÜSEN, 2010c, p. 57). Isto, na prática (escolar ou em qualquer âmbito), é demonstrado nas particularidades dos termos escolhidos para transmitir significado aos sujeitos.

Nestas *operações mentais* admite-se uma consciência de mundo que passa “da curiosidade ingênua, que caracterizava a leitura pouco rigorosa do mundo, à curiosidade exigente, metodizada com rigor, que procura achados com maior exatidão” (FREIRE, 2001, p. 15). É o que se pode observar nesta primeira aplicação das questões com que finalizamos com gráfico 9, que podem ser classificadas como uma demonstração evasiva e superficial do indígena.

Obedeceu-se à recomendação freireana de transpor a curiosidade ingênua pela análise “dos processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência

histórica” (RÜSEN, 2010c, p. 55). Tais “processos” revelam-se nas respostas dos/as acadêmicos/as através delas, analisaremos a seguir o significado da palavra índio.

Na segunda aplicação, dez acadêmicos/as da TA manifestam a assertiva de: *tradição, cultura, origem e símbolo*.

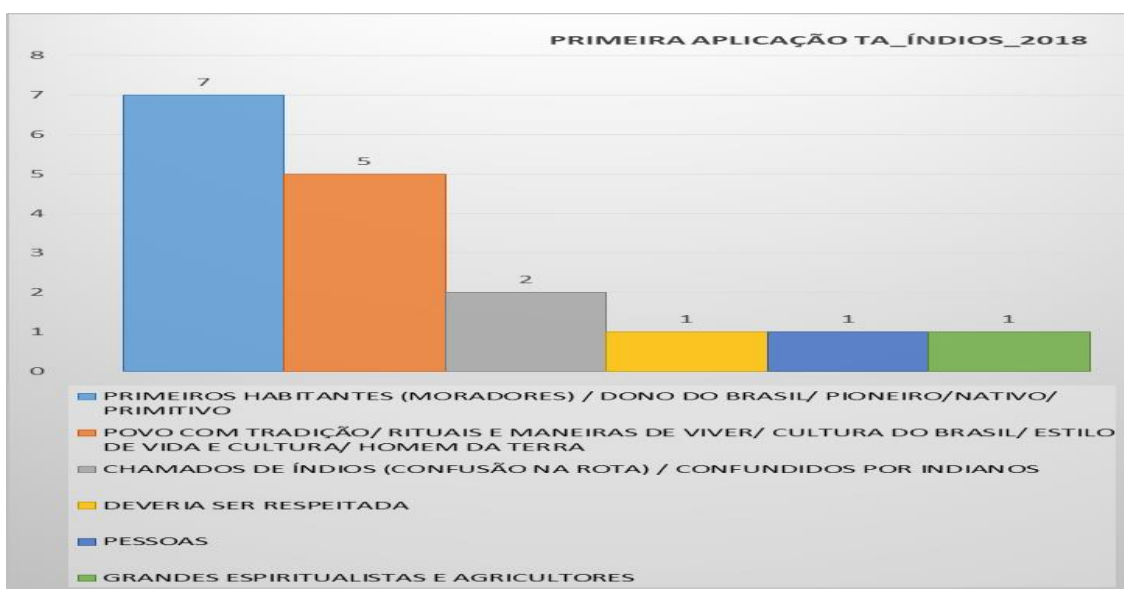
Na TB, onze dos/as acadêmicos/as enfatizam: *donos da terra, verdadeiros brasileiros, nativo, origem e raízes*, entre outros significados. É nesta turma que cinco acadêmicos/as destacam como características: *a dor, a minoria, a injustiça, a discriminação, o sofrimento e a colonização*.

Na TC, doze acadêmicos/as ressaltaram: *cultura, etnia, tradição, cuidador da terra*; outro número significativo nesta turma (de dez acadêmicos/as) ressaltou os termos: *força, luta, persistente, valente, guerreiros, lutadores, resistência*.

Na TD, sete acadêmicos/as e na TE, quatro, relacionam a palavra “índio” com cultura. Os/as acadêmicos/as, de modo geral, também citaram: respeito, ser humano, pessoa, sobrevivência, brasileiro, donos dessa terra. É relevante observar que, “reconsiderando” o significado do indígena numa perspectiva histórica, 31 acadêmicos/as mudaram sua opinião a respeito.

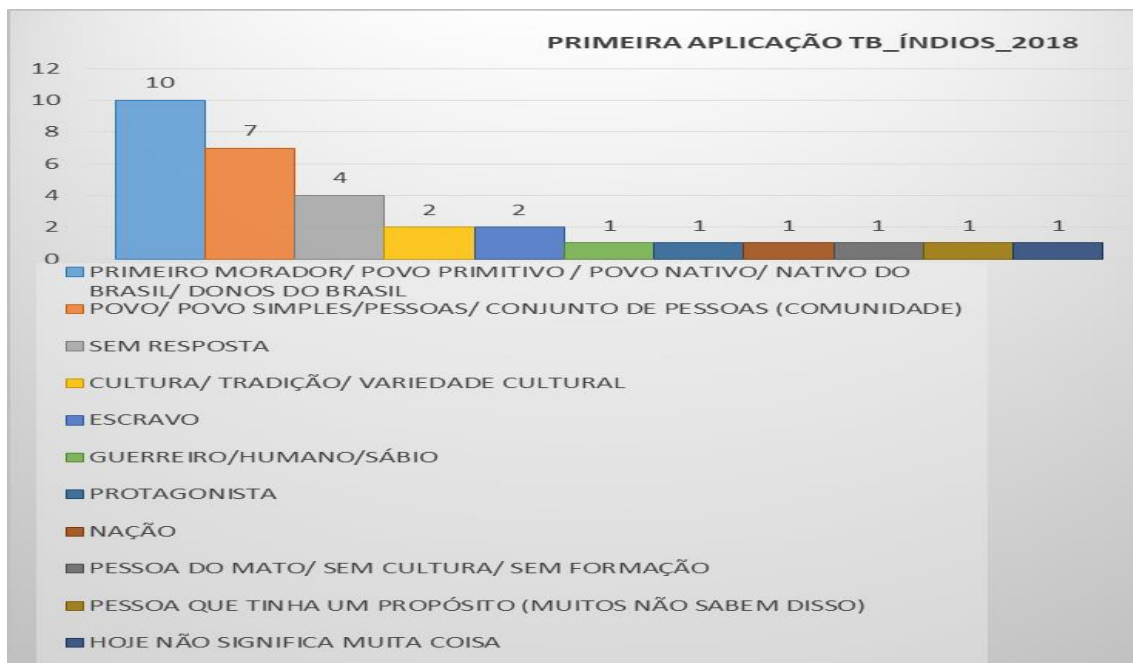
Observe os gráficos: 11 - Primeira aplicação da TA – Índios (2018) , 12 - Primeira aplicação da TB – Índios (2018), 13 - Primeira aplicação da TC – Índios (2019), 14 - Primeira aplicação da TD – Índios (2019) e 15- Primeira aplicação da TE – Índios (2019).

Gráfico 11 – Primeira aplicação da TA – Índios (2018)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

Gráfico 12 – Primeira aplicação da TB – Índios (2018)



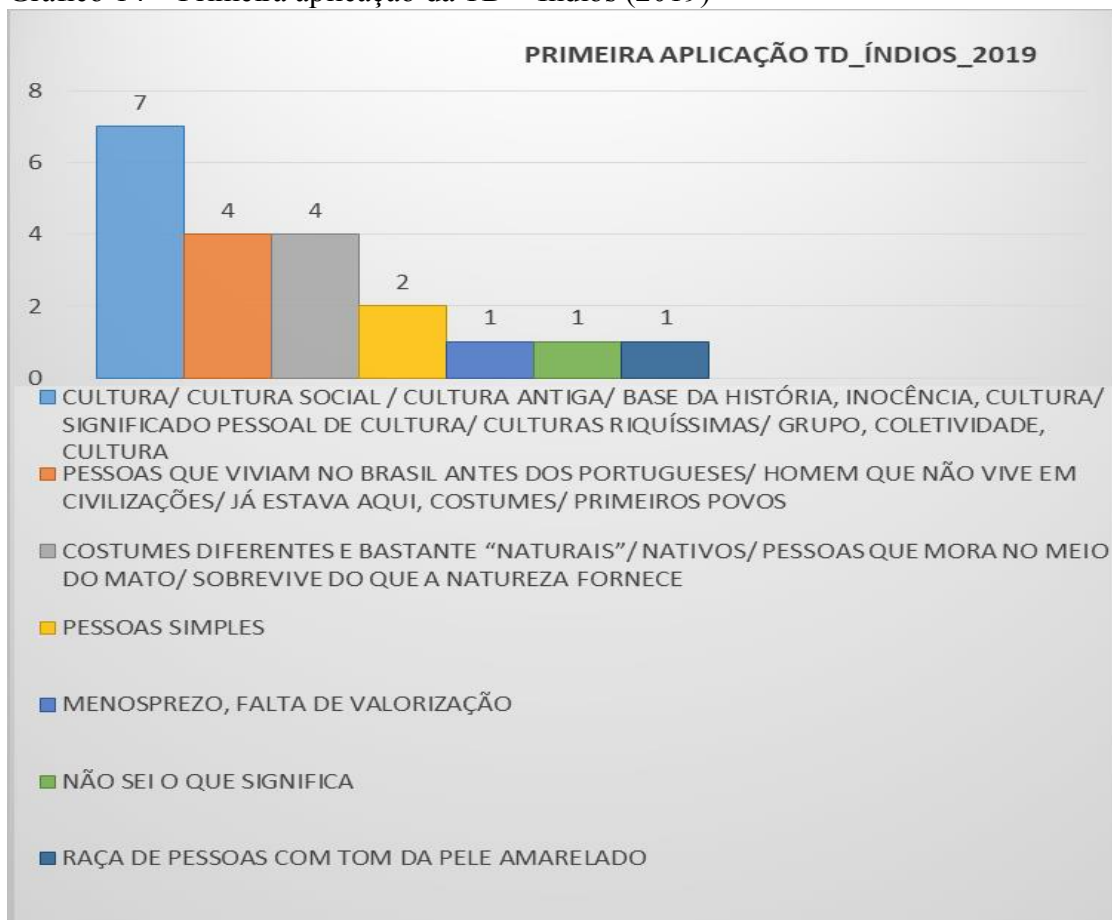
Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

Gráfico 13 – Primeira aplicação da TC – Índios (2019)



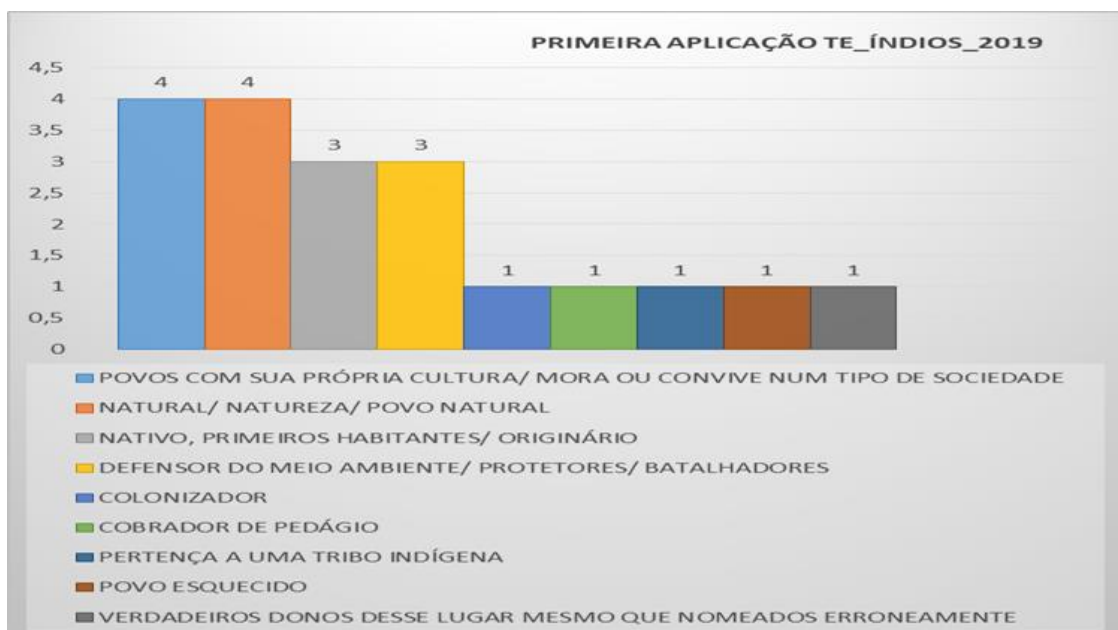
Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

Gráfico 14 – Primeira aplicação da TD – Índios (2019)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

Gráfico 15 – Primeira aplicação da TE – Índios (2019)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

Os gráficos 11, 12, 13, 14 e 15 mostram o processo de identificação da presença o indígena em nossa consciência histórica através das expressões dos/as acadêmicos/as, base para, em seguida, analisar os elementos que nos oferecem.

Recomendou-se a compreensão do “*pluralismo* do potencial interpretativo da consciência histórica”, possibilitando “espaço não arbitrário de interpretação do pensamento histórico. Tal pluralismo estabelecerá uma relação equilibrada entre memória e experiência” (RÜSEN, 2010c, p. 72). Sendo assim, os/as acadêmicos/as foram instigados/as a refletir sobre a temática num equilíbrio entre *memória* e *experiência* estabelecido pelo *pluralismo*, a olhar profundamente a história desses povos para, como Mbembe (2001, p.184) sugere, declarar “em alto e bom som sua alteridade”.

Nessa conexão, o que Rösen (2010c, p. 74) pretende com a recomendação de se analisar a “notoriedade” do passado é o que Freire chama de “processo crítico”; não se trata simplesmente de os homens terem de voltar o olhar sobre o passado, mas de o “olhar” para terem com que decidir o modo de “ir em frente em seu modo de agir”, de tal forma a poderem “conquistar o seu futuro”.

O processo instigou os/as acadêmicos/as a entender o quanto as ações do passado influenciam as do presente, como descreve Rösen (2012) sobre ser óbvio que “o seu futuro deve superar o presente e o passado dos mais velhos no que tange a oferecer chances de vida e possibilidades de se alcançar a felicidade”; todavia, quando não pode “ser mais plausível com base em experiências de vida no mundo, então ocorre um distúrbio, uma crise da própria orientação temporal, que é sentida como desvio do processo como norma de conhecimento” (RÜSEN, 2012, p. 178).

Para compreender a materialização da subjetividade, Freire (2001, p. 16) explica que não se podem entender separadamente os dois tipos de percepção (curiosidade ingênua e curiosidade exigente), principalmente ao nos referir a alguns trechos das dissertações dos/as acadêmicos/as.

Apesar da manifestação isolada e dispersa em algumas respostas às questões referidas e comentadas - e, além delas, expressas também nas dissertações -, cito o caso dos/as acadêmicos/as da TA que relatam a expressão dos brancos ao se referirem aos índios como “ladrões de terras”.

Nas palavras deles:

- A1⁹ descreve que o problema é que “deveria ser tratado de forma mais intensa nas escolas”, de modo que assim “as pessoas aprendam a respeitar umas às outras”;
- A2 diz que “falta o mínimo de respeito com a cultura”;
- A3 considera um “terrível cenário de abuso, preconceito e invasão por parte da elite colonizadora”.

E, finalizando, na perspectiva freireana:

- A4 declara: “Devemos ter uma conscientização maior sobre o tema e o que ocorre no Brasil”!
- Assim, os resultados confirmam o caminho traçado, o da utilização de linguagens culturais e históricas no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. De fato, o problema não estava tanto em se recuperar as “heranças do passado”, mas em (re)pensar o que se deveria fazer no “presente” (ROIZ, 2018a, p. 231).
- O fato de induzir os/as acadêmicos/as a “analisarem de modo crítico” a versão da história surpreende a “crise” provocada por essa visão puramente temporal, como mostram os gráficos 16, 17, 18, 19 e 20.

Gráfico 16 – Segunda aplicação da TA – Índios (2018)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

⁹ A 1, 2, 3 e 4 referem-se a trechos de dissertações de determinados/as acadêmicos/as.

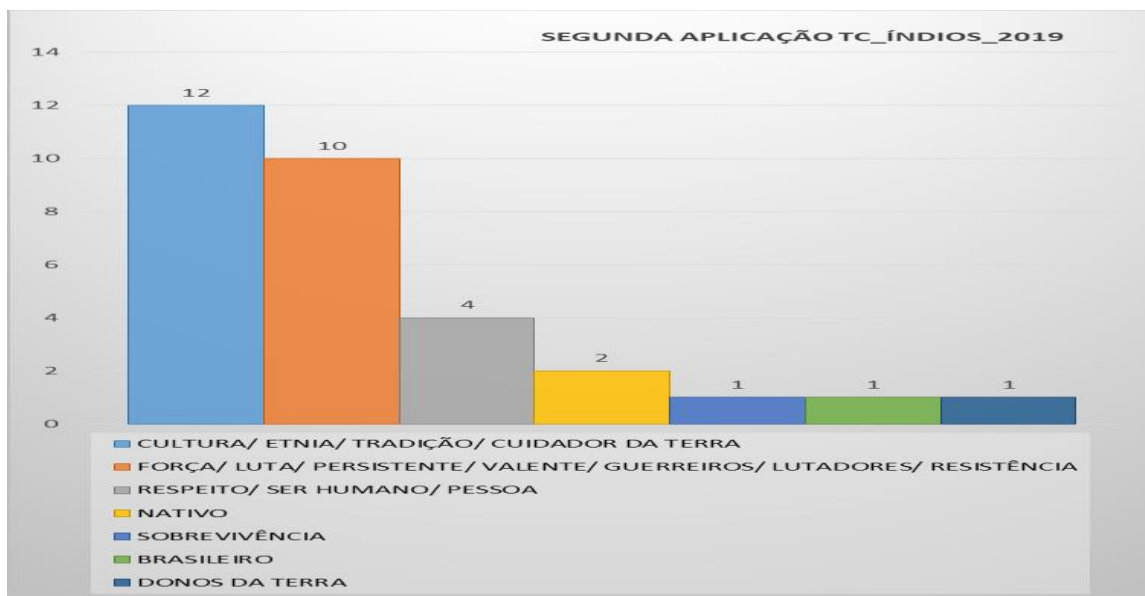
Gráfico 17 – Segunda aplicação da TB – Índios (2018)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

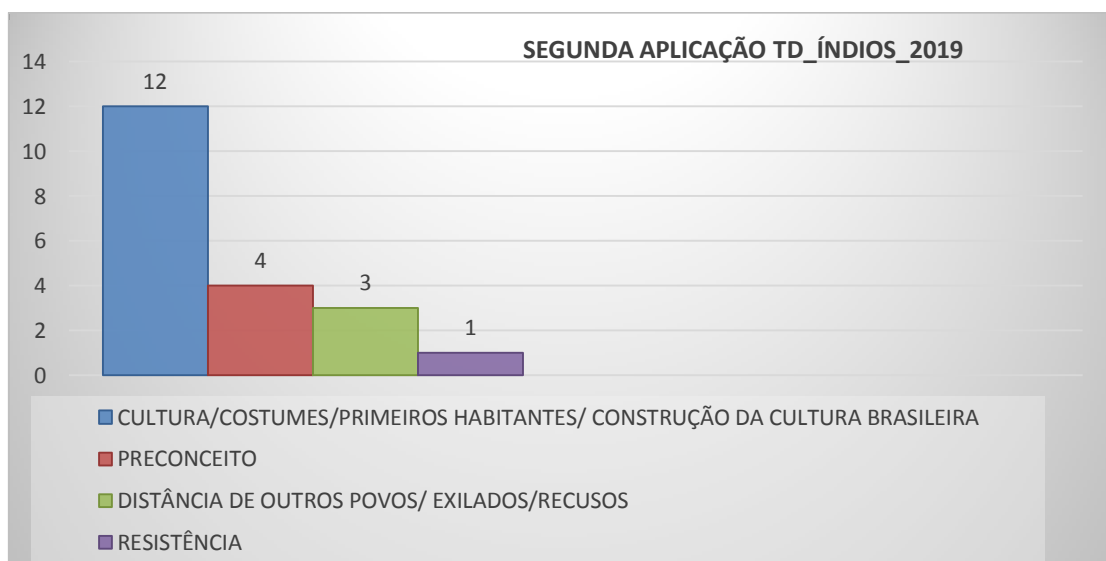
Os instrumentos impulsionaram a construção do pensamento histórico e da aprendizagem histórica, no sentido, por conseguinte, de incrementar a consciência histórica e superar algumas dificuldades dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Gráfico 18 – Segunda aplicação da TC – Índios (2019)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

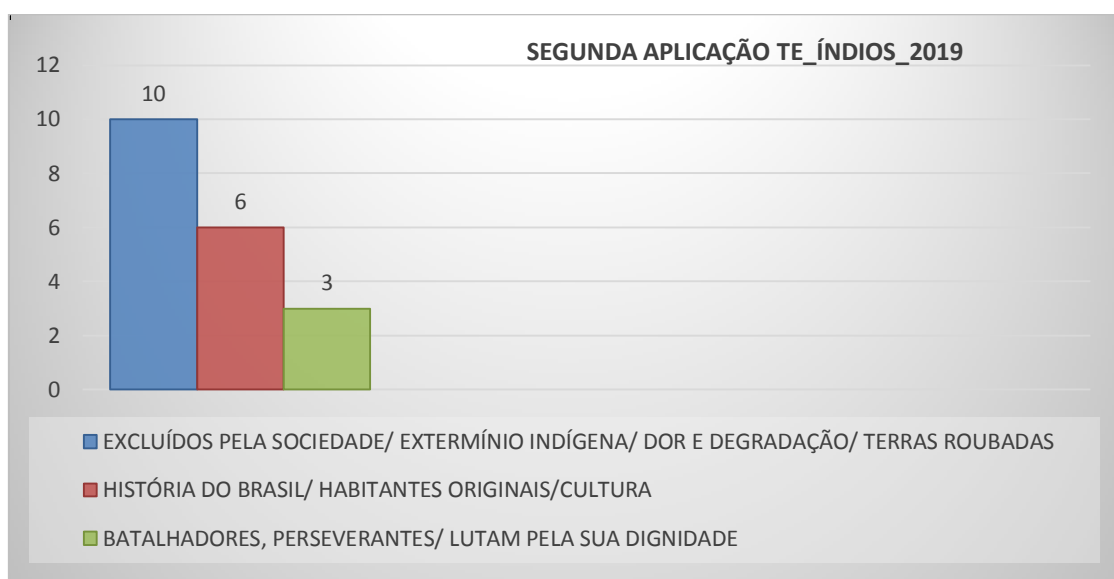
Gráfico 19 – Segunda aplicação da TD – Índios (2019)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

Nesta permanente tarefa, cabe explicar que a “ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo como selo do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências”, convida, num movimento dialógico, a enfatizar a relação entre conhecimento, cultura e sociedade, pois se faz necessário, no processo de organização das classes dominadas, “possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade” (FREIRE, 1981, p. 66).

Gráfico 20 – Segunda aplicação da TE – Índios (2019)



Fonte: Questionário aplicado aos/às acadêmicos/as.

O resultado apresentado nos gráficos demonstra o quanto é necessário apreender os saberes culturais que envolvem substancialmente a consciência dos que se transformam, levando-nos a pensar nossa própria presença no mundo e a agir como requer a análise crítica: “É possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos, superando, assim a compreensão ingênua que dela possamos ter”, a partir de Freire (1981), “agindo e pensando, o que lhes permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disto, podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de nossa análise crítica” (FREIRE, 1981, p. 72).

Freire (1981) reinventa a maneira de estabelecer o conceito e de reafirmá-lo, pois acredita que a educação libertadora contribuirá para a libertação das classes dominadas, porque “[...] é na intersubjetividade, mediatizada pela objetividade, que minha existência ganha sentido”, escreve. Essa intersubjetividade é edificada na existência coletiva (1981, p. 93): o “eu existo” não precede o “nós existimos”, constitui-se nele. Freire declara não haver práxis autêntica fora da unidade dialética da ação-reflexão, da prática-teoria.

Assim, o ato do pensar se depreende do “eu penso”, mas o “nós pensamos” e este “eu penso” não constituem o “nós pensamos”, mas despertam a *consciência crítica* de que, se “nós pensamos”, é possível pensar (FREIRE, 1981, p. 71).

O mesmo ocorre com a reflexão de Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 29), quando nos propõe repensar, ao escrever que não há conhecimento em geral, tal como ignorância em geral, ou seja, ignorância de uma “certa forma de conhecimento, e vice-versa”. Afirma que o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa forma de ignorância”. A partir dessa proposição é que é possível compreender a teoria crítica pós-moderna, segundo a qual todo “conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento”. Ou seja, o conhecimento-*emancipação*” constrói-se a partir de uma “tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade” (SANTOS, 2011, p. 29-30).

Outro ponto a se questionar é o da forma de conhecimento que Santos (2011, p. 30) analisa ao atribuir a ignorância ao colonialismo. O colonialismo seria a concepção do outro como objeto, ou seja, “o não reconhecimento do outro como sujeito”.

Ao tomar conta do território e ao transformá-lo em colônia, o colonizador atribuiu-se o direito e o domínio, por lei, sobre a terra conquistada e fez do ‘indígena’ o ‘outro’ com uma porção de adjetivos que o desqualificam, assim como ‘Outro’ viria a ser o ‘negro’ trazido como ‘escravo’, mera mão de obra.

Fala-se em “legalidade”, ou “direito”, mas com que direito? Talvez a falta de reflexão crítica tenha deixado passar inobservado o fato – pluralidade de etnias - e sobretudo a “oficialidade” o consiga por ignorar o que Freire chama de “intersubjetividade” entre o presente e o passado histórico. De todo modo, ao propor como currículo a História Afro-Brasileira e Indígena, o ciclo poderá transformar-se em des-ciclo, vindo a perturbar o sentido oficial da história. Fazer História com “consciência crítica” expõe a dois riscos: manutenção da “opressão” e, portanto, manutenção de “desumanização”, ou “libertação”, acabando com a base do racismo e do preconceito.

Merece muita atenção a posição de Freire (1981), que escreve: “A libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (FREIRE, 1981, p.79-80). A exemplo da conscientização crítica na conjectura freireana, criticar as estruturas sociais, mesmo na obviedade da circunstância, requer um “caráter político da educação”. Neste aspecto, é impossível manter uma posição de neutralidade, visto que, entre tática e estratégia, há métodos e técnicas com a finalidade inconclusa de formar o sujeito num processo ininterrupto de posicionamento diante da opressão e da libertação.

Um dos outros aspectos mencionados em diálogo com um terena, e de suma importância, é sua declaração: “Nós indígenas precisamos acordar de fato, em todos os sentidos, ainda mais no atual sistema”, demonstrando ter consciência da opressão.

Por conseguinte, o assunto transcende a questão da delimitação de terras indígenas transferidas para o Ministério da Agricultura no início do governo em 2019.¹⁰ O terena afirmou que a Funai, mesmo sucateada, era a favor dos indígenas. Seu “golpe de misericórdia” foi passar para as mãos dos ruralistas.

Pertinentemente, o terena também esclareceu:

Quase dizimaram os kaingang em nossa região. Somos 305 etnias, com 274 línguas; não podemos ser reconhecidos como bugres e nem índios. Sou terena e gostaria de ser reconhecido pela minha identidade étnica. Mas é difícil, por falta de conhecimento da sociedade.”¹¹

Considerando a proposta de Freire, acreditou-se na ação cultural para superar o silêncio, a resistência das massas, pois somente por ela, por sua luta real, é que a classe

¹⁰ A nova Medida Provisória - MP 886/2019 – estabelece que “constituem áreas de competência do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento”, alterando o texto da Lei nº 13.844.

¹¹ Entrevista feita pela autora desta dissertação a Irineu, pertencente à etnia Terena, em Bauru/SP.

dominada finalmente perceberá o que o terena propôs numa visão (des)colonizada para que os não indígenas compreendam a realidade dos povos indígenas, como também os não negros sobre negros. Nas manifestações de Santos (2011, p. 30-32), há três implicações para o conhecimento-emancipação: do monoculturalismo para o multiculturalismo, com duas dificuldades – o silêncio e a diferença; da peritagem heroica ao conhecimento edificante – desequilíbrio e falsa equivalência de escalas objetividade e neutralidade; da ação conformista à ação rebelde – dicotomia estrutura/ação, sobre a qual se construíram os quadros analíticos e teóricos. Ainda na mesma perspectiva, Santos (2011, p. 37) alerta sobre a normatividade “construída sem referência a universalismos abstratos em que quase sempre se ocultam preconceitos racistas e eurocêntricos”. Exemplo desse contexto: dificuldade de definir o racismo em situações pós-coloniais, “embora os seus efeitos se manifestem, sem margem de dúvida, em evidências materiais. Esta forma de racismo, exercida de forma encoberta, mantém os preconceitos agora escondidos”. A isso, Meneses (2010) chama de “igualdade selectiva”. Exemplifica citando o debate sobre as cotas no Brasil. Admite que o racismo pós-colonial “pode reconhecer, por exemplo, a situação de desigualdade histórica em que se encontram os membros de alguns grupos etnoraciais, embora critiquem o que consideram “um excesso” de apoio a estes cidadãos pelo Estado” (MENESES *apud* GOMES, 2010, p.73).

Juntando as ideias de Santos (desequilíbrio e falsa equivalência de escalas) com as de Meneses (situação de *desigualdade histórica*), pode-se citar que a sociedade contemporânea manifesta a dicotomia estrutura/ação denunciada por Santos. Em outras palavras, embora numa fala velada, ou discurso oficial, continuam a se manter as diferenças e a crítica ao apoio (dito excessivo) aos grupos etnoraciais. A exemplo disso, apesar de os negros terem sido libertados por força da lei, tal liberdade, de acordo com Gomes e Munanga (2016, p. 107), não lhes “garantia os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos”.

Complementando, Mbembe (2001) questiona a pós-abolição cruel e a ausência de falha em se considerar os negros seres humanos como todos os outros, perguntando: “Seria possível encontrar, entre os africanos, o mesmo ser humano, apenas disfarçado sob diferentes formas e designações? Poderíamos considerar os corpos, as línguas, o trabalho e a vida africanos como produtos de uma atividade humana?” (MBEMBE, 2001, p. 177-178).

Considerar “os corpos, as línguas, o trabalho e a vida africanos” escoo, através dos tempos, pelos vãos dos dedos do preconceito e do ato de segregação, ocasionando, sob o prisma de Gomes e Munanga (2016, p. 107-108), em relação à história do negro brasileiro, a reação e a resistência da população negra que “nunca aceitou passivamente essa situação”: “Muito sangue foi derramado”. Os autores destacam quatro lutas: a Revolta da Chibata, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento das Mulheres Negras. Também relataram certos equívocos que, por sua extrema relevância, devem ser debatidos em sala de aula.

Young (2008) relata alguns dos mais importantes movimentos que se desenvolveram em países como Índia, África do Sul, Brasil, México, Nicarágua:

Los movimientos sociales del Sur son diferentes en la medida en que son en su mayoría socialistas, en ocasiones también islamistas, en lugar de anarquistas o simplemente anticapitalistas, y en la medida en que su base es social y no individual. La política postcolonial puede identificarse no con los nuevos movimientos sociales en general (que de por sí no expresan necesariamente objetivos políticos socialistas), sino con los movimientos tricontinentales socialistas que se organizan en torno a valores comunitarios (YOUNG *apud* MEZZADRA, SANDRO, 2008, p. 233).¹²

Revela-se, nesse contexto, não um sujeito calado e atrelado à escravidão, com as amarras que lhe eram impostas, mas alguém que lutou, que resistiu à atrocidade e à lamentável postura que caracteriza e sustenta a segregação social.

Observe-se a citação de Gomes e Munanga (2016, p. 107) de que o negro “é visto como um sujeito dócil e subordinado à elite branca, biologicamente inferior, que aceita essa situação e mantém uma relação de cordialidade com os senhores e senhoras de escravos”.

O passar dos tempos e o reconhecimento dos horrores causados na II Guerra Mundial é que levaram à reorganização das nações no mundo “a fim de evitar que novas atrocidades fossem cometidas. O racismo e a ideia de raça, no sentido biológico, também foram considerados inaceitáveis e, nesse momento, o uso do termo “etnia” ganhou força para se identificar a diversidade dos povos” - diversidade de povos como judeus, índios, negros, entre outros - pois a intenção era “ênfaticamente que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães

¹² Tradução da citação: “Os movimentos sociais do sul são diferentes, pois são principalmente socialistas, às vezes também islâmicos, em vez de anarquistas ou simplesmente anticapitalistas, e na medida em que sua base é social, e não individual. A política pós-colonial pode ser identificada não com os novos movimentos sociais em geral (que não expressam necessariamente objetivos políticos socialistas), mas com os movimentos socialistas tricontinentais organizados em torno dos valores da comunidade”.

e ancestrais, mas, sim, por processos históricos e culturais” (GOMES e MUNANGA, 2016, p. 177).

O posicionamento de reorganização das nações no mundo impulsionou uma nova percepção sobre a diversidade dos povos judeus, índios, negros, entre outros, enfatizando, assim, a relação entre processos históricos e processos culturais. Isto explica por que em nosso país ainda se nota que “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, título da canção de Marcelo Yuka, gravado pelo O Rappa, em 1994.

A canção nos leva a refletir, ou a nos perguntar, a partir das vivências durante a pesquisa/discussão em sala de aula nas seguintes questões:

- É nesse contexto que dialogamos sobre as marcas herdadas de um período de escravidão?
- O que é nascer negro no Brasil?

A liberdade, conseqüentemente, consiste em conquistar o poder formal, mesmo ante a aversão e o ódio existentes ou implícitos no racismo, “uma ação resultante de aversão, por vezes de ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como pele, tipo de cabelo, formato do olho” (GOMES e MUNANGA, 2016, p. 179). Mbembe (2017, p. 31) declara que seria um erro pensar que saímos deste regime originário de um terrível panorama de “comércio negreiro e, depois, da colônia de plantação ou simplesmente de exploração”. O autor explica que nestas *fontes batismais* da nossa modernidade, “pela primeira vez na história humana, o princípio de raça e o tema com o mesmo nome foram instaurados sob o signo do capital, e é precisamente este ponto que distingue o tráfico negreiro e as suas instituições das formas autóctones de servidão” (MBEMBE, 2017, p. 31).

É o que aparece nas ações expressas na canção: “Veio os homens/ E nos pararam/ Documento por favor/ Então a gente apresentou/ Mas eles não paravam/ Qual é negão? – letra de “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”. Tudo isso mostra que o preconceito é “um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro”. “Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade”, já que não há contestação (GOMES e MUNANGA, 2016, p. 181). Num julgamento negativo, os homens “não paravam” - na realidade de nossas ruas; em todos os espaços públicos e privados; no embranquecimento científico silencioso; nos olhares de repúdio e na ausência do não-indígena, e do não-negro - ao ignorar as reais ações da coletividade sobre o outro, que pertence à sociedade e compõe a nacionalidade

de nosso país. Motivo: simplesmente por se sentirem superiores. Escrevem Gomes e Munanga:

“Etnocentrismo” é um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação às outras. Consiste em acreditar que os valores próprios de uma sociedade ou cultura particular devam ser considerados como universais, válidos para todas as outras (, 2016, p. 181).

Isto posto, o ato de discriminar significa “distinguir, diferenciar, discernir. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito” (GOMES e MUNANGA, 2016, p. 184). Mbembe (2017, p. 263) refere-se a este fundo histórico ao explicar: “[...] o racismo e o colonialismo, duas formas modernas desta violação e deste ato de supressão, duas figuras da animalidade no homem, da união do humano com o Animal, da qual o nosso mundo está longe de ter saído por completo”. E, obviamente, requer ações penais para se conter tais atos desumanos em sociedade, já previstos na legislação:

- Código Penal, art. 140, parágrafo 3º - Injúria discriminatória;
- Lei nº 7.716/89 – Crime de racismo;
- Lei nº 7.347/85 – Ação civil pública;
- Lei nº 9.455/97 – Lei contra a tortura;
- Código Civil – arts. 927 a 954 – Danos morais;
- Constituição Federal, art. 5º, LXXIII – Ação popular;
- Documentos internacionais de direitos humanos.

Entre tantas ações penais, nos perguntamos: por que ainda constam atitudes excludentes e cruelmente segregadoras? Diante da imensurável luta a que respeitosa e nos reportamos, buscamos poder contribuir para um ensino democraticamente igualitário, justo e fiel às raízes de nossos povos.

Na trajetória de nossa historicidade, observa-se:

A partir de 1968, paulatinamente se empezó a reunir la enorme variedad de trabajo intelectual producido en las luchas anticoloniales, se articuló con los discursos occidentales críticos y disidentes y, luego, se utilizó contra el conocimiento y el poder eurocéntrico hegemónico. La intervención teórica llena de inspiración y energía que fue producto de esta conjunción política vendría a conocerse como «postcolonialismo» (YOUNG, 2008, p. 214).¹³

¹³ Tradução da citação: A partir de 1968, a enorme variedade de trabalho intelectual produzido nas lutas anticoloniais gradualmente começou a ser reunida, articulada com discursos ocidentais críticos e dissidentes, e depois usada contra o conhecimento e o poder eurocêntrico hegemônico. A intervenção teórica cheia de inspiração e energia que foi produto dessa conjunção política seria conhecida como "pós-colonialismo".

“Las luchas anticoloniales” de 1968 iniciam uma intervenção teórica que contribuirá para inspirar movimentos como o chamado “postcolonialismo”. À vista disso, cabe referir que, nos anos 1980, a luta do Movimento Negro brasileiro reafirmou a democratização do acesso escolar, período em que surgiu a reivindicação pelas cotas raciais. Gomes e Munanga (2016, p. 191-192) afirmam que uma das estratégias de ação afirmativa foi revelar a “existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que assolava determinados grupos sociais e étnico-raciais da sociedade”. Os autores ainda discutem a respeito da crença “de que somos uma “democracia racial” (contexto em que todas as raças e etnias convivem harmoniosamente e participam democraticamente de todas as oportunidades sociais em nosso país)”. Acreditam que, “ao resolvermos a questão socioeconômica, resolveremos a racial”. Mbembe (2017, p. 304) declara esperançosamente: “[...] desejo de plenitude humana é algo de que todos partilhamos. O que, aliás, nos é cada vez mais comum é, no entanto, a proximidade do distante...”

Este é o contexto que explica e motiva esta pesquisa, com sobra de motivos. Listam-se abaixo alguns dos elementos em que se fundamenta:

- o processo significativo de desconstituição, da desconstrução e da ruptura de conceitos, valendo-me do pensamento de Bhabha (2014, p. 74), segundo o qual “é preciso compreender que “as reivindicações hierárquicas de originalidade, ou ‘pureza’, inerentes às culturas, são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo”;

- a continuidade deste cenário - *alinhamento familiar de sujeitos coloniais* – negro/branco, eu/outro –, em que o mesmo autor (BHABHA, 2014, p. 77) admite sentir-se perturbado pelas bases tradicionais da identidade racial por “serem elas fundadas nos mitos narcisistas da negritude ou da supremacia cultural branca”;

- a perspectiva da mentalidade colonial, que pressupõe a superioridade do branco sobre o negro, mantido nitidamente à margem do sujeito descrito pela supremacia da cultura branca;

- e, finalmente, a desconstrução dos discursos apresentados pelos/as acadêmicos/as dos referidos cursos superiores em tecnologias¹⁴ sobre o significado das palavras *índio* e *negro*, e suas respectivas participações históricas, repensando “a

¹⁴ Engenharia da Computação, Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Desenvolvimento de Jogos Digitais, na disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Engenharia Civil, na disciplina de Ciências Humanas e Sociais. Cfr. Introdução.

estranheza que jamais assimilamos inteiramente, ou que se torna um tal fato que nos deixa cegos para suas idiossincrasias” (ROIZ, 2018a, p. 209).

As linguagens culturais brasileiras utilizadas foram fundamentais para a análise do discurso colonial num sistema de domínio e civilização - do indígena, o “bárbaro” a ser domesticado, e do negro, excluído por não ser autóctone (imagem que se manteria do século XVIII até o XXI) –, perspectiva estudada paralelamente ao conteúdo programático para a criação de uma imagem do que seria a identidade nacional.

Para Bhabha (2014, p. 78), o “caráter extremo dessa alienação colonial da pessoa – esse fim da “ideia” do indivíduo – produz uma emergência inquieta”. É dessa incalculável inquietude que decorrem nossas ações, intencionalmente propostas, para instigar a consciência histórica dos sujeitos envolvidos, visto que, de acordo com Mbembe (2017, p. 295), a “exclusão, a discriminação e a seleção em nome da raça permanecem, aliás, fatores estruturantes – ainda que muitas vezes negados – da desigualdade, da ausência de direitos e da dominação contemporânea, inclusive nas nossas democracias”.

Assim, permeando a conscientização na perspectiva freireana e na formação da consciência histórica rüseniana, as linguagens se justificam, com relevância, por expressarem o caráter nacional de nossa identidade e a preocupação formal apoiada pela cientificidade investigativa.

A proposta, apresentada com indagações-argumentativas entre pesquisadora-professora e participantes-acadêmicos/as (turmas A, B, C, D, E) contribuiu para a efetivação da “informação adequada, a ser divulgada e aproveitada em determinadas capacidades de aprendizagem dos atores da situação” (THIOLLENT *apud* BRANDÃO, 1999, p. 97).

Por conta destas perspectivas, cada narrativa dos/as acadêmicos/as requereu um olhar analítico para inferências plausíveis sobre a “alteridade do Eu inscrita no palimpsesto perverso da identidade colonial”, citada por Bhabha (2014, p. 83), e sobre os rótulos “inventados para construir a alteridade e forçar o outro a se sujeitar àquilo que o centro de poder designa como padrão” (THIÉL, 2012, p. 20).

Fanon (2008, p. 51) acredita que qualquer “consciência seja capaz de manifestar, simultânea ou alternativamente, essas duas componentes”, a partir da premissa de que o “homem é movimento em direção ao mundo e a seu semelhante”. Disso, tanto pode resultar o movimento de amor, de doação de si, quanto (movimento) de “agressividade

que engendra a escravização ou a conquista, que é o “ponto final daquilo que se convencionou chamar de orientação ética”.

Mbembe (2017, p. 304-305) complementa o raciocínio ao dizer que a ética da restituição e da reparação “implica [...] o reconhecimento daquilo a que podemos chamar a parte do outro, que não é a minha, e da qual eu sou, no entanto, o garante, quer queira quer não” (MBEMBE, 2017, p. 304-305).

Num processo de intervenção intencional entre sujeitos e professora, cabe a sensibilidade de notar tais movimentos, ora cristalizados e/ou enraizados, ora mensuráveis pelos agressivos resquícios coloniais que hierarquicamente predeterminam sujeitos e, conseqüentemente, explicam um racismo velado.

Meneses (*apud* GOMES, 2010, p. 60) esclarece que é através do racismo que se obtém a inescrupulosa justificativa científica da hierarquia das raças, infelizmente mobilizadas tanto nas ciências sociais quanto na antropologia física e na biologia. Uma dupla inquietação - muito bem descrita por Mbembe (2017, p. 15) -, exclusiva da “sua animalidade (a reprodução biológica da sua vida) e da sua coisificação (usufruir dos bens deste mundo)”, que tange a disponibilidade pelo diálogo entre homens coisa-máquina-código-fluxo. O mesmo homem que procura regular sua conduta em função do mercado, que otimiza a felicidade sua e a dos outros, é o sujeito possuidor da pós-verdade, da modernidade e das inverdades proliferadas pelo neoliberalismo, numa fusão entre capitalismo e animalismo.

Que conseqüências surgirão de se compreender raça e racismo?

Capturar o inimigo e liquidar com ele são resquícios de guerra que, infelizmente, cravaram raízes no colonialismo, produzindo, como conseqüência, assim o afirma Mbembe (2017, p. 16-17), a “militarização das fronteiras” e a “fragmentação de territórios” – divisa e criação. Nessa “quadriculação ideológica” das populações, contratam-se mercenários para literalmente caçar, aprisionar, torturar e executar, pelo desumano pretexto de se manter a ordem unilateral e dominante das grandes potências. Cenário que se repete - e sem dúvida não surpreende -, de quem dissemina a segregação, apoiado no princípio de “manter cada qual no seu injusto “lugar”.

Constata-se, nesse infatigável empenhamento, o quanto a *narrativa histórica* pode ser vista e descrita como a *operação mental constitutiva* a que se refere Rösen (2011, p. 43) ao escrever que, com ela, “particularidade e processualidade da consciência da história podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo”.

Neste aprendizado histórico, num *processo mental de construção de sentido* sobre a experiência do tempo, há de se indagar: Qual o lugar de nossos povos indígenas e negros?

Sem refletir conscientemente sobre a idiosincrasia entre os sujeitos - estereótipos grupais -, a promessa do nosso pertencimento nacional fica comprometida, transformando-se em mais uma promessa à deriva dos vestígios da colonização. Este é o motivo que nos leva a crer na importância do desenvolvimento de competências no *processo mental de construção de sentido* sobre a experiência do tempo através da *narrativa histórica*.

2 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: PRÁTICAS E TEORIAS SIGNIFICATIVAS EM SALA DE AULA

Levar o diálogo multirracial, intercultural às escolas significará reivindicar o direito desses saberes silenciados a entrarem no núcleo rígido dos conhecimentos selecionados e legitimados como únicos. Tarefa nada fácil uma vez que quanto mais rígidos foram se tornando os currículos e quanto mais seguros estão os docentes de seus conteúdos maior a propensão a fechar-se e a não reconhecer que estão defendendo uma tradição cultural específica. Mais propensos a desprezar outras tradições culturais.

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

Vincular os saberes *silenciados*, legitimando-os e valorizando-os desde a diversidade cultural e suas respectivas tradições caracteriza um diálogo multirracial e intercultural, essencial para que, de fato, a história e a cultura afro-brasileira e indígena se traduzam em práticas e teorias significativas em sala de aula.

Bosi (2016, p. 199) ajuda a compreender, sob uma análise semântico-histórica, quatro significados do termo *liberal*, usados isoladamente em variantes combinadas, levando a admitir a importância de suas apropriações estruturais e de suma importância para os/as acadêmicos/as refletirem o quanto este termo é parte da crise do presente que remete ao passado. Para a classe que dominou até o “século XIX, pode significar ser conservador das liberdades conquistadas em 1808, de produzir, vender e comprar”. Em segunda caracterização, o autor (2016, p. 200) explica que em 1822 assumiu um significado político, passando a designar o “ter o direito de eleger e de ser eleito na categoria de cidadão qualificado”. Uma terceira especificação foi assumida em âmbito colonial, com um sentido relacionado à expansão agrícola, o de que o proprietário poderia submeter o “trabalhador escravo mediante coação jurídica”. Na última apropriação levantada pelo autor, liberal teria passado a indicar o sujeito “capaz de adquirir novas terras em regime de livre concorrência, ajustando, assim, o estatuto fundiário da Colônia ao espírito capitalista da Lei de Terras de 1850”.

O termo *liberal* percorre a história do homem, e este, ao lutar por suas reivindicações, como afirma Freire (2003, p. 82), atravessa da consciência intransitiva à transitiva ingênua, conquistando a voz que não tinha; até então domesticado, substitui a

consciência ingênua pela consciência crítica, para, democraticamente, estabelecer uma forma de vida permeável e flexível e enterrar o campo minado do colonialismo substituindo-o pela autonomia de seu palmilhar.

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

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

As linguagens culturais possibilitaram (des)construir a correlação liberalismo-preconceito, e despertar a *homogeneidade do corpo social brasileiro* e a nivelar o pensamento com a expectativa de que então se abria “uma perspectiva de futuro, mediante a práxis do presente, a partir da experiência do passado. Nessa perspectiva são (podiam ser) inseridas as determinações finalísticas do agir humano” (RÜSEN, 2015, p. 147).

A respeito das linguagens culturais, Scorsi (2002, p. 3), em sintonia com a temática, contribui ao dizer que “o cinema está impregnado da literatura, e a literatura moderna sorve os ritmos e modos do fazer cinematográfico”. Aspectos nos ajuda a entender que “cinema e literatura são linguagens do nosso viver urbano, contemporâneo, que se fixam em nossa memória e nos educam cotidianamente”. Com isso, reforça sua relevância na função de meios para alcançar os objetivos propostos.

Ainda com o propósito contemplar a dimensão de nossa prática, citamos Hall (2003) e seu interesse pelo paradigma linguístico da década de 1970, que complementa a ideia sobre cultura. Escreve o autor que cultura é “definida como um processo original e igualmente constitutivo, tão fundamental quanto a base econômica ou material para a configuração de sujeitos sociais e acontecimentos históricos e não uma mera reflexão

sobre a realidade depois do acontecimento. Pontua também que a linguagem “fornece, portanto, um modelo geral do funcionamento da cultura e da representação, especialmente na chamada abordagem semiótica, sendo esta o estudo ou a ciência dos signos e seu papel enquanto veículo de sentido numa cultura” (HALL, 2003, p. 26).

Na perspectiva de Scorsi (2002) e Hall (2003), entende-se que linguagem e cultura estão conectadas na representatividade do sentido humano, na intenção de ruptura por meio da hermética ação da consciência rüseniana e da consciência crítica freireana nos sujeitos desta pesquisa.

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

A consciência histórica, do ponto de vista rüseniano, assenta na experiência, revelando-se como “uma constituição do sentido da experiência do tempo, pois orienta a determinação de sentido no mundo e a autointerpretação do homem e de seu mundo” (RÜSEN, 2010c, p. 59). Para uma abordagem crítica da realidade, segundo Freire, requer-se uma “ampla conscientização das massas brasileiras, através da educação” (2016, p. 55), para dispô-las a uma “postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e espaço” (2002, p. 44). Isto significa sair do estado de *espectadores*, processo que Rösen descreve como “uma espécie de pré-história da consciência histórica, atitude elementar e genérica da consciência, anterior à distinção entre experiência e interpretação” (RÜSEN, 2010c, p. 76).

Acredita-se que, nesse processo, a conscientização conduza ao posicionamento freireano (2016, p. 56), o que significa passar da “esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível.¹⁵

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

¹⁵ Acredita-se, pela perspectiva freireana, que o objeto cognoscível seja aprendido pelo intelecto humano numa relação entre o intelecto e o sujeito.

Compreende-se então, que, se a conscientização for uma atitude crítica do homem na história,¹⁶ ela jamais acabará; todavia, cabe refletir sobre a perspectiva freireana de que somos seres “inconclusos”, e, para Rösen (2015), que o “passado passa a ser visto como mudança que conecta sua própria forma de viver a outras, temporalmente anteriores, de modo que a alteridade apareça como possibilidade de viver” (RÜSEN, 2015, p. 209).

Optou-se pelos filmes: 1 - Vista Minha Pele, direção de Joel Zito Araújo. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), 2003, com duração de 24 minutos; 2 - Terra Vermelha, direção de Marco Bechis. Itália/Brasil: Paris Filmes, 2008, com duração de 108 minutos.

Os filmes escolhidos foram instrumentos que viabilizaram debates e discussões sobre o que se pode expor conceitualmente, alinhados à concepção de imagens cinematográficas enquanto *objetos de análise*, e cenas preestabelecidas (de cinco a dez minutos) de filmes com conteúdos históricos, com abordagem histórico-cultural afro-brasileira e indígena. Permitiu-se às turmas investigadas - TA, TB, TC, TD e TE - que pensassem historicamente certas questões e, ao mesmo tempo, que dessem sentido às “experiências vividas por homens e mulheres do/no passado”, para, assim orientadas, “tomassem suas decisões no presente” (ROIZ; SANTOS [Orgs.]. 2018b, p. 298).

O procedimento subdividiu-se em três etapas: 1 - assistir aos filmes e, durante a exibição, propor indagações à professora e aos/às acadêmicos/as; 2 - debate: em roda, de forma espontânea, manifestar oralmente pontos considerados por eles/as fundamentais, e 3 - por último, o escriba – acadêmico e/ou acadêmica – nomeado/a pela turma ou espontaneamente oferecido/a - escrever as argumentações e questionamentos da turma, compondo uma dissertação. Tal metodologia contribuiu para que a turma, livremente, pudesse expor a construção e desconstrução conceitual, repensando e reavaliando as diversas opiniões, aspecto fundamental na pesquisa-ação.¹⁷

Assim, constatamos:

16 Para Freire (2016, p. 59), a “história que devemos criar com nossas próprias mãos e que devemos fazer: é o tempo de transformações que devemos realizar; é o tempo do meu engajamento histórico”.

17 Cabe lembrar os contextos históricos expostos em aula: escravidão, tráfico e resistência, (des)colonização indígena e negra atual. Além disso: - identidade afro-brasileira e indígena (o mito da democracia racial); - os povos africanos e a cultura afro-brasileira e indígena na construção do país; - heranças culturais (manifestações fundamentais para a formação do Brasil); - importância da História Oral e de teóricos: Rösen, Freire e Mbembe.

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

Diante do exposto, consideramos o recurso audiovisual – filme – significativo para debater a complexidade da temática abordada pelos/as acadêmicos/as, conforme faremos constar a seguir.

2.1.1 *Vista Minha Pele*¹⁸ – T1 - Direção: Joel Zito Araújo. São Paulo: CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Ano: 2003. Duração: 24 min.

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

Acentua-se, neste instigar a pensar historicamente, a demanda por atrativos visuais, em conformidade com Roiz e Santos (2018b), que citam ser uma geração de *imagens em movimento*, carecendo viabilizar novas estratégias para novas discussões. Assim observamos o resultado nas dissertações próprias de cada turma.

A turma TA¹⁹ escreveu: *“O curta se passou num mundo onde os afrodescendentes seriam os que tinham poder, enquanto os brancos foram escravizados. Num período de festa junina da escola, onde Maria pretende ser a miss festa junina, mas por causa da “cor”, ela sofre bullying, com a ajuda de Luana, sua melhor amiga, e sua família, ela não desiste desse sonho. Nessa sociedade, os alunos brancos sofrem bullying, discriminação; além disso, são chamados de “burros” sem capacidade de aprender, como aconteceu com o José; sem falar que os professores não o ajudavam e optou por largar a escola e ajudar a família. Durante a venda dos votos, percebemos que quase ninguém comprava da Maria, mas quando Luana vendia, quase todos compravam; aqueles que recusavam, manifestavam que era uma piada, até porque*

¹⁸ Link do curta no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=m7rLDHeIK3k>.

¹⁹ O escriba de cada uma das turmas citadas - TA, TB, TC, TD e TE - ficou responsável por digitar e enviar o material para o arquivo pessoal da pesquisadora.

ninguém teve a audácia da Maria de ser Miss festa junina. Depois do confronto com a Sueli, Maria recebeu mais motivação e resolveu fazer um contra-ataque, fazendo mais publicidade de sua campanha. A sociedade branca estava revoltada com a situação: queriam mudança, até alguns afros ajudavam ela. Maria se questionou no final se algum dia a sociedade parará com preconceito com “os brancos”, sendo que estava se referenciando aos afros”.

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

Pelas palavras de Freire, pode-se perceber que:

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

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

interessante perceber como a representatividade é um ponto importantíssimo, pois ela tenta “se adequar” à maioria, usando um estilo de penteado que é visto mais usualmente nos negros”.

Paralelamente, utilizaram-se questionamentos correlacionados às opiniões expostas:

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

Dialeticamente, na tarefa permanente de transformação, na complexidade desse trabalho dito humanizador, efetiva-se a desmistificação dos estereótipos citados por Hall (2003), mas numa realidade mais crítica para desvelar os mitos que enganam e ajudam “a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 2016, p. 60). Tais concepções, discutidas em sala de aula, desafiam embaraçosamente a educação. Como ajudará ela o homem a constituir sua vida, a torná-lo sujeito? Em que condições vive ele? Faz ele ideia do seu momento e do seu contexto?

As questões foram problematizadas durante esta etapa no intuito não de se encontrar respostas prontas, mas com o objetivo de levar a um autoquestionamento indispensável para se encontrar o caminho da consciência crítica.

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

essa autoestima de se aceitar, talvez na visão de um branco que assista essa produção e faça ele ter outra visão: “nossa será que fiz isso com alguém na escola, eu fui ou sou preconceituoso?” Só fica a visão de que não deveria existir preconceito de um lado nem de outro, nem por religião, gênero, etnia, raça e cor; só deveríamos nos aceitar e respeitar tal qual como somos independentes das diferenças”.

Ao delinear tais aspectos, desafiando nossa ação e reflexão, percebemos que a necessidade de dialogar de acordo com a proposta conceitual de cultura de Freire (2016, p. 72-73) “não é uma criação do homem”, mas a “contribuição dada por ele à natureza”. Bhabha (2014, p. 78) também foi inserida entre esses autores por contribuir com essa linha de aprofundamento da consciência crítica. Em relação ao acima exposto, e para complementar a discussão mencionada, vão aqui suas palavras:

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

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

Outra discussão fora problematizada:

Nesse ritmo, a história não só continua em nossas mãos como contemporâneos, mas possui a oportunidade de ser tecida de outra forma, buscando a perspectiva étnica e resgatando a visão de quem ficou de fora da

história oficial publicada nos livros e repassada nos bancos escolares e estereotipada por meio da mídia (HOFMANN *apud* BERGAMASCHI *et al.*, 2012, p. 137).

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

No caso da turma TE: *“O filme Vista minha pele tem um ponto de partida bem interessante para nós, já que a história contada é uma inversão da realidade brasileira, onde os negros são a classe dominante e os brancos são os dominados. Subtende-se que os países europeus são subdesenvolvidos e os países da África são de primeiro mundo. Analisando o local onde se passa, vemos que os brancos vivem em periferias e em situações de pobreza. Assim como o pai de Maria disse “Trabalhamos e carregamos esse país nas costas, mas a riqueza e o poder estão nas mãos dos negros.” O curta mostrou para a turma, a realidade contrária em que vivemos, já que os negros sofrem com o racismo e estigmas criados pela sociedade, onde isso é trazido desde a escravidão. Na filmagem, é notado que uma minoria é dominada e se sente inferior ao restante das pessoas, mas há um desfecho no qual uma pessoa começa a lutar pela igualdade, independentemente de sua cor. Esse pequeno filme nos relembra novamente que somos todos iguais, sem comparação de cor, etnia, gênero, etc. Somos humanos e todos temos, em tese, os mesmos direitos; porém, quando falamos em direitos iguais, não levamos em consideração a falta de efetividade que essas leis têm contra o cidadão negro. A maneira como o racismo está impregnado nas pessoas, mostra como a cor negra ainda está sendo alvo de perseguição. É o caso do menino que foi morto pela polícia estando com um guarda-chuva, ou o carro de uma família sendo baleada pelo exército, afora os vários casos de negros mortos sendo confundidos como criminosos pela polícia. Pode-se dizer que existem direitos iguais, mas a população em si tem dificuldade de compreender isso. Só a educação pode ensinar as pessoas a aceitar e entender que os negros têm esse direito. E fazer com que eles se vejam na pele do outro, assim como o filme mostra, num choque de grande reflexão para os brancos, ou seja,*

que é o de sentir na pele e entender o que acontece com um negro todo dia. Só assim para termos empatia um pelo outro, pelo ser humano que o negro é.

As manifestações das turmas referidas mostram concordância a respeito do uso adequado de imagens (filmes, fotos, pinturas e esculturas). Esse uso, no ensino de história, “é uma maneira de possibilitar ao aluno a compreensão da história da cultura afro-brasileira e africana, bem como outros temas ligados ao ensino de história” (ROIZ e SANTOS [Orgs.]. 2018b, p. 115).

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

2.1.2 *Terra Vermelha*²⁰ – T2 – Direção: Marco Bechis. Itália/Brasil: Paris Filmes. Ano: 2008. Duração: 108 minutos.

Devido ao tempo de duração e à temática proposta, foram repassadas algumas instruções iniciais antes da visualização cinematográfica do filme.

- 1- Os povos indígenas são pouco retratados no cinema; observe-se, nos trechos, a autenticidade na história que se pretende contar - também pelo uso de indígenas não profissionais como atores. O longa parece ter seu discurso e posição mais bem legitimados.
- 2- Com elementos que compõem a cultura indígena dos dias atuais - tradição cultural de conflitos que encontram na sociedade e na economia dos dias de hoje, por exemplo -, *Terra Vermelha* também assume uma posição de defesa dos povos indígenas, que, cada vez mais, se encontram à margem da sociedade.

Questões que foram abordadas no decorrer da dissertação proposta:

- 1- Relativamente ao presente, qual a reação ao diálogo com o chefe?
- 2- O jovem índio se suicida: por quais motivos?
- 3- Na cena em que se discute sobre as terras: o índio é afrontado pelo fazendeiro, por quê?
- 4- Descreva o porquê de o índio comer a terra.

²⁰ Link do filme no youtube: https://www.youtube.com/watch?v=nOCFZWF_Wb4&t=3930s.

5- Argumente sobre a morte do chefe da tribo: motivos e ocorrências.

Turma TA²¹: *“O filme conta a história de uma tribo que desistiu de sua terra, após Osvaldo e um amigo que estavam indo caçar; encontraram duas indígenas que se suicidaram; por isso eles acharam que o lugar não era mais sagrado, e sim amaldiçoado e mudaram para outra terra que eram deles, chamada tekoha, onde seus antepassados estavam enterrados, mas que foi “comprada” pelo fazendeiro Moreira, que tenta tirar deles as “suas terras”. O Osvaldo foi obrigado a virar um Xamã, porque ele sonhou com as garotas e sente o espírito do mal Anguè. Diego vai até onde a tribo se encontra, oferecendo emprego para eles, mas recusam a oferta, por causa do chefe. Os donos da fazenda tentam tirar os índios de suas terras de qualquer maneira, colocando um capanga de vigia, tentando dialogar e até dar dinheiro para eles. Muitos da tribo se recusam a caçar com medo do Anguè que se encontra na floresta, enquanto o chefe fala que é baboseira. Com a morte do Irineu, Osvaldo percebeu algo, que quando ele sentia o Anguè algo de ruim aconteça. Após a morte do chefe, a tribo começou uma guerra contra o fazendeiro, retomando suas terras, que o pai do fazendeiro havia comprado. A justiça resolveu que aquele pedaço de terra era dos índios, o fazendeiro é influenciado por outra pessoa a tomar alguma atitude sobre aquilo. [...] mostra uma parte do Brasil que poucos conhecem ou mesmo sabem que existe. Os povos indígenas são um tesouro importantíssimo para a história cultural do Brasil, pois eles são os primeiros povos a habitarem o país, e é um privilégio ainda tê-los entre nós nos dias de hoje, preservando a cultura do nosso país. A história do filme retrata o conflito entre índios e fazendeiros, algo que não acontece só na ficção, mas na vida real também, há vários casos de conflitos entre índios e fazendeiros e que às vezes, infelizmente, terminam até em mortes. Isso acontece muito, devido ao fato de os índios deixarem suas reservas e invadirem as propriedades privadas de fazendeiros, principalmente, em regiões mais afastadas do país, onde a população indígena não tem muito conhecimento e acaba invadindo propriedades sem querer causar problemas”.*

Em relação às questões propostas, transcrevemos, de Souza:

Enquanto os índios eram violentados, mortos e suas terras ocupadas, a riqueza de suas tradições culturais manteve-se completamente desconhecida,

²¹ Há que lembrar que o escriba de cada uma das turmas citadas - TA, TB, TC, TD e TE - ficou responsável por digitar e enviar à pesquisadora o material para seu arquivo pessoal.

porque passou a vigorar uma ideia simplificada do índio como “bom selvagem”, do índio infantil e ingênuo idealizado na literatura pelo Romantismo. Se, durante o Império, a existência das comunidades indígenas foi entendida como um anacronismo que deveria ser combatido, durante o período da República, a ideologia positivista imposta pelos militares converteu os indígenas em órfãos que precisavam da tutela do Estado brasileiro para serem conduzidos à sua maioria para que superassem sua condição como indígenas (*apud* BERGAMASCHI *et al.*, 2012, p. 23).

A citação exposta vem ao encontro da narrativa para que percebamos a visão pós-colonial instaurada e em posição de colaboração com o legado freireano. Quando Freire aponta da utópica luta ético-política da libertação do oprimido, cabe-nos debater e denunciar, nas narrativas, o colonialismo e a colonialidade presentes: indicar novas leituras para uma educação libertadora.

Da turma TB: *“O tema das tomadas de terras indígenas pelos fazendeiros, que querem extinguir a cultura indígena em troca de território para produção. O filme nos mostrou a revolta do povo indígena quando os “homens brancos” surgem para tomar seu território. A aldeia, em maior parte jovem, resiste, pois sabe que sua terra é a sua casa e sua dignidade. O filme também nos mostra, em várias cenas, as consequências do desmatamento nas reservas indígenas e como isso afeta seu povo no geral. No fim, o chefe da aldeia é morto por mostrar essa resistência contra a tomada de território dos fazendeiros, mostrando uma realidade que está presente até hoje, que é o genocídio dos povos indígenas para a conquista territorial, sem qualquer respeito à tradição e à dignidade do povo. E que definitivamente nada mudou em relação aos índios, já que eles foram escravizados desde os primórdios e obrigados a viver na realidade do homem branco. Parece que o tempo passou e nada mudou, a não ser o fato de eles perderem cada dia mais sua identidade e tradições e na tentativa de recuperá-las, já que se sentiam sem perspectiva vivendo no lugar onde estavam, vão em busca de retornar as terras que eram de seus antepassados. Eles se veem cada vez mais rendidos ao fazendeiro, que detêm o poder daquelas terras, onde eles afirmam que elas os pertence, pois alegam que seus antepassados viveram ali. Ao tentar recuperar essas terras, eles vão se degradando cada vez mais e se afastam de suas origens e se aproximam mais do capitalismo”*.

Em complementação à fala dos/as acadêmicos/as, recorrendo a Hoffman, foi explicado:

A cultura capitalista construída no lado ocidental do globo, durante muito tempo, vem acreditando que as diferenças culturais se dão em termos da

diferenciação socioeconômica, porque sua sociedade é ditada pelo poder econômico. O que a história da humanidade comprova que não é verdade. As manifestações da diversidade cultural no planeta se dão no plano da cultura, porque cada etnia possui uma forma distinta de cultivar sua personalidade, manifestando uma forma peculiar de amor-próprio e autoconservação e, até mesmo, de anteposição e contraposição a modelos externos. Essa assertiva se aplica à sociedade urbana de ontem e de hoje, vive movimentos culturais diversos dentro de uma mesma sociedade, em seus diferentes âmbitos etários, socioeconômicos, ideológicos, étnicos (HOFMANN *apud* BERGAMASCHI et al. 2012, p. 129).

Nesse contexto, há que se acrescentar contrapontos e instigar outros olhares, no incansável esperar de fazer valer novas perspectivas de opinião ou maneiras de pensar, desconstruindo posicionamentos positivistas e alinhando história e cultura do ponto de vista freireano para a reinvenção do olhar que alcançamos neste processo, ao reinventar novas técnicas e novos métodos.

Da turma TC: *“O filme contou a história dos índios que desejavam retomar suas terras roubadas pelos brancos, fazendo com que eles montassem uma base perto das fazendas, mas, pela desigualdade e falta de renda, alguns índios eram obrigados a largar o local para buscar algum tipo de trabalho para que pudessem se alimentar; pois, se não, acabariam morrendo de fome. Notamos que as histórias que se entrecruzam no decorrer do filme, fazem refletir o porquê dessa desigualdade e preconceito serem tão comuns, onde quem tem mais poder manda e trata a minoria como se fossem pessoas inferiores a eles, tentando sensibilizar quem está assistindo, tentando assim mudar sua visão de sociedade”.*

Faz-se necessário deixar de “olhar para os povos indígenas apenas do ponto de vista ocidental do colonizador” (MEDEIROS *apud* BERGAMASCHI et al., 2012, p. 52). Ao relatar este ângulo da situação, demanda a partir do pensamento freireano, rever a importância às palavras e, entre elas, à “composição das frases e destas entre si, na estrutura do texto”. [...] “das relações entre as pessoas, da maneira como se ligam – a agressividade, a amorosidade, a indiferença, a recusa ou a discriminação sub-reptícia ou aberta” (FREIRE, 1993, p. 101). Importância às narrativas e, nelas, oportunizar mecanismos de discussão sobre a cruel vista *ocidental do colonizador*; segundo a preocupação metodológica dos discursos teóricos e das propostas práticas. Mais uma vez, insistimos no que explica Rösen:

A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a *lembranças* para interpretar as experiências do tempo. A lembrança é, para a constituição da consciência histórica, por conseguinte, a

relação determinante com a experiência do tempo. (Esse tipo de relação com a experiência é o que está, afinal, na base da distinção entre a narrativa historiográfica e a ficcional ou “literário”, em sentido estrito) (RÜSEN, 2010c, p.62).

Para a constituição da consciência histórica, requer-se uma correlação expressa do presente com o passado – ou seja, uma atividade intelectual que possa ser identificada e descrita como narrativa (histórica) (RÜSEN, 2010c, p. 63-64) -, correlação que iremos analisar na percepção da próxima turma.

A Turma TD escreve: *“Mostrou para nós, os ricos senhores de fazenda, em sua superioridade, deixando um modo de pensar que o povo do mato seria um povo não civilizado e sem educação adequada, por esses motivos, eram “escravizados dentro da lei”. Durante o filme, observamos que, todo dia trabalhavam nas grandes plantações de cana dos senhores, e então sofriam maus-tratos, devido aos seus costumes peculiares sob o ponto de vista do agressor, não apenas oprimido pelos “Socializados”, mas sim também pelo seu próprio povo, por ter se envolvido com o povo branco. Mediante essas ideias, notamos que temos a rixa entre os dois povos, que basicamente, continham um interesse em comum, suas terras: os índios, porque eram suas por direito desde o que a história conta, e dos senhores fazendeiros, pois conquistaram com seu próprio esforço. Ambos os lados têm seu ponto de vista correto, no entanto, no decorrer da história, o senhor das terras joga sujo e usa de seu poder aquisitivo para poder se opor contra os índios, que obviamente com suas metodologias primitivas não teriam chance, e então, de maneira covarde, elimina os que se opunham a ele. Tendo as duas histórias em mente, pudemos compreender num compartilhamento de ideias que o preconceito ocorrido é devido a diferenças raciais, e a ilusão de superioridade sempre do lado com mais recursos, dando a impressão de conquista da outra raça, de dominação. Conseguimos imaginar, após a pesquisa dos fatos, que esse tipo de comportamento, discriminando a outra etnia, é bem comum hoje em dia, partindo de brincadeiras, insultos propositais ou intermediários. Analisando, percebemos a importância de se “Entender as diferenças e conviver com elas”. O crescimento mental parte também das leis criadas, e a educação moderna dada em escolas, tendo como objetivo a união, a harmonia entre todas as etnias, e não só as relatadas por meios das curtas e longas metragens”.*

Em contínuo debate em aula, após a narrativa descrita da Turma TD se propôs analisar a fala de Rosa (2012, p. 97), que descreve como, nas primeiras décadas do século XX, os antropólogos “afirmavam que [...] o pensamento dos melanésios, dos africanos, enfim, das populações sem escrita, era determinado pelas necessidades básicas (como a fome, o medo da morte)”. O autor define que se tratava de “um pensamento grosseiro, primitivo” e as “narrativas de heróis míticos”, os “conflitos entre

peças e animais” eram vistos “com desdém pelos cientistas, como algo carente de significado, contrassenso” (ROSA *apud* BERGAMASCHI *et al.*, 2012, p. 97). Nesta linha de reflexão, acredita-se, do ponto de vista de Rösen (2010c, p. 64), que essa “íntima interdependência de passado, presente e futuro seja concebida como uma representação da continuidade e sirva à orientação da vida humana prática atual”.

A turma TE analisa o filme: *“O filme nos mostra a cultura de maneira geral - hábitos, maneira de viver, dificuldades nos dias atuais no ambiente dos indígenas. Dentro do que fora construído, podemos reparar que o indígena está mesclando sua cultura de maneira geral com a nossa (homem branco). Já vemos que estão indo à locais de consumo de produtos e comidas, utilizando roupas, pequenos detalhes que demonstram a nossa influência, além dos conflitos causados, visto que a população indígena está confinada em uma área verde demarcada, mas infelizmente o homem branco tem ultrapassado esses limites, causando não apenas a redução da área, mas afetando de maneira geral a fauna e a flora que consiste na sobrevivência dos mesmos. Podemos verificar diversas conclusões como elencado anteriormente, que a influência do homem branco na cultura do indígena vem afetando sua vida de maneira geral, de maneira a obrigá-los a invadir terras de outras pessoas com intuito de sobrevivência”*.

Rösen (2015, p. 130) colabora com os argumentos expostos pelos/as acadêmicos/as ao referir que o “passado é humano na medida em que se trata do agir e do sofrer dos homens sob condições não humanas”. O autor esclarece que o agir e o sofrer “lidam (têm de lidar) com essas condições de modo a fazer sentido; eles impregnam as formas de vida com determinações humanísticas de tipo normativo”. Todavia, direcionada a normatividade, “pode-se e, mesmo, se deve falar de desumanidade quando se trata de entender historicamente formas concretas de vida e suas mudanças” (RÜSEN, 2015, p. 130).

Pensar em inexistência de preconceito ou racismo em nosso país é o mesmo que encarar com “ingenuidade” o processo da história da humanidade. Na verdade, o que se observa é um âmbito predatório de exploração aplicado pelo domínio do poder colonial. É contra essa perspectiva que se voltam as críticas e denúncias de Freire, que vê nossa história colonial marcada por reações negativas a qualquer tipo de ação democrática:

[...] sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também”, e do trabalho escravo, inicialmente

do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível (FREIRE, 2003, p. 61).

Daí a relevante estratégia de visão crítica através do esquema – criado por Rüsen (2015, p. 141) -, das características das possíveis interpretações históricas, visto a importante contribuição de análise interpretativa, seja ela retrospectiva, perspectivista, seletiva, sequencial, particular, comunicativa e/ou argumentativa.

Quadro 2 – Características das interpretações históricas

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

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

As interpretações históricas interferem diretamente na própria história, pois perpassam os tempos repolitizando²² os processos de opressão. Afinal, *a ideia da humanidade e da cultura* apresentada sob o prisma de Rüsen (2015, p. 145-146) contém “um duplo sentido: um empírico e um normativo”. O autor nos elucida que, no sentido *empírico*, “ela inclui o campo inteiro das mudanças temporais das formas de vida”. No caso do *normativo*, “ela determina esse campo com o princípio regulativo da dignidade humana enquanto diretriz da compreensão histórica”.

A partir dessas ações educativas e considerando todo o processo reportado, incluindo especificamente nossas discussões em sala de aula, cabe elucidar a correlação essencial entre dialogar com as narrativas dos/as acadêmicos/as com os textos e/ou

²² De “repolitizam”, termo utilizado por Arroyo, M.G. Los colectivos depauperados repolitizan los currícula. In: SACRISTAN, J.G. (Org.). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata, 2010, p. 128-148.

fragmentos expostos de aportes teóricos na busca por novas interpretações, essenciais para essa compreensão histórica.

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

Rüsen e Freire subsidiam a resposta, especificamente sobre humanização e desumanização. Freire, a propósito, escreve:

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

Para o autor (1987, p. 30-31), a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos é “libertar-se a si e aos opressores”. Ainda que utópica, constitui a nossa ampla meta de ação educativa diante dos/as acadêmicos/as. Crê-se poderem tornar-se “senhores de si nas atitudes que assumem com relação aos poderes dominantes”. Crê-se poderem “habilitar-se para serem eles mesmos a darem forma a suas vidas. Um saber histórico com essa força de vida seria um sucesso estético” (RÜSEN, 2010b, p. 32). Se assim não é, mas é desejável que seja, devemos de multiplicar uma prática educativa libertadora a serviço dos injustiçados, dos explorados e coisificados, sejam negros ou não, indígenas ou não.

Desejamos a humanização do nosso povo brasileiro, na responsabilidade de luta e resistência de gente da nossa gente, de povo do nosso povo, a nossa constituída raiz brasileira em metamorfoseada miscigenação.

3 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NUM DIÁLOGO INTERTEXTUAL

[...] a consciência histórica de tipo tradicional estabelece uma relação de força entre o passado e o presente e o futuro, de modo a dar continuidade às ações humanas, nas quais o passado determina as decisões a serem tomadas no presente e que refletirão diretamente na constituição do futuro. O passado direciona o presente e, com isso, estabelece o futuro.

(ROIZ, 2017, p. 32)

O diálogo intertextual levou, ao longo de uma pesquisa feita sob a luz da alma de nossos povos, a analisar a peculiar relação entre passado, presente e futuro, num processo de construção do pensamento histórico e da consciência. Segundo asserções de Rüsen (2015, p. 68), “o pensamento histórico está sempre direcionando a ser *útil à vida*, vale dizer, a minuciar intelectualmente as partes em luta pelo poder”. Luta por poder fazer ressurgir nas propostas de nossas atividades o respeito pelos povos afro e indígenas brasileiros.

Assim, os conteúdos empíricos foram reconstruídos e integrados no processo de elaboração e representação narrativa da continuidade temporal - passado, presente e futuro - para, desta forma, contribuir na ininterrupta busca pela transformação da experiência em narrativa dos sujeitos em questão.

A principal ação do projeto educador, tal como se revela admiravelmente na teoria e na prática de Paulo Freire, é levar o homem iletrado não à letra em si (letra morta ou letal), mas à consciência de si, do outro, da natureza. Essa *consciência* é o verdadeiro vestibular das Ciências do Homem, das Ciências da Natureza, das Artes e das Letras. Sem ela, o letrado cairá no mundo do receituário e da manipulação (BOSI, 2016, p. 341).

É por esta *consciência de si, do outro e da natureza*, a que se referia Bosi (2016), que se manifesta nossa paixão pela poesia e a prosa, assim como pelo cinema e o documentário. Falamos em paixão, porque se trata de linguagens culturais utilizadas por inúmeros personagens brasileiros. Tais linguagens, por entre sentidos e símbolos, conseguiram inquietar nossos/as acadêmicos/as.

Há inúmeras interpretações para nossa *formação múltipla e mestiça* – bem assinaladas pelo referido autor (2016, p. 385), que me permitem ver você, eu e nós, filhos e filhas dessa multiplicidade e desse processo cultural “da constituição de uma

língua, o *português brasileiro*, da coexistência, ora ingrata, ora pacífica, de costumes, crenças, valores e expressões poéticas e lúdicas” de seres *freireanamente inconclusos*.

Mbembe (2017), por sua vez, ressalta que o texto literário “está farto de demonstrar que, no caso dos negros, as linguagens da recordação dependem, em grande parte, da crítica que se faz do tempo” (2017, p. 208). Nessa relação *contingente, ambígua e contraditória* do tempo no texto literário em suas diversas manifestações, estimulamos a reflexão dos/as acadêmicos/as numa incansável perspectiva de (des)fazer a trela escravagista que amordaça a integralidade do negro e do indígena, refletindo sobre os processos que compõem as linguagens culturais afetadas por influências históricas, políticas, educacionais e econômicas desde que o homem descobriu o *poder do registro*, e indagando por quê.

Observa-se que um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. De acordo com Hall (2015), “está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. Consequentemente, ocorrem “transformações nas nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (HALL, 2015, p. 10).

Hall (2015, p. 10-12) aponta três concepções de identidade nesse processo enquanto sujeitos: iluminista - “indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de razão”; sociológico - “não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com *outras pessoas importantes para ele*, que mediavam para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava”; e pós-moderno - “não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”, torna-se uma “*celebração móvel*, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais”.

O autor (2015, p. 12-13) ainda nos previne que a *identidade plenamente unificada* é uma *fantasia*, informando que, por esse parâmetro, o processo globalizado impacta a identidade cultural do sujeito, evidenciando a diferenciação entre a sociedade tradicional e a moderna e, consequentemente, as transformações do tempo e do espaço nas quais se topa com as *descontinuidades*.

Rüsen (2015, p. 69) nos impulsiona a repensar também a *identidade*, uma vez que as interpretações históricas “necessitam ser compatíveis com a particularidade da

situação respectiva da vida e com a diferença constitutiva da identidade, da alteridade dos outros. Elas têm de (poder) inserir-se no horizonte abrangente da experiência”, que o autor caracteriza como “circunstâncias históricas da vida e na humanidade compartilhada com os demais”. Assim, reconhecer a própria diferença mediante o outro leva, conseqüentemente, ao reconhecimento da alteridade dos outros.

Processo complexo que, sem dúvida, perpassa o que já descrevemos aqui como consciência num processo científico, articulado por Rüsen (2015, p. 72-73) numa *matriz do pensamento histórico* que permeia o campo da vida prática e o campo do conhecimento, compondo cinco fatores: carência de orientação (mudança temporal do mundo interno e externo); concepções (perspectivas, categorias, teorias); métodos (da elaboração da experiência do passado); formas (da apresentação); funções de orientação (direcionamento e motivação do agir, articulação da identidade histórica), num princípio do sentido histórico, porém também em níveis da vida prática, de estratégia pragmática e reflexão teórica.

Tais fatores - que, em sua complexidade, exigem, um método científico para validar a “controlabilidade racional e a plausibilidade intersubjetiva” citadas pelo autor (2015, p. 78) - constituem o embasamento teórico fundamental para as indagações argumentativas propostas aos/às acadêmicos/as participantes, interferindo significativamente no que Hall (2015) chama de *descontinuidades*, e que Paulo Freire (1987, p. 114) apresenta como processo de conscientização que “prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à humanização” (FREIRE, 1987, p. 25).

3.1 LEITURA, INTERPRETAÇÃO E LINGUAGEM CULTURAL: A HISTORICIDADE

De acordo com Hall (2015, p.15-16), as pessoas “não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe”, pois esta “não pode mais servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora”, ocasionando, na paisagem política, *identificações rivais e deslocantes*. Tal mudança irá dissimilar, tristemente, uma *política de diferença*.

Nesse processo, percebe-se o quanto se disseminou a diferença, e quanto os/as acadêmicos/as estavam distantes do enfrentamento do autoquestionamento e da autorreflexão. Tais aspectos, expressos em cada descrição e comentário sobre a participação de negros e indígenas na história do Brasil são de suma relevância

comparativa na impressão do antes e do após a aplicação, por meio das linguagens culturais do conteúdo programático.

A proposta com indagações-argumentações submetidas aos/às acadêmicos/as contempla a análise da consciência histórica prévia sob a óptica da competência narrativa da consciência histórica, com o que se pretende, conseqüentemente, obter resultados nas narrativas discursivas expostas nos questionários aplicados.

O A3 da turma TA,²³ na primeira aplicação do questionário, escreveu que os negros foram *“traídos para serem escravos e sofreram com seus senhores até a lei áurea”*. Posteriormente: *“Além da importante participação na construção da nossa história, são parte de nossa população brasileira, apesar do preconceito”*.

O A5 da turma TA declarou que *“escravidão sofreram antes da abolição; não deveriam ter privilégios”*. Consecutivamente, ao término da etapa, escreveu: *“...escravidão que sofrem até hoje, na manifestação do preconceito e da inferioridade para com eles”*.

O A10 da turma TA, na primeira aplicação, escreveu: *“... pouca participação por causa do preconceito”*. Após o processo: *“...luta por espaço na sociedade e igualdade”*.

O A12 da turma TA afirmou, na primeira aplicação: *“...pouca participação devido ao preconceito (resquícios do passado), hoje, ainda com regras e leis, eles sofrem”*. Subseqüente ao processo: *“...lutam por seus direitos e ainda sofrem preconceito; acredito que a cor não deveria diferenciar um dos outros”*.

Esse processo de sentido histórico, cabe ressaltar, se efetiva, segundo Rösen (2015, p. 98), “na relação pragmática mútua de elementos prévios e elementos agregados, de construtividade e construção”. O autor propõe analisar este sentido porque nele “o passado atua como elemento prévio e o futuro, como elemento por vir, em conjunto, no presente. São um só *acontecimento* na constituição histórica do sentido”.

²³ TA – Turma A, TB – Turma B, TC – Turma C, TD – Turma D e TE – Turma E, respectivamente, predeterminamos A3, por exemplo, como acadêmico/a número 3 – pertencente à turma A; B3, como acadêmico/a da turma B, número 3; C2, acadêmico/a da turma C, número 2; D2, acadêmico/a da turma D, número 2 e E2, acadêmico/a da turma E, número 2. Há fragmentos dissertativos de cinco alunos por turma, aleatoriamente para demonstração argumentativa, visto que não é possível transcrever todas as respostas pela grande quantidade de acadêmicos/as participantes.

Já, para Freire (1996, p. 26), trata-se de uma circunstância para a “verdadeira aprendizagem”, da qual os/as acadêmicos/as participantes são os “sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”

O A13 da turma TA observou que *“boa parte foi produto e mão de obra, depois marginais”*. Após o desenvolvimento das atividades, escreveu: *“Os negros foram discriminados e oprimidos; o ódio diminuiu por defenderem seus direitos e dignidade humana”*.

Em diálogo com Rûsen (2015, p. 99), o presente é, aqui, “mais do que um ponto de entrelaçamento entre passado e futuro. O presente acontece aqui como coesão prévia de ambos, como possibilidade, como fonte originária da relação interna entre experiência do passado e interpretação do futuro na compreensão do presente”. Freire (1987, p. 98-99) ressalta o processo de apropriação significativa da tomada de consciência da realidade dos sujeitos, considerando a “postura ativa na investigação de sua temática”. Entende-se que Rûsen e Freire expressam que o presente estabelece a coesão entre passado e futuro, numa relação dialética a ser investigada.

O acadêmico B3, da turma TB, escreveu que, a princípio, *“nada sabe sobre”*. Na segunda aplicação, após a finalização da aplicabilidade da pesquisa, escreveu: *“Os negros construíram a história deste país, contribuindo fisicamente e culturalmente sem receber o mérito; visto como a carne mais barata do mercado, seu esforço é maior do que o do branco para conseguir o que deseja”, com significado de ‘luta’*.

O B5, da turma TB, informou que eram *“escravizados por senhores do engenho com o mesmo significado do índio”*. Após a aplicação do conteúdo, afirmou: *“História da classe mais oprimida, julgada, explorada. Praticamente, todo brasileiro tem em seu DNA o sangue africano que construiu nossa cultura, costumes e infraestrutura, mas é oprimido”*.

Alinha-se, neste contexto, à referência freireana (1987, p. 45), segundo a qual os “oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, nas práxis, com a sua transformação”. Freire (1987) também explica que, “transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo permanente de libertação”.

O B9, da turma TB, disse que *“não tem diferença, pessoas comuns, igual a todas, apesar de sofrer preconceito”*. Em decorrência das atividades, atestou, na segunda aplicação: *“... sofreram e ainda sofrem no Brasil, trazidos como escravos,*

movimentaram a economia do país, porém injustamente. Receberam a vitória (liberdade) e estão presentes em obras, cultura, hábitos e costumes”.

O B12, da turma TB, disse, na primeira aplicação, que foram *“trazidos de outro continente para ser escravizados, país tem dívida histórica com eles; atualmente, o preconceito é mascarado”*. Na segunda aplicação: *“... misto de bravura, coragem, força e, ao mesmo tempo, sofrimento e dor. Lutam para não serem mais vistos como inferiores e por uma vida digna. Luta diária contra atos discriminatórios e preconceituosos”*.

O B15, da turma TB, diz que é *“triste de se pensar, não vêm à ideia médicos ou grandes líderes de empresa, mas pobreza, favela, uma classe separada, apesar da cultura riquíssima que descobri em histórias do povo (fora da escola)”*. Após os conteúdos, relata: *“... foi tão relevante quanto os brancos na construção do Brasil no império. Porém, os negros foram forçados a trabalhar, como mão de obra ‘gratuita’ para os brancos da época e hoje superam o preconceito”*.

Em concordância com a reflexão dos/as acadêmicos/as, Roiz (2018a) explana que o século XX:

[...] ainda enraizado nas atitudes coloniais portuguesas, cujo caráter “cordial” ainda se fazia presente na sociedade brasileira. Voltar-se, com isso, para o presente também era necessário, mas não para empreender “discursos ideológicos”, que, inevitavelmente amarrados ao passado, excluiriam “as massas anônimas” dos processos políticos ao serem debatidas as propostas políticas e sociais para o país (ROIZ, 2018a, p. 241).

Nessa linha de Roiz, compreenderam os/as acadêmicos/as o sentido de “massas anônimas”, produto de um discurso ideológico consequente a fatos como a conquista de uma nação, a produção de uma constituição federal feita por e para nobres. As “massas anônimas” sempre foram omitidas e simplesmente esquecidas ao se falar no legado do branco.

A ação velada ainda eclode numa roupagem cordial de bons modos e postura de família tradicional, porém, na calada das entrelinhas, o lobrigar das ocorrências se mantém nas aparências de um senhor desleal.

A teoria da história, como ciência, sob o prisma rüseniano, é considerada uma teoria sobre “a própria interpretação”. Segundo o autor, trata-se de reflexão – ou seja, de uma “retroflexão” do pensamento histórico sobre si mesmo” (RÜSEN, 2015, p. 31).

Observe o pensamento do acadêmico C2, da turma TC, a relevância que se pergunta: *“Seriam escravos, maltratados e vendidos uns aos outros?”* Na sequente finalização das atividades, responde: *“Ainda que a situação e condições de vida dos negros tenha melhorado, não se equipara ao branco e os índices sociais favoráveis.*

Para os negros, ainda é visto rendimento salarial inferior, taxa de analfabetismo, baixa ocupação em cargos importantes, discriminação racial, mesmo com o auxílio de ONG's, associações e campanhas com o objetivo de combater o preconceito. A escravidão marcou a história desse povo que enfrenta até hoje as consequências: desigualdade social, criminalização, exploração e racismo”.

O C5, da turma TC, escreveu, na primeira aplicação: *“Chegaram para prestar serviço escravo, escravizados pelos próprios negros e vendidos aos portugueses para trabalharem em fazendas. Os que tentavam fugir eram castigados em público”.* Na segunda indagação, decorrente das atividades, afirma: *“É de extrema importância na história brasileira a luta por seus direitos, desde a época da escravidão até os dias atuais, no meio de uma sociedade hipócrita, preconceituosa e desvirtuada. O desafio do negro ainda é quebrar os paradigmas que a sociedade impõe, como exclusão racial, desrespeito entre outros”.*

Nesta perspectiva, os/as acadêmicos/as da turma TC expõem, como resultado, a *retroflexão* rüseniana. Ao se debruçar sobre a história, reconheciam que o negro não tinha direito à cidadania; que o nativo era “obrigado a identificar-se como indígena levando consigo a famosa caderneta indígena,²⁴ e estava sujeito a todas as regulamentações a que o seu estatuto o sujeitava.²⁵ Este regime obrigava-o à prestação obrigatória de trabalho”, e, assim, “proibia-lhe o acesso a certas áreas das cidades (espaço por excelência do colono)” (MENESES *apud* GOMES, 2010, p. 63-64).

Ao falar da historicidade do negro e do indígena, estimulamos os envolvidos a (re)pensar um e outro, numa perspectiva histórica que se acredita, nesta pesquisa, que o *saber histórico*, apresentado por Rüsen (2015, p. 81), tenha contribuído narrativamente na articulação sistemática da “interpretação do passado com o entendimento do presente e as expectativas de futuro”.

É o que percebe o acadêmico C10, da turma TC: *“Grande participação em todo cenário, tanto social quanto econômico, diferente do passado”.* Consecutivamente: *“A participação do negro na história é mais complexa do que realmente é apresentado nas mídias sociais; o preconceito ainda é algo alarmante e muito presentes, ainda na*

²⁴ A Portaria nº 1.185, de 24 de maio de 1919, determinava a obrigatoriedade da identificação dos indígenas com vistas às questões de espólios, compensações laborais e reconhecimento de criminosos, através da posse da “caderneta indígena”; para brancos e assimilados, estava reservado o bilhete de identidade.

²⁵ O Estatuto do Indigenato, imposto no início do Estado Novo, em Portugal, foi revogado apenas em 1961, fruto de pressões e lutas nacionalistas anticoloniais nas antigas colônias africanas de Portugal.

atualidade. Os índices de desemprego, agressões e escolaridade são maiores na população negra. Infelizmente, ainda são vistos como escravos, resquícios históricos, de um sistema de servidão vivido desde a época da colonização. Mesmo com estudos, exposições em mídias sobre conscientização dos direitos iguais para o fim do preconceito, entre outros, ainda não é suficiente para esta intolerância chegar ao fim”.

Na análise da exposição do acadêmico C10, observa-se o pensamento histórico residindo, como cita Rüsen (2015, p. 82), na sua *situação na vida*, ou seja, na interpretação a partir *do agir e do sofrer humanos*.

O mesmo acontece com o C22, da turma TC, ao escrever: *“Sofrem preconceitos, por uma porcentagem da sociedade que se acha superior; devido à pigmentação da cor. Na história, foram humilhados e tratados de forma desumana”*. Após as atividades: *“Através do conhecimento obtido em aula, foi possível realizar uma quebra de paradigmas em relação à historicidade do negro no Brasil. A luta contra o preconceito da sociedade brasileira me fez rever conceitos de igualdade, liberdade e fraternidade”*.

Rüsen (2015, p. 82) esclarece como a “estreita conexão existente entre pensamento histórico e ação política” contribui para a compreensão da inexistência da neutralidade. Ao comentar como funciona o pensamento histórico, o autor (2015, p. 82) novamente colabora para compreender a fala do C28, da turma TC: *“É importante para que as pessoas possam a cada dia entender que todos somos iguais de maneiras diferentes”*. Após a aplicação: *“Sem dúvida, o negro fez sua parte na cultura e história brasileira, porém até os dias atuais as pessoas discriminam o negro, causando ainda dor e sofrimento. É urgente aprender que todos somos iguais e não é nossa cor que nos faz ser diferentes”*.

Nesse contexto, entende-se, pelas palavras rüsenianas (2015, p. 82), o papel desempenhado pela “ciência da história na cultura histórica” na constituição dos princípios de um sentido histórico, incluindo perguntas sobre a apresentação histórica que o autor caracteriza e que Mbembe (2017, p. 58-59) utiliza para simbolizar esse processo virtuoso:

“Quem sou eu?” “Serei eu, em boa verdade, quem dizem que eu sou?” “Será verdade que não sou nada a não ser isto – a minha aparência, aquilo que se diz e que se quer de mim?” Qual é o meu verdadeiro estado civil e histórico?” Se a consciência ocidental do Negro é um julgamento de identidade, este texto segundo será, pelo contrário, uma declaração de identidade. Através dele, o Negro diz de si mesmo que é aquilo que não foi apreendido; aquele que não está onde se diz estar, e muito menos onde o

procuramos, mas antes no lugar onde não é pensado (MBEMBE, 2017, p. 58-59).

Nesse julgamento de identidade mencionado por Mbembe, o acadêmico D1 da turma TD escreveu estarmos *“ainda superando os efeitos do preconceito que impediram uma integração natural”*. Posteriormente à aplicação, escreveu: *“A participação do negro na história do Brasil é, obviamente imprescindível, ao mesmo tempo em que triste, para a humanidade. Ainda assim, penso que sua história é mais ferramenta nas mãos de “justiceiros sociais” não negros, do que uma lembrança que conduz a um futuro melhor”*.

O D6, da turma TD, refere-se a *“pessoas que chegaram ao país para realizar trabalho escravo, que conquistaram a liberdade”*. Após a aplicação: *“Os negros é um povo que vieram “forçados” ao Brasil já sofrendo um preconceito total, trabalhando como escravos e mesmo com essa “lei” quebrada ainda sofrem com a discriminação”*.

O D7, da turma TD, acredita ser *“impossível falar da história do Brasil sem tocar no assunto escravos, infelizmente um período onde muitos sofreram com abusos e condições de sobrevivência sub-humanas. Ainda bem que hoje isso não ocorre mais e podemos conviver todos em igualdade”*. Após a análise: *“Participação importante na história e na formação do nosso país, por mais que de forma trágica, como vemos em relatos na história e até hoje em dia. O povo brasileiro ainda tem muito a evoluir; há ainda muito preconceito sem fundamento algum, somos todos iguais independente de nossa cor ou raça, tanto índios e negros e brancos devem ser respeitados e tratados igualmente”*.

O D12, da turma TD, afirma que *“passaram (e ainda passam) por dores e guerras, sofrem preconceito e desigualdade e continuam a lutar por justiça. Por outro lado, o conhecimento e cultura que ambos - indígenas e negros - trazem são difusos em suas vidas até hoje”*. Depois das atividades: *“Indígenas e negros contribuíram para a história do Brasil. Tivemos guerra por território e por direitos humanos e igualdade, além da cultura difundida no país. Desde os ocorridos históricos, houve expressão em forma de protestos, arte e livros. Escravidão, humilhação, desvalorização, desumano, hipocrisia. Mas também conquistas, reconhecimento, conscientização e luta. Muita luta”*.

O D16, da turma TD, diz que *“no começo foram escravizados, e depois, evoluíram com a sociedade igualmente”*. Na segunda aplicação: *“Escravidão, acabou?”*

Não se iludam nessa perspectiva pequena, se há leis é porque necessitam exigir o que não temos naturalmente: respeito com o outro”.

O E2, da turma TE, escreve: *“Escravizados também, usados, vendidos, vieram de longe para serem usados no Brasil, tiveram que lutar por liberdade e aceitação”.* Após a aplicação: *“Responder esse questionário após os estudos, só revolta o óbvio - não somos nada: pobres, negros, mulheres e indígenas”.*

O E5, da turma TE: *“Essa eu não vou saber responder”.* Após a aplicação do conteúdo: *“Não tem como não se revoltar contra a falta de crítica sobre as coisas, a gente aceita e pronto. Errado. Deveria combater o erro, defender o que é discriminado, mas não fazemos isso”.*

O E6, da turma TE: *“Importante para o desenvolvimento sociocultural brasileiro, trazendo inovações na culinária”.* Posteriormente: *“Há a ‘superioridade’ que sempre foi imposta pelo homem de cor branca, e a desvalorização daqueles cuja cor não seja correspondente resulta na dificuldade e forma de vida sofrida vivida por essas pessoas”.*

O E7, da turma TE: *“Os negros participam bastante da sociedade, apesar de ainda haver um mínimo de preconceito.”* Depois dos conteúdos discutidos: *“Parece que o preconceito move as pessoas, dominação e poder determinam o sistema e assim, continuamos escravos”.*

O E17, da turma TE: *“Eles que ajudaram a criar o setor trabalhista no Brasil; eles que faziam os trabalhos pesados para a população branca.”* Após a finalização das atividades: *“Há vários tipos de explorações nos dias atuais, e com isso muitas vezes, acabamos perdendo a esperança de melhoria, de pelo menos lutar junto”.*

Os depoimentos, ou entendimentos, expostos nas narrativas desse processo de análise comparativa indicam que o processo de formação da consciência histórica entre os/as acadêmicos/as de fato aconteceu. Ou seja, entre o que pensavam no início do processo e o que concluíram após a análise mostra como entenderam o que se caracterizou como item de mudança na argumentação final. Entenderam, através de tais reflexões que negro, como escrevia Mbembe (2017, p. 255-256), não é uma palavra. Entenderam a função da palavra, que “existe para evocar alguma coisa na consciência daquele a quem é endereçada ou que a ouve. Quanto maior densidade e espessura tem, mais a palavra provoca uma sensação, um sentimento e, até, um ressentimento naquele a quem se destina.

A palavra, ou o termo, no caso, o “negro”, descrito por Mbembe, não significa apenas os entraves preconceituosos de uma sociedade brasileira que ainda mantém atitudes veladas. Como escreve Rüsen (2015, p. 83), no chamado *discurso semântico da simbolização*, o termo se carrega do sentido das “experiências desafiadoras do tempo e dos sentidos prévios da cultura, com relação ao passado”. O termo se enriquece na interpretação e na inserção de “elementos relevantes da orientação cultural” para mobilizar a *força interpretativa das concepções históricas de sentido*. Já, na concepção freireana, manifesta a expectativa de “que ultrapássemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26).

Para situar as *concepções históricas de sentido*, cabe relatar que quando Portugal se propôs explorar a África, o sentido de “política de expansão portuguesa”, significava especificamente o norte desse continente. O tráfico negreiro ocorreu em torno de 1648, tornando-se, ainda de acordo com Amorim e Paladino (2012, p. 16), “indispensável a todas as colônias da América. A economia de plantação – especialmente na América – demandava uma maior exportação de escravos africanos”. Essa exploração se tornou sistemática entre 1502 e 1860: “9,5 milhões de africanos foram deportados para o continente americano”. Para o Brasil, no século XVII, “com a descoberta do ouro em Minas Gerais e a necessidade de extraí-lo, muitos negros da região de Angola foram enviados”.

Outro aspecto pertinente à historicidade refere-se à independência brasileira: “Em 1822, Portugal se viu pressionado a enfrentar as demais potências europeias para assegurar seus direitos sobre os territórios africanos ocupados”, pressão que acarretaria a extinção do tráfico negreiro “no Império em 1842”, e com a declaração do “fim da escravidão em 1869”. As autoras (2012, p. 16) explicam que, por conta da continuidade da exploração das riquezas, “Portugal precisou instituir uma legislação trabalhista que obrigava o nativo ao trabalho forçado nas plantações de algodão ou nas obras públicas”:

Todas as áreas do Brasil colonial fizeram uma transição da escravidão indígena para a africana, mas a cronologia variou muito entre as regiões, dependendo do potencial econômico de cada uma delas e de uma série de circunstâncias locais, como a natureza do trabalho exigido, condições epidemiológicas, o poder das instituições do Estado e da Igreja, o grau de envolvimento de cada região no sistema mercantil atlântico (SCHWARTZ *apud* SCHWARCZ e GOMES [Orgs.] 2018, p. 216).

O movimento descrito impulsiona o discernimento histórico. Este, segundo Rüsen, só é possível em virtude da consciência histórica, que, explica o autor, se “constitui em sua particularidade e diversidade de outros processos mentais”. A partir dessa diversidade de “processos” o “aprendizado histórico pode ser tematizado como processo uniforme”. São diversidades que podem ser “explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo” (RÜSEN *apud* SCHMIDT; BARCA; MARTINS [Orgs.]. 2011, p. 43). Nas palavras freireanas (2012, p. 29), o “saber tem historicidade”, que ele considera que nunca “é, [mas que] está sempre sendo. Mas isto não diminui em nada, de um lado, como já disse, a certeza fundamental de que posso saber; de outro, a possibilidade de saber com maior rigorosidade metódica, o que aumenta o nível de exatidão do achado”.

Cabe registrar que no início de cada etapa - logo após a aplicação do questionário anteriormente citado, do qual se podem extrair os gráficos apresentados nesta pesquisa -, nas primeiras discussões durante as aulas, notou-se que uma parte de cada turma se indispôs, com argumentos negativos e/ou pejorativos verbais, sobre a temática desta dissertação. Esse processo se revelava nas narrativas, em respostas curtas e/ou evasivas, demonstrando ora desconhecimento, ora um posicionamento superficial em relação ao povo indígena. Aspectos esperados num processo de aprendizado histórico, visto que, pelas palavras de Rüsen (2011, p. 44), tais circunstâncias ocorrerão a partir de “experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadas) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica”. É nesse ponto que a intervenção de Freire (1980, p. 28) leva a abordar “o ato de denunciar a estrutura desumanizante e a anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1980, p. 28), ou seja, leva a fazer transparecer a denúncia da problemática social, debatendo-a com a intenção de conscientizar os sujeitos, que é o que foi feito em sala de aula.

O resultado pode ser observado na fala do A1,²⁶ da turma TA, que escreve sobre a participação do indígena na história do Brasil: “... *catequizados com a vinda dos*

²⁶ Relembrando que a TA (Turma A), TB (Turma B), TC (Turma C), TD (Turma D) e TE (Turma E), respectivamente, predeterminamos A3, por exemplo, como acadêmico/a número 3 – pertencente à turma A; B3, como acadêmico/a da turma B, número 3; C2, acadêmico/a da turma C, número 2; D2, acadêmico/a da turma D, número 2 e E2, acadêmico/a da turma E, número 2. Há fragmentos dissertativos de cinco alunos por turma, aleatoriamente para demonstração argumentativa, visto que não é possível transcrever todas as respostas pela grande quantidade de acadêmicos/as participantes.

européus”. Posteriormente: “... *fundamental na construção cultural e histórica do nosso país*”.

Já o acadêmico A9, da turma TA escreve, na primeira fase: “... *cultura misturada com portugueses – escravos*”. Após a análise: “*Há preconceitos com relação a eles, por causa de seus jeitos e costumes diferentes*”, admitindo o que já escrevia Holanda (2014) a respeito da liberdade civil dos índios, que “tendia a distanciá-los do estigma social ligado à escravidão”, ressaltando características que “os fazem menos compatíveis com a condição servil, enumerando, entre elas, “sua ociosidade”, sua aversão a todo esforço disciplinado, sua “imprevidência”, sua “intemperança”, seu gosto acentuado por atividades antes predatórias do que produtivas” (HOLANDA, 2014, p. 65).

De acordo com a assertiva do A9, da turma TA, e Holanda (2014, p. 65), o reconhecimento do indígena enquanto sujeito civil e pertencente à nossa sociedade brasileira ainda está ligado ao estigma social da escravidão, apto ou não para o trabalho exigido (sem direitos) e aos tradicionais padrões de classes nobres.

O A12, da turma TA, admite que, embora eles tenham sido os “*primeiros a utilizar o solo, atualmente menos participativos devido ao preconceito e discriminação*”. Na segunda aplicação, os descreve como “... *importantes por causa de seus costumes e tradições. Origem do passado*”.

Segundo o A13, da turma TA: “*Perderam seus lares, forçados a trabalhar para os ladrões de suas terras*”. Após a análise, os vê como “... *cultura e história enraizada na natureza do Brasil – brasileiro*”.

Este caso, explicitado pelo acadêmico, demanda esclarecer que a escravização de índios capturados, como explica Schwartz (2018, p. 216), era divulgada como uma “guerra justa”; ademais, a “relutância dos índios em fazer esse tipo de trabalho e a resistência armada contra a apropriação portuguesa de suas terras levaram a campanhas militares entre as décadas de 1540 e 1560 nas capitânicas nordestinas da Bahia e de Pernambuco” (SCHWARTZ *apud* SCHWARCZ e GOMES [Orgs.]. 2018, p. 216). Na comparativa, a citação, e, num diálogo freireano, uma educação “deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho ” (FREIRE, 1980, p. 20). Ponto discutível em todas as camadas sociais e imprescindível para debatermos cada ângulo. Numa crítica pautada em diversas fontes de pesquisa, logo se obtém uma série de fatos historicamente relevantes para uma análise possivelmente mais real da que ocorreu com os sujeitos.

O A18, da turma TA, considera que, como “*habitantes desse território, assustaram-se com as caravelas portuguesas*”. Posteriormente, admite o fato como “*parte da história do Brasil - símbolo brasileiro*”.

O B4, da turma TB, acreditava que eram “*dominados, explorados, escravos, cultura ameaçada*”. Admitiu, porém, que “*as discussões em sala de aula mudaram o significado da participação indígena na história, para respeitar sua cultura e costumes*”.

A assertiva do B4 aproximou-se do sentido de Freire (2012, p. 31), que acredita que homens e mulheres “*não podem sobreviver à morte da história que, feita por eles e por elas, os/as faz e refaz. O que ocorre é a superação de uma fase histórica por outra, que não elimina a continuidade da história na mudança*”. Aliando-se a este olhar, Rösen (2015, p. 88-89) nos explicita que o pensamento histórico “*tem, nas lutas políticas pelo poder de seu tempo, enquanto fator da cultura histórica, a tarefa de humanizar essa cultura*”. Esta mudança histórica mencionada por Freire (2012, p. 31) tem continuidade na tarefa de *humanizar essa cultura* referida por Rösen (2015, p. 89). Crê-se na subversiva ação de que, ao se conscientizar os sujeitos, se impulsiona o ato de humanizar, conseqüentemente, a autonomia, para que as possíveis ações sejam respeitosamente justas, humanas e pautadas na busca por mudanças contínuas para o futuro de nossa nação.

Observe-se o acadêmico B14, da turma TB, que acreditava na “*ausência de documentos históricos do próprio indígena, e retirados de suas terras*”. Na aplicação final, porém, assumiu que “*me faltava conhecimento sobre origem de cultura e costumes... preservam o passado e vivem isolados em reservas e subsídios governamentais - primeiro morador do Brasil*”.

Cabe interferir nessa narrativa, pois não necessariamente os indígenas estão isolados dos não-indígenas, como também podem manter práticas e conhecimentos ancestrais e incorporar saberes e tecnologias de outras tradições. Segundo Collet, Paladino e Russo (2014), carece compreender que a maneira de ver os traços “*culturais (como falar uma língua indígena, utilizar “roupa de índio” e não utilizar tecnologia ocidental) ou seu hábitat (viver na floresta) está ultrapassada*”, como também está ultrapassada a tendência a “*associar identidade indígena a tais características*”, não passando de “*um equívoco ou estereótipo, pois os povos indígenas, como as demais sociedades, são dinâmicos e criativos*”. Os aspectos citados ocorrem mesmo que os povos possam manter suas práticas e conhecimentos ancestrais. Eles “*recriam e*

incorporam saberes e tecnologias de outras tradições, e nem por isso perdem sua identidade indígena” (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 13).

Face ao contexto citado, o acadêmico B18, da turma TB, escreveu: *“Inicialmente, foram os primeiros habitantes; na escola é exposto como conceito e fundamento da história”*. Posteriormente, admitiu haver *“falhas nos livros escolares, trazendo mais a visão do colonizador”*.

O *achado* freireano, nas palavras de nossos acadêmicos/as, é que há *“falhas nos livros escolares”*, fato consideravelmente perceptível quando B18 opina com consciência sobre o fato aqui já reportado por Freire ao se referir ao “teste de realidade”. O autor afirma que, quanto mais conscientizado o sujeito está, “mais se *des-vela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisar. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em *‘estar frente à realidade’*, num ato falsamente intelectual (1980, p. 26). Declara, ainda, que a conscientização “não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão”. Nessa vertente, concorda-se com Rösen quando declara que toda “pessoa, todo grupo e toda instituição necessita de autorreflexão”, para, enfim, “projetar uma perspectiva de futuro” (RÜSEN, 2014, p. 209).

Nesse processo dialético de transformação, o B21, da turma TB, especifica: *“Não sei muito a respeito; foram importantes no começo, ensinaram por gerações hábitos e costumes, influenciando o homem de hoje”*. Na outra aplicação: *“... a partir do conteúdo das aulas, relacionar o presente com o passado é muito importante: o homem é mão de obra barata, e os indígenas não são donos de suas próprias terras – alma do Brasil”*.

A princípio, a maioria dos/as acadêmicos/as reproduz uma aproximação espontânea da que o homem tem com o mundo. A posição normal, fundamental, não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. Nessa ingenuidade, constata-se a necessidade que Rösen (2015, p. 89) propõe sobre a constituição histórica de sentido, considerada como procedimento de consciência histórica. Destarte, o sentido “só seria atribuído ao passado a partir das preocupações do presente, de estabelecer uma relação significativa de si com o passado, mediante o pensamento histórico” (RÜSEN, 2015, p. 89).

Pensando nessa relação significativa rüseniana, veja-se a narrativa do acadêmico B26, da turma TB, que escreveu: *“...invadiram seu território em 1500, tentativas de enganá-los por parte dos portugueses; hoje há notícias que vem se modernizando, mas*

não são todos os povoados”. Após a aplicação: *“A história deve ser discutida nas aulas de literatura, como nas aulas de história se deve incluir literatura. Os povos indígenas sofreram também como escravo e ainda, entregaram suas terras aos portugueses. A lei deveria ser colocada em prática pela igualdade do nosso Brasil”*.

Os aportes teóricos fizeram parte de nossas discussões em sala de aula. Num determinado momento, B26 concorda com Freire (1980, p. 26) a respeito temática da realidade, pois *“faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência”*.

A narrativa exposta pode estar em processo de tomada de consciência, mas não significa ainda que os/as acadêmicos/as tenham desenvolvido por completo a crítica sobre os aspectos discursivos em seu texto. Nesta luta por *tomada de consciência* freireana e por igualdade, é fundamental eliminar a concepção romântica de um indígena “puro”, como descrevem Bergamaschi e coautores (2012): *“Para muitas pessoas não indígenas, a denominação índio tem um sentido pejorativo, expresso historicamente por preconceitos e discriminações. Na escola, principalmente, predominam visões estereotipadas dos povos indígenas”*, por apresentar concepções que oscilam entre *“um indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima e um índio bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso (BERGAMASCHI et al., 2012, p. 9)*.

O C7, da turma TC, mencionou: *“Os índios nos remetem muito ao passado por manterem suas tradições”*. Posteriormente: *“Meu pensamento mudou em relação aos índios; percebi a grande participação, influência nos nossos costumes, autores e literatura”*.

O C10, da turma TC, indicou que *“possui pouca representatividade e voz ativa às demais pautas da sociedade”*. Porém, depois do processo, observou: *“Aparentemente, os índios são vistos como selvagens que deveriam ser enquadrados aos padrões sociais de cidadãos brancos (cultura e religião). A cultura indígena foi agredida, forçada a mudanças, não permitindo a humanidade”*.

A narrativa de C10 nos reporta à fala freireana (1980, p. 26) a respeito da análise de *“uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”* para alçar voos no processo de conscientização. A transição consiste em sair do estágio de *intransitividade de consciência* para uma *consciência transitiva* – considerada ingênua, e, finalmente,

apossar-se de uma *consciência transitivo-crítica*, que dependerá dos dados explanados graficamente e das narrativas históricas, por meio de uma *educação dialogal*. Educação baseada nessa ação-reflexiva foi ofertada aos/às acadêmicos/as desta pesquisa com a finalidade de juntos provocar rupturas conceituais e suprir determinadas carências investigadas, com a finalidade de reconstruir o passado através de uma seleção crítica e interpretativa do material histórico.

O processo, aplicado, explica as ponderações do acadêmico C10, da turma TC, que nos remete à reflexão do porquê do estado “arredio” ou “hostil” do indígena, explicado por Valente (2017, p. 9): “[...] atacando e reagindo ao assédio dos não índios que se posicionavam nas franjas do desenvolvimento e invadiam terras sabidamente de domínio indígena”. Esses massacres ocorriam sob o aval de políticas locais que recorriam aos “amansadores” de índios, aos “servidores do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e de sua sucessora, a Fundação Nacional do Índio (Funai), para que operassem a paz, localizando e convencendo os índios a largar suas armas” (VALENTE, 2017, p. 9).

O acadêmico C18, da turma TC escreveu: *“Ajuda a nossa cultura e costumes brasileiros”*. Posteriormente, alertou: *“Grande participação na história, cultura, apesar do preconceito. O índio deveria contar sua própria história, como, por exemplo no ‘dia do índio’*”.

Tal posicionamento de C18 nos permite manifestar que na história contada pelo colonizador europeu e na identidade indígena prevalece a narrativa “colonizadora e civilizadora”, apagando “as narrativas paralelas que apresentam versões diferentes da História” (THIÉL, 2012, p. 33).

Thiél expõe o prevalecer narrativo de uma visão colonizadora e civilizadora, a história contada pelo olhar colonizador europeu, do que se convenceu o C18, da turma TC. Embora o autor admita uma visão de colonizador a respeito do indígena, a posição do acadêmico é bem mais incisiva. Não só admite grande participação na história, cultura, apesar do preconceito, mas reclama da necessidade de, no “dia do índio”, ele próprio dar a sua versão, *“contar sua própria história”*, muito diferente da “história oficial”. Reconhece ser substancial a presença das narrativas produzidas e registradas pelo povo indígena.

O C25, da turma TC, referenciou: *“Foi um grande marco na história, tanto na cultura do país quanto para as riquezas”*. Depois de desenvolvidas as atividades, s complementou: *“Os indígenas foram excluídos do processo de formação do país por*

meio da colocação ‘o Brasil foi descoberto’, imposta em nosso pensamento através da história. Toda a sua cultura, crenças e bagagem foram ignoradas e o estereótipo de ‘índio preguiçoso’ foi disseminado, por não conhecer a sociedade capitalista e resistirem a tal enquadramento”.

É o que questionam Collet e coautores (2014), que se perguntam a razão de “permanecer a ideia de que os índios são preguiçosos”. Admitem, em sua resposta, que “não conhecemos as culturas indígenas e olhamos para elas com olhos da *nossa cultura*”. Nesse parâmetro capitalista, “o lucro, a acumulação, o desenvolvimento (este, entendido à luz da tecnologia ocidental e desconsiderando outras de suas formas e concepções)”. Ao contrário dos indígenas, observa-se a dificuldade de uma “sociedade que se contenta com os bens que possui e não trabalha exaustivamente para acumular outros ou fazer com que outros os acumulem para si” (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 57).

O questionamento do C25, da turma TC, é pertinentemente correlacionado com Collet, Paladino e Russo (2014, p. 57), principalmente no que se refere à incompreensão e ao desconhecimento da organização social de uma aldeia indígena. Nesse ponto de vista, compete rever o *pensamento histórico*, do qual trata Rüsen (2015, p. 91), pois se dá em contextos comunicativos e dinâmicos resultantes de processos temporais do passado, da história que se fez, e da diferença temporal do passado e presente. Freire (2002, p. 49) nos propõe o *ato de discernir*, de descobrir a temporalidade, procedimento que, “varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Na história da cultura, terá sido o do tempo – o da dimensionalidade do tempo – um dos seus primeiros discernimentos”. Os processos temporais em Rüsen e Freire constituem fundamental perspectiva para a compreensão das narrativas e da experiência prática revelada pelos sujeitos.

O C28, da turma TC, especificou: “*Não são muito próximos da sociedade, porém têm um estilo de vida muito interessante pela harmonia em que vivem*”. Após o processo desenvolvido, escreveu: “*Historicamente, foram negados e tomados os seus direitos e por muito tempo, desde a descoberta do Brasil. Digamos que os índios foram saqueados e houve mortes num massacre. Numa comparação à guerra mundial, quando os nazistas exterminaram os judeus, o que poderá mudar o que os ancestrais indígenas sofreram? ”*

A partir da indagação de C28, identifica-se a emergência de trazer à tona os relatos - aproximadamente do final do século XIX -, desde a “missão geral das

expedições militares” de “amansar” os indígenas (VALENTE, 2017, p. 24), que relata ser objetivo do SPI “proteger” e, ao mesmo tempo, preparar os indígenas para a “comunhão nacional”, isto é, a “virarem trabalhadores ou produtores rurais”, processo considerado pelo autor uma forma de operar “contra a cultura, a história e a organização desses grupos”. Além disso, em Minas Gerais eram chamados de “botocudos” e, em São Paulo e Goiás, de “bugres”. Esta era a forma estereotipada utilizada pelos “civilizados” da época, mais um entre tantos aspectos que comprovam a política de extermínio:

O procurador²⁷ coletou documentos preciosos, como os diversos relatórios entregues à comissão pelo ex-chefe da 6ª Inspeção do SPI, José Baptista Ferreira Filho. Eles descobriram um quadro chocante entre os Bororo de Mato Grosso. Pelo menos trinta índios e índias haviam sido entregues por funcionários do próprio SPI não só à família de “civilizados”, mas também a prostíbulos (VALENTE, 2017, p. 38-39).

Correia confirmou, por intermédio de testemunhas, uma série de irregularidades desumanas, como, por exemplo, troca de indígena por um fôgo a lenha; castigos num instrumento chamado “tronco” e celas para aprisionar indígenas, medindo de um a dois metros quadrados (sem iluminação, sem ventilação) (VALENTE, 2017, p. 41). De acordo com Collet e coautores:

É comum ouvir-se a frase “há muita terra para pouco índio”, a qual em geral supõe ou defende as seguintes ideias: a) os povos indígenas possuem terras em excesso; b) as terras indígenas são improdutivas e um empecilho ao desenvolvimento, seja porque os índios são preguiçosos e incompetentes para explorá-las de modo produtivo, seja porque a legislação existente impede tal exploração; e c) as terras indígenas localizadas na faixa de fronteira do país são passíveis de invasão, colocando em risco a soberania nacional (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 75).

São questionamentos que revelam a dubiedade dos registros históricos feitos por não-indígenas que, lamentavelmente, contribuíram para que se desenvolvesse um olhar unilateral do processo vivenciado pelos povos indígenas.

O acadêmico D2, da turma TD, assim se manifestou antes da análise: *“Vejo como pouca participação, pois os indígenas tendem a ficar com seus povos e terem pouco contato com as pessoas de fora. Porém, isso vem mudando e eles estão cada vez mais integrados com as pessoas que são de fora, mas ainda são bem poucos os que participam ativamente da sociedade brasileira”*. Consecutivamente, na segunda

²⁷ O procurador de Estado, Jáder de Figueiredo Correia, foi nomeado, em julho de 1967, por portaria, chefe de um grupo de comissão investigadora. Cabe relatar que seu padrinho político era o ex-governador do Ceará, Virgílio Távora (1919-1988), que apoiou o golpe de 1964.

aplicação: *“A participação dos indígenas na história do Brasil é no que se diz a respeito, aos donos de nossas terras, os primeiros habitantes de terras brasileiras, eles que foram ‘exilados’ de suas aldeias e escravizados pelos portugueses para que a falsa descoberta do Brasil acontecesse”*.

Já o acadêmico D4, da turma TD, assim escreveu: *“Indígenas são a base de parte da cultura e história brasileira, cada tribo com sua própria diversidade e contribuição para o país, foram inocentes durante a descoberta do Brasil e muitos tiveram uma nova cultura inserida em suas vidas; hoje ainda tentam manter sua cultura e ainda são reprimidos e oprimidos, sejam em tribos distantes ou próximas e individualmente”*. Ao término dos conteúdos, escreveu: *“A base de nossa história e de nossa sociedade. Sociedade esta que, os oprime e tira suas liberdades. Há índios que se entregaram aos costumes “brancos” (perdendo parte de sua cultura) na dinâmica sobrevivência do mundo atual e ainda há índios que vivem reclusos e que continuam mantendo sua cultura, mesmo em meio a tanta pressão de conceituar e classificar o que é o indígena hoje”*.

O acadêmico D5, da turma TD, relatou: *“Os indígenas na história do Brasil receberam amigavelmente os portugueses e compartilharam suas riquezas facilmente”*. Após as aulas: *“Na chegada dos portugueses ao Brasil no ano de 1500, estima-se que havia cerca de seis milhões de índios (CARACA), vivendo no Brasil. Inicialmente, o contato foi de muita estranheza de ambas as partes, afinal, as culturas eram muito diferentes. Após muitos anos de escravidão e catolicismo forçado, em 1888 os negros e indígenas foram ‘libertados’ (AMÉM). Libertados? Na imposição de sua perder seus costumes em decorrência do contato com os homens civilizados? ”*

O acadêmico D10, da turma TD, mencionou terem sido *“oprimidos e forçados a mudar seus hábitos, assim perdendo seus territórios”*. Consequentemente, na segunda aplicação: *“A participação foi extremamente importante para o nascimento de nosso país, infelizmente, em meio a tanta desumanidade que aconteceu, ficando à parte da história. O indígena é o começo de todo o nosso jeito de ser, não podemos mudar o passado, mas temos o amanhã para fazer diferente, honrar quem iniciou a construção de um país que temos hoje”*.

O acadêmico D12, da turma TD, afirmou que *“passaram (e ainda passam) por dores e guerras, sofrem preconceito e desigualdade e continuam a lutar por justiça”*. Em consequência às aulas: *“Na história do Brasil, a colonização pelo povo português tirou as terras e quase perdemos as tradições e a cultura indígena, povo que vive do que a*

terra produz, e hoje sofre com tanta destruição da natureza. Sobreviver diante da invasão da agropecuária e do capitalismo, distanciando da igualdade, correndo o grande risco de extinguir o restante dessa cultura indígena”.

Face a tais explanações, Rüsen (2010d) colabora com a reflexão de que a pesquisa histórica “não é um fim em si mesmo, mas é determinada por critérios de constituição histórica (narrativa) de sentido, que orientam a pesquisa e que a conduzem, para além do trabalho com as fontes, à prática comunicativa do presente”. Neste contexto, está em jogo “a identidade histórica como fator da socialização humana” (RÜSEN, 2010d, p. 169).

É nesse plano de narrativas que a história se torna amplamente discutível. O envolvimento dos sujeitos transcende a pesquisa para a vida prática, numa autorreflexão sobre nossa identidade histórica e nossas raízes subalternas. E, enfim, a humanização é compreendida como “integração das evoluções”. Acredita-se, pela perspectiva de Rüsen (2015, p. 129), que “as determinações direcionadoras na mobilidade temporal das formas humanas de vida, a fundamentação antropológica do pensamento histórico, no plano categorial, toma inicialmente uma forma histórica: as mudanças tornam-se evoluções direcionadas”. Disso se deram conta os/as acadêmicos/as, como o revelaram suas narrativas.

É nessas mudanças indispensáveis e historicamente fundamentadas pela antropologia do pensamento histórico, que o acadêmico E1, da turma TE, descreveu como “*roubados, enganados, escravizados, dentro do próprio território, e nos dias de hoje sofrem preconceito, exclusão*”. Após os debates, assim reinterpreto os fatos: “*Os humanos evoluíram em sociedade, porém não demonstram piedade em aniquilar um povo para dominar terras, como na canção de Caetano: [...] Depois de exterminada a última nação indígena (!) A busca por evolução, principalmente da tecnologia, tirando quase sempre o que se tem, extinguindo não só um povo como o indígena, mas também culturas e hábitos*”.

O acadêmico E2, da turma TE constatou: “*A participação indígena na cultura brasileira vai desde o ato de colocar uma rede na varanda de casa, até a nossa língua*”. Consecutivamente: “*Os Europeus, após invadir, aproveitou o instante para aparecer como se fosse a ‘salvação’, e assim explorar e implantar seu sistema, tornando aqui a sua terra. Essa suposta ‘superioridade’ sempre foi imposta pelo homem de cor branca, e a desvalorização daqueles cujo a cor e etnia não seja correspondente. Somos frutos da desigual vida de muitos do passado*”.

O acadêmico E6, da turma TE, citou a *“pouca participação na sociedade, pois eles meio que vivem isolados, claro não é toda a comunidade que vive isolada, mas a maioria sim”*. Depois das atividades: *“A história do Brasil foi contada por não indígenas e não negros, expulsando aqueles considerados ‘pouca coisa’ e com serventia apenas para o trabalho imediato e nessa desigual vida, mesmo resistindo às invasões da época, ainda lutam por permanecerem na sua terra e na história do BRASIL”!*

O acadêmico E11, da turma TE, acredita numa *“participação comum, assim como as outras, fazendo com que os indígenas se tornam importantes na sociedade, principalmente em suas áreas de moradia, que, em sua maioria, são áreas de preservação, e fazem com que esses lugares fiquem habitados por grandes protetores”*. Em seguida: *“Os índios foram excluídos e ainda são invisíveis, devido ao preconceito, desconsiderados como papel importante na formação da nossa sociedade, os primeiros a estarem aqui e merecedores de todo nosso respeito”*.

O acadêmico E14, da turma TE, declarou serem *“importantes historicamente e culturalmente para o Brasil, por conta de suas faunas e floras. Principalmente seus territórios e locais que são preservados até hoje”*. No segundo questionário: *“A concepção sobre história rompeu pela extrema absurdez dos fatos reais. Os indígenas têm grande influência na nossa cultura, desde lendas, esportes e o único adendo é que todo o desenvolvimento foi inserido após uma grande parcela de sofrimento e abuso. Um exemplo foi a criação da capoeira, uma técnica de luta utilizada para a proteção dos escravos contra os abusos, e somos ainda culpados por isso, ao propagarmos uma história mal contada, e ao nos posicionarmos neutros na discussão de proteção aos originários de nossas terras”*.

Assim, as narrativas se entrecruzam numa *constituição histórica de sentido presente*, numa conexão com *outro tempo*, numa forma poderosa de tradição e elementos culturais, como Rüsen propõe: o *“manejo se regula de acordo com os critérios próprios de sentido, determinantes do pensamento histórico do presente (por exemplo: da assimetria entre o horizonte de experiência do passado e o horizonte de expectativa do futuro)”* (2015, p. 129).

O propósito não era simplesmente denunciar as margens e lacunas impostas por uma sociedade preconceituosa e excludente, mas possibilitar que os/as acadêmicos/as repensassem e desconstruíssem as constituídas, as ingênuas e as niveladas perspectivas históricas, sociais e culturais de nossos povos. Não *“haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de*

opressão” (FREIRE, 1987, p. 23) para, assim, no ato do “esperançar”, criar ações transformadoras em seus respectivos entornos, enfrentando a problemática do presente “violento”, compreendendo o passado “opressor” para, finalmente, agir em seu futuro.

Neste cenário, problematizamos a perspectiva de um mundo ao qual pertencemos. Cabe dizer, valendo-nos da linguagem freireana, ser necessário refletir sobre o que dizem os “sujeitos pronunciantes”, e passar “a exigir deles novo pronunciar”. Quer dizer, os sujeitos pertencentes a este mundo necessitam se pronunciar, pois não é “no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 90).

Face ao exposto, crê-se na *construção narrativa de sentido* pela experiência temporal rüseniana (2011, p. 45-46), sob os quatro tipos de aprendizado histórico: o *tradicional*, o *exemplar*, o *crítico* e o *genético*.

Rüsen cogita que os sujeitos aprendem através da “produtiva aquisição da experiência histórica”, ou da “autorrelação como dinâmica e temporal”. Há uma visão de desenvolvimento e/ou uma formação que simultaneamente aprendem e por ela temporalmente se orientam sobre sua própria vida prática. Num colóquio freireano (1987, p. 121), “os homens são seres de práxis. São seres do quefazer, diferentemente, por isso mesmo, dos animais, seres do puro fazer”.

Rüsen (2015, p. 163- 165) explica que há três tipos de explicação no trabalho cognitivo das historiadoras e dos historiadores, conforme quadro 3.

Quadro 3 – Tipos de explicação das mudanças temporais

Esquema dos três tipos da explicação (racional)	
Tipos de explicação	Explicação por meio de
Normológica	Regularidade por leis
Intencional	Intenções
Narrativa	Processos temporais narráveis

Fonte: Adaptado de Rüsen (2015, p. 166).

Deste modo, ao se alinhar aos três tipos rüsenianos da explicação, dar-se-á formato ao nosso trabalho cognitivo, juntamente com o pensamento freireano (1987, p. 121) de que os “homens, pelo contrário, como seres do quefazer, *emergem* dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo pelo seu trabalho”. Caminho estritamente árduo, no qual se pondera, em que a interpretação teórica da narrativa do

aprendizado histórico rüseniano plaina nos objetivos técnicos, como também na vida prática, ou seja, num processo em que, gradativamente, a consciência histórica se opera constitutivamente, desvendada pelas narrativas dos/as acadêmicos/as, participantes ativos(as) desta pesquisa.

3.1.1 ***O Cortiço* (1890)**, de Aluísio Azevedo; ***Pai contra mãe* (1906)**, de Machado de Assis; ***Clara dos Anjos* (1948)**, de Lima Barreto; ***Um defeito de cor* (2006)**, de Ana Maria Gonçalves, e ***Cidade de Deus: a história de Ailton Batata, o sobrevivente***, de Alba Zaluar e Luiz Alberto Pinheiro de Freitas (2017)

Os livros: *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo; *Pai Contra Mãe* (1906), de Machado de Assis; *Clara dos Anjos* (1948), de Lima Barreto; *Um Defeito de Cor* (2006), de Ana Maria Gonçalves. Desses livros foi feito um recorte literário, exceto *Cidade de Deus: a história de Ailton*, resultado de 60 horas de entrevistas. A critério de esclarecimento, a utilização desses livros se justifica por personagens fictícias, repletas de historicidade, nutridas com riquezas incontestáveis em seus respectivos discursos, de proficua importância para o diálogo intertextual proposto nesta pesquisa. Trata-se de um universo em que os seres humanos são seres do quefazer, porque Freire (1987, p. 121) acredita que “seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na mesma razão em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria e prática. É reflexão e ação”.

Neste segmento, propusemos articular a consciência narrativa rüseniana (2011, p. 80), que conceitua *contar histórias* como *histórias*, na forma coerente de comunicação – identidade histórica entre comunicador e receptor -, com a *memória da consciência histórica*, apoiada na exigência e no desejo dos sujeitos envolvidos.

Essa concepção deve levar em conta o consenso dos envolvidos. Rüsen (2011, p. 80-81) sustenta que a verdade “transcende o autointeresse em fazer exigências e impor a própria vontade”. Aplicada, esta afirmação contraria o dito segundo o qual o ‘interesse’ é que se faz relevante para ser comunicado”. Admitida a tese, afetará os/as acadêmicos/as no sentido de que não determinaram o passado, mas deverão procurar-lhe o significado, descobrindo-lhe a verdade, não o “sentido” imposto por quem quer que seja. Vale repetir, por seu peso, a tese do autor: “A verdade transcende o autointeresse em fazer exigências e impor a própria vontade”.

Na relevância de significar o passado, expôs-se em aula a Guerra Colonial que, de acordo com Amorim e Paladino (2012, p.17), “durou treze anos – de 1961 a 1974 – e pôs fim à ocupação portuguesa no território africano”, conhecida pelos portugueses como *Guerra do Ultramar* ou *Guerra da África*. Pelos povos dos territórios, porém, é conhecida como *Guerra de Libertação Nacional* e *Guerra pela independência*. Observou-se que a política de exploração aumentou “na década de 1950”, estimulando o “*Movimento da Negritude*, criado em 1934 em Paris por um grupo de poetas e

intelectuais negros”, que propunha defender uma “revolução na linguagem e na literatura, a fim de reverter o sentido pejorativo da palavra negro e dela extrair um sentido positivo” (AMORIM e PALADINO, 2012, p. 19).

O Movimento da Negritude defendia o “respeito à diferença e a valorização das características próprias da cultura negra”. Devido às publicações da época, muitos foram perseguidos, presos e exilados, mas foi através da “literatura oral africana que ocorreu a transmissão de conhecimentos de uma geração para outra”, embora essa “transmissão oral de estórias (oratura) tenha sido, durante muitos anos, considerada de menor valor” (AMORIM e PALADINO, 2012, p. 54).

Estes fatos – relativos a uma mesma guerra, mas vista, de parte dos portugueses como “Guerra do Ultramar” e, pelos africanos, como “Guerra de Libertação Nacional pela Independência” - foram determinantes para que se considerasse a literatura como fonte de referência para rever a “história”. Porém, para dialogar e desconstruir os conceitos evidenciados pela crise do presente e reforçar os critérios pedagógicos e formativos de Rüsen (2015, p. 98), deveriam resultar da “racionalidade específica do pensamento histórico em seu formato científico”, ensejando *esforços didático-pedagógicos*.

Para isso, também recorreremos à literatura, como fizeram os africanos exilados na França. Procuramos por um recorte histórico-literário brasileiro, que deveria situar-se do século XVIII ao XXI, com um conteúdo narrativo que retratasse personagens negros e indígenas, cujo objetivo era partir da crise do presente e correlacioná-la com o passado, no intuito de observar a representação e a participação do sujeito negro e, ao mesmo tempo, a representação e a participação do povo indígena. Para manter a perspectiva de Rüsen (2015, p. 192), a objetividade de nossa proposta não era transformar a narrativa literária em critério de *avaliação da narrativa historiográfica*, mas levar a observar e analisar a participação de personagens negros e indígenas nos livros que nos parecessem apropriados para tanto.²⁸ A todos foi dada autonomia para citar trechos e opinar sobre o que Rüsen (2015, p. 192) classifica como “vínculo entre a imaginação ficcional e a relação com a experiência, que é própria ao pensamento histórico”. Afinal, afirma o mesmo autor, “todos os homens, para orientar-se em sua vida prática, precisam, de um

²⁸ Cabe lembrar, como descrito na Introdução, que os livros foram enviados em PDF, como também estavam disponíveis no formato físico – como parte da coleção pessoal da professora. Destas obras, os/as acadêmicos/as destacaram trechos de alguns personagens, como também o contexto em que cada personagem estava inserido.

jeito ou de outro, estabelecer relações significantes com a experiência do passado e enunciar pretensões de validade” (RÜSEN, 2015, p. 197).

Na perspectiva de Rösen, partiu-se do presente para o passado, com início no século XXI. A primeira peça literária escolhida para a leitura bibliográfica com a reflexão sócio-histórica foi *Cidade de Deus: a história de Ailton Batata, o sobrevivente* -, por sua relação atual com o mundo do tráfico de drogas em que está imerso o personagem. Cabe alertar que não se trata da versão cinematográfica e fictícia, mas dos depoimentos de Ailton colhidos na entrevista a Alba Zaluar (pesquisadora e antropóloga) sobre a contradição e deturpação publicada e a cinematográfica. Segundo consta, o próprio Ailton teria procurado por Alba Zaluar (2017, p 11), para questioná-la sobre as responsabilidades que “envolviam os direitos civis de pobres e negros, mesmo que outrora traficantes”, queixando-se também das “armas filmadas em cenas de muita violência, estilo Tarantino, pois não existiam na época, e muito menos teriam sido usadas na guerra entre Zé Pequeno, de um lado, e Ailton Batata, com seu vizinho e amigo de infância, Manoel Galinha, de outro”.

Em resumo, entre dilemas éticos, o livro narra o equivalente a anos de pesquisa etnográfica sobre a questão “de que a repressão ao consumo pessoal de drogas e à sua atividade comercial, proibidos por lei, fez surgir vários novos atores interessados em manter a ilegalidade pelas vantagens” que daí poderiam extrair (p. 13). Alba levou meses contando a versão da verdadeira história, a partir de entrevistas com Ailton.

Cabe informar que o procedimento em sala de aula com relação ao resultado de cada leitura (dissertação) ocorreu com todas as turmas. Para cada uma, um dos membros espontaneamente se oferecia ou era indicado para as argumentações e questionamentos levantados durante a discussão ou troca de ideias e opiniões da turma, daí resultando um texto coletivo por turma. Esta estratégia foi adotada em função da proposta da pesquisa-ação, pois, assim, cada um poderia expor livremente indagações e argumentações na construção e desconstrução conceitual.

Os membros da turma TA, tendo debatido a obra *Cidade de Deus* em sala de aula, selecionaram trechos que consideraram importantes, como aqui relatado: “*A respeito da história de Ailton Batata, descrevemos como significativa o trecho situado à página 62: Na infância Ailton teve que trabalhar vendendo doces para seu pai; alguns policiais pegavam os doces sem pagar, levando atrito entre Ailton e seu pai, o que resulta na sua saída de casa aos 13 anos, desencadeando um crescimento desestruturado como pessoa. Consideramos que o preconceito desencadeou de uma*

situação familiar, uma história dentre outras, mais uma alma corrompida pelas mazelas sociais”.

Já a turma TB, sobre a mesma obra, citou, em consenso, a página 64: *“Ailton relata o motivo de desistir do trabalho, onde a falta de emprego e visão de que o tráfico oferecia dinheiro fácil. Destacamos também a página 121, onde se lê: Ailton deixa claro que o motivo para continuar no mundo do crime foi o dinheiro, pontuando a questão socioeconômica. E a página 285, em que consta: A autora relata que não se pode conceder o estudo de nenhum ser humano, sem se considerar que o mundo do sujeito é sempre biopsicossocial. A situação é de influência social e realidade familiar do sujeito, não há como prever escolhas alheias, mas há como possibilitar caminhos, com direitos e deveres, mas muita coisa vem de décadas de erros no passado”.*

Ao serem questionados e a si próprios questionarem, os/as acadêmicos/as concordaram, no momento do debate, juntamente com a professora, com o ponto de vista freireano (2016, p. 19) quanto à função da educação, a qual, como “tomada de consciência e atitude crítica, [...] liberta-o [o homem] em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo [...]”. Neste sentido, foi citada, durante a aula, a interpretação histórica rüseniana (2010d, p. 131), que “lida sempre com a singularidade das mudanças temporais. Ela utiliza as teorias relevantes para essas mudanças, para explicar a singularidade”. Ou seja, a interpretação, por esse parâmetro, é “um processo de individuação”, no “contraponto entre teoria e empiria”. Ainda segundo o autor (2014, p. 101), “[...] construída” como tal pelas ações da consciência histórica”. Esse ‘construir’, o posicionar-se consciente em relação à experiência do passado, perfaz o modo reflexivo; neste caso, a história não é mais premissa, mas tarefa.

No caso da turma TC, seguem os comentários: *“A história de Ailton Batata foi constituída na base de muita luta, desde cedo; foi expulso de casa sem nem ao menos ter certeza sobre o motivo por que o fazia; sem dinheiro nem chances de futuro, acreditamos que ele pensou no tráfico como uma chance de ganhar a vida. Influenciado pelo meio em que vivia, tentou manter sua liberdade sem se submeter a acordos sociais. Com pouca instrução, caiu no desalento e entrou na correria criminoso, embora sua intenção inicial fosse arrumar um emprego honesto. Vivendo uma busca incessante por um sentido em sua vida, Ailton consegue alcançá-lo quando é preso e tem a oportunidade de contar sua história e os motivos que o levaram a cometer seus crimes, que se transformaram em objeto de estudo. Com o estudo de sua vida, foi possível relacionamos três variáveis (biológica, psíquica e social) que ocasionaram sua*

trajetória e concluímos que essas três variáveis se contradizem, mesmo que academicamente estejam relacionadas”.

Para a Turma TD: *“Refletir sobre estes desencontros não-ficcionais para iniciar o processo investigativo das narrativas das obras foi fundamental para entendermos a crise exposta pelo problema presente. É observável que Ailton Batata, no ambiente que cresceu, não teve estrutura alguma – social ou familiar - para amadurecer de forma saudável no que diz respeito, principalmente, a julgar suas escolhas para o futuro, como mostra o trecho: “Saindo cedo, aos 13 anos, da casa dos pais, ele virava adulto sem ter uma estrutura para seguir em frente sozinho, autônomo.” (ZALUAR e FREITAS, 2017, p. 62). “Foi influenciado pela ‘vida fácil’ de assaltantes desta cidade, onde é possível perceber-se que [...] Ailton cai no desalento, desiste do trabalho e entra na carreira criminosa’ de acordo com Freitas e Zaluvar (2017, p. 64). O que ocorre nas favelas, a necessidade do dinheiro; Ailton nunca negou que o que buscava era o dinheiro... ‘Meu objetivo era sempre o dinheiro, sempre dinheiro...’. A busca por melhores condições de vida é algo frequente, o que faz com que o senso do que é certo e errado deixe de existir. Brigas de gangues é algo comum para se ter um controle das comunidades, logo mais dinheiro provindo de drogas. Percebemos que cria-se também a ideia de que a polícia é inimiga, visto que as ações refletem a esse tipo de pensamento e a ideia de impedi-los de fazer dinheiro com drogas”.*

A turma TE assim se expressa: *“O livro, por sua vez, mostrou para nós que há uma seletividade e divergência entre classes sociais, e também à raça, realidade tão atual na sociedade brasileira. Por muitas vezes, independentemente do fato que levou ou não ao ocorrido, muitos jovens (adolescentes) são compelidos à vida adulta antes de diversos fatores, que por muitas vezes geram outros problemas sociais futuros à sociedade. A mídia é governada pela elite brasileira que contem raízes racistas, escravocratas, quem manda é a elite branca e quer que o povo veja o preto, pobre e favelado como inimigo da sociedade”.*

Nessa discussão, Mbembe (2017, p. 139) nos apresenta importante manifestação do cenário sócio-histórico de uma época: *“Quer se trate de literatura, de filosofia, de artes ou de política, o discurso negro foi então dominado por três acontecimentos – a escravidão, a colonização e o apartheid. São a espécie de prisão na qual, ainda hoje em dia, este discurso se encontra” (2017, p.139).* Por meio da narrativa, o discurso de uma época também se anuncia e, com ele, as infelizes prisões de conceitos, teorias, como também o desconhecimento sobre um povo. Assim, a *“história como ciência promove,*

com a metodização da relação com as ideias, uma consolidação duradoura da identidade” (RÜSEN, 2010c, p. 126). Face à mesma questão, Freire (2001, p. 73) nos situa em relação à “sociedade brasileira colonial, ‘fechada’, escravocrata, sem povo, ‘reflexa’, antidemocrática, como ponto de partida de nossa fase de transição”. Declara, na mesma obra (2002, p. 63), a necessidade de exigir a *ingerência*, de “não se satisfazer em assistir”, mas de literalmente *participar*, pois acredita que a participação, que implica uma tomada de consciência ameaça as elites detentoras de privilégios.

Ana Maria Gonçalves, em seu livro “*Um defeito de cor*”, com narração, em primeira pessoa, de Kehinde, protagonista da construção identitária, reconstitui o retorno às origens africanas, ao conhecimento de si mesma e também dos ancestrais, enquanto expõe a história produzida e alimentada pelo poder hegemônico. Por meio das histórias que recheiam sua obra - *Um defeito de cor* -, endossa a justificativa da personagem Esméria, segundo a qual isso devia ser assim “para que não pegássemos de novo os vícios selvagens dos pretos, e assim servirmos melhor aos brancos” (2017, p. 80-81).

A turma TA, em debate com o restante da sala em relação a *Um defeito de cor*, elegeu os seguintes trechos: Página 80 – “*Sinhô José Carlos é o dono da casa-grande e mantinha os escravos, ou melhor, existiam escravos da senzala e escravos que serviam a casa-grande. Esméria é uma escrava que servia a casa-grande e tinha uma visão diferente dos negros da senzala. Nega Florinda é uma ex-escrava, de certa idade e carismática, que tinha muita história para cantar; a nega Florinda faz amizade com a sinhá Ana Felipe. Sinhá Ana Felipe é a dona de casa-grande e casada com o José Carlos; Ana Felipe se diverte com as histórias contadas pela nega Florinda, embora demonstrasse uma certa inveja do carisma daquela nega que a fazia rir. Visão do povo negro (escravos). Pontuamos aspectos relacionados ao cotidiano dos escravos, por causa das circunstâncias a que eram submetidos.*”

Ao fazer disso - “um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 2016, p. 29) -, Rüsen (2010d, p. 134) indaga se o que pode ser “obtido das experiências do passado, como história, não é originalmente um problema das regras da pesquisa, mas das perspectivas acerca do passado humano”? Enfim, quer saber é como ocorre esta representação e a quem é dada a voz da historicidade enquanto processo temporal.

A turma TB, do livro de Ana Maria Gonçalves, se fixa na escrava Esméria: “*Achamos que lembra - a escrava Isaura, por atuar na casa-grande, apresentando*

como a postura do branco era preconceituosa com o negro, razão que levava os negros a descumprirem as regras. Assim, à noite, os escravos saíam da senzala sem que ninguém percebesse. Já a nega Florinda do livro, uma escrava de muitos anos, livre, que visitava várias famílias em troca de comida e tinha muito contato com a sinhá que gostava de nega, demonstra o lado serviçal por sobrevivência”.

Para a turma TC: *“O título reflete para nós a separação de raças, entre senhores brancos, à época donos da senzala, onde se situavam os negros que os serviam e eram por eles vistos como raça inferior. A respeito da Nega Florinda, acreditamos que no trecho - Amiga Florinda era das pessoas mais antigas da ilha; morava lá desde que tinha chegado da África. Já havia tanto tempo que ninguém vivo se lembrava dela como escrava - observamos que Florinda já havia sido escrava e, no momento, devido à velhice, não servia mais aos brancos, somente contava histórias antigas de negros para os brancos em troca de dinheiro ou prendas. As histórias contadas eram histórias místicas sobre a religião africana e os brancos que sempre supervisionaram por lá, para que ela não influenciasse os outros negros das casas, que já estavam acostumados com a religião dos povos brancos. A aparência física da negra Florinda é a representação de uma pessoa que sofrera muito, caracterizada no livro como espírito dos antepassados. Era baixa, andava curvada, usava uma bata inteiriça e colorida, pano da costa jogado do lado direito, uma bolsa de tecido, vários colares coloridos, corda amarrada na cintura”.*

A turma TC explorou o que Freire (1980) propõe para provocar a reflexão de que o ato do opressor está distante da verdadeira solidariedade. Se ela ocorresse, seria um ato de amor. Se fosse isso, não haveria oprimidos na narrativa fictícia dos livros propostos.

Rüsen considera a narrativa histórica como *representação de um processo temporal* que nos provoca a agonizar – nesse agir e sofrer - no cenário do oprimido, do sujeito posto à margem de uma sociedade, daquele cujo fruto só poderia ser continuamente excluído, pois, tal como o ditado popular, “filho de peixe, peixinho é”, no distorcido sentido maléfico do preconceito de um povo que veste a bandeira do embranquecimento cruel e desmedido na ironia de uma suposta superioridade. Também se exigem concepções de sentido rüseniano (2015, p. 104) para que saibamos discernir toda a complexidade da concretude de nossas relações. Em base a isso, dizemos que as concepções de sentido consistem em “saberes conectados, em explicações abrangentes do mundo, em determinações normativas do direcionamento e de metas do agir no

tempo e no espaço, na unidade entre explicação do mundo e intenções de agir” e, por fim, “na formatação de identidade e diferença, de pertencimento e demarcação” (RÜSEN, 2015 p. 104).

A turma TD escreveu: *“Num contexto histórico, político, econômico e social do Brasil-Colônia e Império do início do século XIX, circunscrito principalmente à província baiana de São Salvador e à capital do Império, São Sebastião (hoje, Rio de Janeiro), Kehinde foi estuprada e, apesar da alma dilacerada, recomeça nos diversos espaços da narrativa, da língua e do aprendizado para além da senzala, inconformada com o colonizador-opressor. Notamos também no livro, que o negro é visto como selvagem em seus costumes, de tal forma que era necessário separar os que serviam dentro de casa dos outros que trabalhavam fora, para que os de dentro se mantivessem civilizados. Isso parece ser fruto do fato de que os senhores justificavam suas atitudes não humanizadas, com noções de piedade (que era evidentemente para nós falsa) que tinham pelos negros, observando esse trecho: ... ‘José Carlos fazia questão de nos manter afastados. Segundo a Esméria, era para que não pegássemos de novo os vícios selvagens dos pretos, e assim servirmos melhor aos brancos’ (GONÇALVES, 2006, p. 81)”*.

Para a turma TE: *“O livro deixa evidente para a gente que na época da escravidão, o trabalho imposto aos negros era desumano e horrendo, mas o abuso era maior; quanto tratava-se daqueles que trabalhavam diretamente na residência de seus senhores. A retratação discrepante quanto ao negro que trabalhava diretamente na residência do branco, com àqueles que eram sujeitos às lavouras e outros trabalhos, que por muitas vezes eram vistos como animais; infelizmente, aqueles que viviam e trabalhavam em meio aos brancos, naquela época, eram inibidos até mesmo de exercer sua cultura de maneira ampla - hábitos e crenças”*.

No século XX, Clara dos Anjos, de Lima Barreto, situa-se num cenário histórico pós-abolição, em que “uma mulher preta e pobre no Rio de Janeiro”, exposta à sedução de uns “valdevinos” de “boa” família, ouvira, ofendida, “os desaforos da mãe do seu algoz”, que lhe dizia que ela “era muito menos no conceito de todos” (BARRETO, 2017, p. 173).

Lima Barreto, que, segundo Moisés (2012, p. 384), seria o herdeiro de Machado de Assis, repleto de novas tendências estéticas, procedendo, conseqüentemente, de uma possível vida desregrada, constitui um “elo de união entre o Realismo e o Modernismo” num cenário de opressão. Ele situa a estrutura fundamental da história de Clara dos

Anjos (1948) num cenário histórico pós-abolição, no qual grande parte da população vive entre “ruas e bibocas”, e para cuja “existência o governo fecha os olhos, embora lhe cobre atrozes impostos, empregados em obras inúteis”, conforme observam Leite e Bento (*apud* ROIZ, 2017, p. 141-142).

A turma TA escreve: *“Predeterminamos dois pontos que julgamos relevantes sobre Clara dos Anjos: na página 14 – ‘visão segregada sobre a mulher negra de classe baixa’; e na página 154 – ‘visão preconceituosa e limitada da sociedade perante um relacionamento inter-racial entre duas pessoas’. Ao destacarmos tais pontos, lembramos que ainda acontece isso em nossa sociedade, seja por questões de cor, idade e até mesmo por dinheiro”*.

A turma TB escreve: *“Destacamos a página 173 – ‘visão sobre uma realidade sofrida por mulheres, principalmente negras, sobre abandono quando engravidadas, mostrando o preconceito tanto por cor, quanto por classe social’. Acreditamos que Afonso Henrique de Lima Barreto retrata, de forma romantizada, mas ao mesmo tempo trágica, a vida do ponto de vista humilhado, a violência dos brancos contra os negros, dando voz às periferias e favelas de grandes cidades. Lembrando o que a professora leu em sala, queremos citar Freire, a frase em que o autor diz que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2016, p. 59)”*.

Nesse ponto, faz-se necessário acrescentar, ainda, os princípios de todas as questões interpretativas de Rüsen (2010d, p. 152-153), visto que a função explicativa de uma pesquisa histórica é “principalmente a de inserir os fatos do passado no contexto temporal em que eles encontram sua explicação histórica (narrativa)”.

Interpretação da turma TC: *“Ao analisarmos o livro Clara dos Anjos, de Lima Barreto, tivemos a percepção do personagem principal perante o autor. Percebemos a citação da parte pobre de uma cidade, deixada de lado pelos governantes, mesmo arcando com seus devidos papéis sociais: o pagamento de impostos. Nossa percepção é que as pessoas desse local são minoria de uma parte social, com grande dificuldade de acesso e locomoção, principalmente nos dias de chuva. O pouco caso governamental se evidencia, ainda mais na representação de um momento de luto: os velórios e enterro eram símbolos dos descasos e maus cuidados de uma parcela social. Trazendo tal ideia para sociedade real, temos e vivemos perante um sistema apático, no qual o problema nunca é resolvido. É evidente a ideia de diferença social, segundo um trecho em que o autor descreve um “amor” entre duas pessoas, vivenciado em meio a diferenças. O*

autor relaciona o preconceito induzido com a falta de caráter de uma família rica, com a não aceitação de uma menina negra”.

Na dissertação dessa turma, fica mais evidente que “inúmeras questões histórico-sociais nos ajudam a compreender esse processo de violência e exclusão das camadas pobres do centro da cidade, as teorias raciais absorvidas pelos intelectuais brasileiros e escancaradas em suas obras” (LEITE E BENTO *apud* ROIZ, 2017, p. 152).

No caso da turma TD: “*Destacamos o âmbito em que Clara – ‘uma mulher preta e pobre no Rio de Janeiro’ (BARRETO, 2017, p. 14), representa as mulheres pretas e pobres expostas à sedução de uns valdevinos de boa família, como se a mulher negra corrompesse homens brancos... Argumentamos a vulnerabilidade de uma mulher, mostrando como Cassi justificava suas ações: ‘Deles, desses sonetos e mais poesias que, por acaso, iam parar em seu poder, ele concluía com a sua estupidez congênita, com a sua perversidade inata, que tinha o direito de fazer o que fazia, porque os poetas proclamam o dever de amar e dão ao Amor todos os direitos e estava acima de tudo a Paixão’ (BARRETO, 1948, p. 86)”.*

Anotações da turma TE: “*Clara sofreu o desrespeito sexual, situação historicamente presente em nossa sociedade. No livro, percebemos que isso se manifesta claramente por parte dos homens das classes economicamente mais elevadas em relação às moças do povo, no caso, negras. Ao longo da obra de Barreto, nota-se Cassi a “urubuzar” Clara, com o intuito de satisfação sexual: ‘... percebia-se perfeitamente que nele não havia Amor de nenhuma natureza e em nenhum grau’” (p. 87).*

A obra *Pai contra mãe* (1906), de Machado de Assis (2007, p. 13) relata, no conto “Ofícios e Aparelhos” e em “Candinho”, um quadro escravagista do Brasil do século XIX, num discurso conservador do “direito de propriedade” (palavras irônicas do autor), aos pretos que, por inaptidão, fugiam. A eles, escreve o autor, “[...] aplicar-se-á o ofício de pegar escravos fugidos”. Narrada em terceira pessoa, expondo a pobreza e a miséria do Rio de Janeiro durante o Império – contrapõe a riqueza e a ostentação dos donos de escravos, descrevendo, por exemplo, os *ofícios e aparelhos* utilizados para a represália de negros no período da escravidão.

Anotações da turma TA: “*Determinamos os trechos da obra Pai contra mãe da página 28. – ‘O Candido Neves se vê em um impasse em que ele deve interessar à mulata amada que estava grávida para salvar o filho dele’. O autor mostra que, para a satisfação de um dos lados, o outro precisa sofrer: no caso, o negro – realidade da*

época. E no contexto do conto, o próprio narrador fala, num momento posterior à abolição da escravatura no Brasil, os resquícios deixados”.

Anotações da turma TB: “Descrevemos a página 16 - Candido Neves, um homem branco que cedeu à pobreza, já que não tinha a vontade de aprender a crescer em um trabalho, aceitando algo mais fácil que era capturar escravos fugidos. Cândido no final do conto permite literalmente a morte de outro: ‘Nem todas as crianças vingam’, uma justificativa deplorável para gestos desumanos”.

Anotações da turma TC: “Interpretamos o personagem principal como um caçador de escravos fugidos, entrou para esse ramo, pois, demandava algumas habilidades que ele tinha (como força, agilidade, percepção, boa memória), demandava pouco tempo de serviço, e podia obter grandes lucros com essa atividade, apesar de ela ser escassa. Casou-se com uma moça, Clara, uma costureira que morava com tia Mônica, e foram morar juntos de aluguel, e a moça engravidou. No decorrer da gravidez, Candido sentia dificuldades na atividade em que trabalhava, pois não havia mais escravos para capturar, sem contar com a concorrência de caçadores. Com isso, não conseguia pagar o aluguel e foram despejados após 5 dias de aviso do aluguel atrasado. E, por fim, foi morar de favor com tia Mônica. Poucos dias depois, a criança nasceu, e, na falta de emprego como caçador e outros tipos de atividades, tia Mônica sugeriu que dessem a criança para adoção. Com muito custo, o caçador acatou a sugestão. Ao levar a criança para adoção, em um beco encontrou uma mulata cuja captura estava valendo muito dinheiro. Após capturá-la, sabendo que estava grávida, manteve a captura para receber sua recompensa. Com a recompensa em mãos, pegou sua criança e a levou para casa, sendo perdoado pela tia Mônica”.

A turma TD iniciou citando o próprio Machado de Assis, 2007, p. 13: “A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. [...] O ferro no pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também à direita ou à esquerda, até ao alto da cabeça e fechada atrás com chave” (ASSIS, 2007, p. 13). “Tal descrição nos causou dor”.

Em “Candinho – Cândido das Neves -, notar-se-á a pobreza, a inaptidão para outros trabalhos, o que o leva a assumir o “ofício de pegar escravos fugidos”, num discurso conservador do direito à propriedade, nas palavras irônicas de Machado, num quadro escravagista brasileiro do século XIX. O escravo, como objeto, não tinha direito nem a seu corpo, nem à própria vida. Na afirmação do narrador, o “sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro dói”, ou seja, sem a produtividade dos escravos, perderiam dinheiro. Personagem dotado de raciocínio, praticamente maquiavélico, astuto, em alguns momentos sente-se economicamente carente, em aparente fragilidade diante do sistema que valoriza o branco e o dinheiro”.

Escreve a turma TE: “*Notamos que a Tia Mônica manipula Cândido:*

- *sedutora* - “*Não fique zangado; não digo que você seja vadio, mas a ocupação que escolheu é vaga*”;
- *intimidadora* - “*Se tiverem um filho, morrem de fome...*”;
- *provocadora* - “*...mas em que é que o pai dessa infeliz criatura que aí vem, gasta o tempo?*”; “*Tia Mônica deu ao casal o conselho de levar a criança que nascesse à Roda dos Enjeitados. Em verdade, não podia haver palavra mais dura...*” *Achamos que “Cândido, no desenrolar, é desmascarado (vilão), ironicamente exposto pelo autor: “- Aqui está a fujona, disse Cândido Neves/- É ela mesma”; “... o senhor da escrava abriu a carteira e tirou os cem mil réis de gratificação”; “...e foi o que ele fez sem querer conhecer as consequências do desastre”. “Sentimos nesse livro que, o enredo estimula uma revolta sobre como se agia com o negro”.*

As turmas entremearam o que Freire (1983, p. 17) nos ensina serem relações do homem com o mundo, considerando que esta relação e sua ação são marcadas pelos resultados de sua própria ação. Considera-se, com Rüsen (2010d, p. 114), que aprenderam com *a experiência histórica*, e, conseqüentemente, com *a dinâmica do progresso do conhecimento*, perceberam o que ele chama de “movimento histórico nas mudanças temporais do homem e de seu mundo”.

Nesta busca por percepção crítica, também interpretamos, com os/as acadêmicos/as, *O cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo. O autor, no alvorecer da República no Brasil – ao suceder à Proclamação da República e à recente Abolição da Escravatura -, nos apresenta o mundo da pobreza de uma sombria moradia – o cortiço –, resultado da pressão do crescimento demográfico, instalando e aglomerando a massa popular num espaço desumano, com isso denunciando a precária situação do operário através de uma marcante descrição realista-naturalista brasileira. Moisés (2012, p. 238)

escreve que Aluísio de Azevedo “buscou focalizar de perto as distorções morais geradas no âmbito das comunidades promíscuas, e assim se tornou, em nossa literatura, o romancista dos grupos sociais”.

A turma TA assim anotou: *“No cortiço selecionamos, particularmente, alguns trechos: nas páginas 90, 91, 92, pois retratam a diferença entre a visão de Jerônimo sobre a Rita Baiana como algo encantador; já o português tinha uma visão dela somente como uma mulata. Em manifestações verbais, entre nossos colegas, enfatizaram por exemplo, quando uma aluna disse que “saberei falar sobre o assunto, porque sou negra”. Como também citaram que há duas personagens negras estereotipadas: Rita Baiana, a “mulata” hipersexualizada e independente “- Casar? protestou Rita. Nesta não cai a filha de meu pai! Casar? Livra! Para quê? Para arranjar cativo? Um marido é pior que o diabo; pensa logo que a gente é escrava! Nada! Qual! Deus te livre!” (AZEVEDO, s/d, p. 62).*

A conexão teórica ocorre desde a escolha dos trechos até a escolha das expressões e dos protestos encontrados durante a atividade mencionada. Rösen (2010d, p. 130), a propósito, explica que a interpretação “não desemboca numa teoria histórica, mas a reelabora, para que os fatos descobertos pela crítica das fontes sejam incorporados num contexto narrativo que se caracterize pelo máximo possível de capacidade explicativa”.

Deduz-se que as narrativas derivadas dessas etapas exemplifiquem essa reelaboração, que só poderia ocorrer, e isto foi comprovado nesta pesquisa por meio da crítica das fontes do contexto narrativo, incentivando a capacidade explicativa. Freire (2002, p. 69) nomeará *transitividade crítica* a “profundidade na interpretação dos problemas”.

Semelhante quadro intercorre na turma TB: *“Concordamos em destacar a página 29 - O exemplo de racismo fica claro quando o Miranda se refere a O Cortiço de forma desumanizada, como se animais vivessem no terreno, dando ideias do negro como escravo, pobre, não racional”.*

A turma TC anotou: *“Notamos que numa relação de ficção e realidade, apresenta-se a mulher submissa, numa sociedade adúltera e ambiciosa, na degradação dos sujeitos-negros como vermes, sem nenhuma importância”.*

A turma TD explicou: *“Em O cortiço (1890), Aluísio Azevedo, no período do Segundo Império, nos apresentou o mundo da pobreza na moradia, em marcante descrição realista-naturalista de personagens negras estereotipadas: Rita Baiana, a*

“mulata” hipersexualizada, e Bertoleza, a mulher retinta, animalizada, humilhada até no momento de sua morte, “[...] rugindo e esfocinhando moribunda numa lameira de sangue” (AZEVEDO, p. 164). Neste âmbito, encontramos personagens, principalmente lavadeiras, prostitutas, amas de leite, ex-escravas que, na verdade, continuavam numa condição de total submissão”.

A turma TE anotou: “Observamos que Bertoleza representava o papel tríplice de caixeiro, de criada e de amante (AZEVEDO, s/d, p. 17), que “não queria sujeitar-se a negros e procurava instintivamente o homem numa raça superior à sua” (AZEVEDO, s/d, p. 16), pois era uma mulher retinta, animalizada, humilhada até no momento de sua morte, conforme consta da p. 164: A negra, imóvel, cercada de escamas e tripas de peixe, com uma das mãos espalmada no chão e com a outra segurando a faca de cozinha, olhou aterrada, sem pestanejar. Os policiais, vendo que ela se não despachava, desembainharam os sabres. Bertoleza, então, erguendo-se com ímpeto de anta bravia, recuou de um salto e, antes que alguém conseguisse alcançá-la, já de um só golpe certo e fundo rasgava o ventre de lado a lado. E depois embarcou para a frente, rugindo e esfocinhando moribunda numa lameira de sangue (AZEVEDO, p. 164). Percebemos que o negro, mais uma vez, é “demonstrado como um nada em sociedade”.

Após as análises e elaborações dos/as acadêmicos/as, surgiu naturalmente a pergunta entre professora e acadêmicos/as: contar e recontar essas linguagens culturais nacionais confirma nossas origens, ou não? Desenvolvido, esse processo se estabelece “na continuidade, na tradição e na intemporalidade”, representando como primordial “a verdadeira natureza das coisas”? (HALL, 2015, p. 33). Segundo Bhabha:

O espaço familiar do Outro (no processo de identificação) desenvolve uma especificidade histórica e cultural gráfica na cisão do sujeito migrante ou pós-colonial. Em lugar daquele “eu” – institucionalizado nas ideologias visionárias, autorais, da Lit. Ing. ou na noção de “experiência” nos relatos empiristas da história da escravidão – emerge o desafio de ver o que é invisível, o olhar que não pode “me ver”, um certo problema do objeto do olhar que constitui um referente problemático para a linguagem do Eu (BHABHA, 2014, p. 88).

O que seria “a verdadeira natureza das coisas”, questionada por Hall (2015, p. 33)? Ou, conforme o descreve Bhabha (2014, p. 88), o que é o “desafio de ver o que é invisível”? Pode-se afirmar que os questionamentos e discussões em muito contribuíram não apenas para entender, mas também para enxergar além do eu ou ego; contribuíram para descobrir o “espaço familiar do outro”, afirmado por Bhabha (2014, p. 88),

entendendo-se o verdadeiro sentido de “autonomia dos sujeitos” e “formação de consciência histórica”.

Diante do exposto, cabe citar Rüsen (2010d, p. 130) quando afirma que a interpretação “põe à disposição da narrativa histórica um fio condutor de conteúdo empírico, discutível e fundamental em sua forma teórica, mediante o qual os fatos singulares do passado são interligados de modo especificamente histórico”. Desta forma, em resposta ao questionamento inicial desse parágrafo em relação a Hall e a Bhabha, a resposta é: sim, essa verdadeira natureza, que é digna de visibilidade, demanda o que Freire (2001, p. 88) acorda como transitividade que “não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe”.

A literatura, com respeito às outras definições e perspectivas acadêmicas, é a ação participativa do homem em sociedade; seja na narrativa ou na poesia, manifesta o pensamento histórico, articulando o “*passado*” com “*história*”, explicado por Rüsen como o “ângulo linguístico dessa concepção de (meta)teoria da ciência histórica” que “vale para procedimentos linguísticos, mediante os quais, obtidos das fontes pela pesquisa, adquirem seu sentido histórico específico” (RÜSEN, 2010b, p. 25).

A atividade exposta num ato de leitura repleto de história e cultura, registrado em textos literários, proporcionou um embate relevante para que se indagasse a respeito do negro de hoje, mas olhando ao passado para compreendê-lo; ao fazê-lo, muitos, possivelmente, poderão contribuir para que este futuro seja historicamente visível.

3.1.2 *IRACEMA* (1865), de José de Alencar; **MACUNAÍMA** (1928), de Mário de Andrade; *MAÍRA* (1976), Darcy Ribeiro; *A MAJESTADE DO XINGU* (1997), de Moacyr Scliar

A princípio, a história do povo indígena não foi escrita por eles. Nesta perspectiva, não certamente de acordo com a imagem que dele apresenta cada livro escolhido da literatura brasileira. A visão que Moacyr Scliar em *Majestade do Xingu* expõe sobre esse povo é polifônica, repleta de vozes que inscrevem uma outra *verdade* (palavras do próprio autor), que tem uma estrutura ancorada na História. Como narrador, com olhar perscrutador, vê a realidade como um observador ou um estranho em relação a um grupo de seis indígenas - “um homem, três mulheres, duas crianças,

nus, com o corpo pintado” (SCLIAR, 2009, p. 37). Na visão do marinheiro, nota-se admiração ao comentar que os nativos “são sinceros, são autênticos, são grandes seres humanos” (SCLIAR, 2009, p. 38), embora admita que ainda, no Brasil, eles sejam vistos como antropófagos. Há quem, por hipótese fugido dos *pogroms* na Rússia, que teme, em caso de vir a cair nas garras dos índios, estar entre comedores de gente.

Em outro momento, cita a necessidade da mobilização indígena:

[...] camaradas índios, rebelai-vos! Camaradas índios, recusai a canga que os colonialistas brancos querem colocar no vosso pescoço! Camaradas índios, preparai vossas bordunas, vossos arcos e vossas flechas, vossos frascos de curare, porque, camaradas índios, a batalha final está próxima, a batalha final que terminará com a vossa vitória! Camaradas índios, não desanimeis! Vós chorais em presença da morte? Em presença da morte chorais? Não choreis, erguei o vosso brado de protesto, o brado de protesto contra a injustiça! Índios vítimas da fome, índios famélicos da terra, de pé, camaradas índios (SCLIAR, 2009, p. 92-93).

Antes de iniciar o relato dos/as acadêmicos/as, os livros utilizados nesta etapa, por ordem, foram: *A MAJESTADE DO XINGU* (1997), de Moacyr Scliar; *MAÍRA* (1976), de Darcy Ribeiro; *MACUNAÍMA* (1928), de Mário de Andrade; *IRACEMA* (1865), de José de Alencar.

Observe-se o comentário da turma TA²⁹: “*Refletimos em relação ao livro na página 8 - 'Mesmo que o senhor esteja me enganando, mesmo que na verdade eu esteja no mundo, cercado de generais eu estou'. 'Nem generais, nem majores, nem sargentos, nem soldados'. – Época da ditadura. Neste trecho, vemos que o sujeito, descendente de indígena em um leito de UTI, prefere estar morrendo (na merda) a estar cercado de generais ou militares em geral - época da ditadura em que se passa a história, símbolo da repressão de seu povo em sua época*”.

Comentário da turma TB: “*Citamos as páginas que discutimos: a página 37, onde um grupo de seis índios 'um homem, três mulheres, duas crianças, nus, com o corpo pintado'; a página 38 - os nativos 'são sinceros, são autênticos, são grandes seres humanos'; a página 44: 'Viagem penosa aquela no Madeira. Não tão penosa quanto a viagem dos índios, naturalmente, nem tão demorada'; e a página 67: '...faz parte de uma pequena tribo que migrou do Norte para o interior de São Paulo e que, aparentemente aculturada, pratica, ainda, e em segredo, o canibalismo. Por que o faz? Por falta de comida – é pobre, essa gente, desesperadamente pobre, passa fome – e*

²⁹ Cabe lembrar que seguiam o mesmo procedimento mencionado: o escriba – acadêmico e ou acadêmica – nomeado pela turma ou espontaneamente -, escreveu as argumentações e questionamentos da turma, compondo um texto coletivo por turma.

também por fidelidade ao passado tribal, mas, sobretudo, como forma de vingança contra os invasores de suas terras, aquela gente que trouxe a fome e a miséria: os brancos os escorraçaram, vingam-se devorando-os'. Notamos traços significativos de manifestação cultural do povo, porém sem a devida valorização”.

Comentário da turma TC: *“Relatamos a página 118, a lamentável perda da tradição sob o ponto de vista do pajé; além dos preceitos étnicos; a página 91: conflito - oporia brancos e índios; a página 93 - o proposto contra a injustiça: ‘Índios vítimas da fome, índios famélicos da terra, de pé, camaradas índios’; o preconceito nítido; e também a página 115 – ‘Nenhum enfeite, nenhuma pintura, é bugre mesmo’”.*

Comentário da turma TD: *“Temos que citar o Projeto Xingu - ‘...para índios trabalharem em fábricas como os japoneses, aproveitando sua mão de obra e aproveitando da “superioridade” dos americanos, porém não deu certo... Sem o apoio do major Azevedo, João Antonio Silva, o João Mortalha, estava fodido e mal pago’ (SCLIAR, 1997, p. 159). Observamos que Moacyr mostra duas faces de como a sociedade enxergava o índio, como fonte de renda e/ou como inúteis, os viam como ingênuos o suficiente para extração de mão de obra barata. Aos que enxergavam como fonte de renda, o faziam devido a ‘uma antiga, ultrapassada: o que os índios têm de fazer é o que os japoneses fazem, o que os coreanos fazem, montar aparelhos eletrônicos de precisão. Era a oculta vocação deles, uma vocação embutida em seus genes’” (SCLIAR, 1997, p. 156).*

Comentário da turma TE: *“Indagamos juntamente com o texto ‘... índios trabalhando em fábricas? João Mortalha mostrava-se incrédulo: para ele, bugre não era do batente; os portugueses sabiam disso, havia séculos’ (p. 156). Notamos que foi uma época difícil para o povo indígena, pois eram utilizados como escravos e a introdução de mão de obra assalariada para os índios foi algo bem difícil, pois sofriam muito; por causa de seus costumes e crenças, eram vistos como bugres ‘João Ninguém’”.*

Tais narrativas dos/as acadêmicos/as direcionam a pensar no que Rösen (2010b, p. 87) afirma ser “a orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis); literalmente, é o interesse do pensamento histórico”.

Maíra, o romance de Darcy Ribeiro, embasado em estudos etnográficos, demorou muitos anos para ser concluído. Iniciado no exílio, entre 1964 e 1968, preso em 1969, o autor continuou a narrativa concluindo-a em 1974-1975. Numa autorreflexão, a narrativa aponta os conflitos e questionamentos existenciais de Mairum:

“Não sou soldado que regressa vitorioso ou derrotado. Não sou exilado que retorna com saudades da raiz. Sou o outro em busca do um. Sou o que resulto ser, ainda, nesta luta por refazer os caminhos que me desfizeram” (RIBEIRO, s/d, p. 79).

O livro é uma descrição da história, das crenças e dos costumes do povo mairum. A narrativa acompanha a trajetória do índio Avá – que ainda criança, deixa a tribo para viver em um seminário na Europa - no “mundo dos brancos”. Chama-se Isaías, que pretende “aprender com os padres a sabedoria dos caraíbas” (RIBEIRO, s/d, p. 69). Decide “voltar ao convívio da minha gente e com a ajuda deles me lavar desse óleo de civilização e cristandade que me impregnou até o fundo” (RIBEIRO, s/d, p. 174).

Comentário da turma TA: *“Sinalizamos a página 107: ‘Sou o que resulto ser, ainda, nesta luta por refazer os caminhos que me desfizeram’. A página 184: ‘E eu fui a mairunidade. Agora sou um índio qualquer’. A página 109: ‘Que eu possa ser um entre todos. Indistinguível. Indiferenciável. Inconfundível. Um índio mairum dentro do povo mairum’. Tais aspectos demonstram a identidade indígena, e, numa autorreflexão, a narrativa aponta os questionamentos existenciais de Mairum’. Tais trechos demonstraram para nós, o questionamento existencial versus a resistência de um povo”.*

Comentário da turma TB: *“Apontamos na página 140, a personagem, ao conhecer Isaías/Avá, diz: ‘Ele é triste, feio e triste, coitado. Nunca pensaria que fosse índio. Nem imaginava um índio assim franzino’, desmerecendo em aparência o homem. Na página 148, o processo de extermínio – ‘Mas os mairuns estão se acabando. Não dou dez anos para acabarem de vez, sem deixar rastro’. Palavras de Alma, na página 352: ‘É muito ruim para uma pessoa ser apenas um pouco alguma coisa. Fica pendurado entre dois mundos, como esse pobre Isaías, ou como eu mesma.’ Na assertiva de Avá/Isaías, cada ‘um que sai da aldeia vai ser como eu, ou seja, coisa nenhuma. Os que ficarem lá herdarão a amargura de serem índios’ (RIBEIRO, s/d, p. 310). Achamos que estes pontos remetem a discussão existencial e até da continuidade do povo indígena”.*

Comentário da turma TC: *“No livro ocorre um desindianizar do índio, pelo que lemos na página 310: ‘Cada um que sai da aldeia vai ser como eu, ou seja, coisa nenhuma. Os que ficarem lá herdarão a amargura de serem índios’. Mas, simbolicamente, a morte de Alma no parto - possíveis gêmeos descendentes de indígenas - seria a conciliação entre brancos e indígenas’.”*

Avá, pela narrativa de Darcy Ribeiro, tem o direito de reivindicar o posto de *tuxaua da tribo*, circunstância totalmente desfavorável devido à situação dos indígenas:

Não quero saber disso não. Sobretudo, agora, que os índios minguaram tanto e que é a FUNAI quem decide tudo lá em Brasília. Tuxaua já não vale nada. Posição boa mesmo, hoje em dia, é a de Agente de Posto, que nem seu Elias: ganha salário do governo todo mês e não precisa fazer nada. Nem querem que ele faça, como diz o fresco do meu compadre: não posso, não devo interferir nos costumes da tribo. Mas os mairuns estão se acabando. Não dou dez anos para acabarem de vez, sem deixar rastro (RIBEIRO, s/d, p. 148).

Comentário da turma TD: *“Citamos que Maíra, ‘um homem espiritual, descrito como um jovem que acordou para a vida e quer fazer o que bem entender, da forma como ele quer’ (RIBEIRO, s/d, p. 144). Na próxima citação, apresentamos a organização e as relações na aldeia dos mairuns que nos chamou atenção: ‘Mas é na aldeia, na sua forma e na sua organização, que a dualidade do nosso espírito se expressa mais completamente. Primeiro, nas duas bandas, a de lá, dos cunhados, e a de cá, das irmãs. Essas bandas existem no espaço e se pode vê-las. São o nascente e o poente, se se olha do baíto. Mas elas existem também dentro de nós. Cada mairum, encontrando outro, sabe se ele é de cá ou de lá, se é fodível ou proibido, se é irmão ou cunhado. De dia ou de noite e onde quer que nos encontremos, nossa tendência mairuna é nos dispormos no espaço, tal como vivemos na aldeia’ (RIBEIRO, s/d, p. 47)”*.

Comentário da turma TE: *“Destacamos que, em ‘Maíra Poxí’, Darcy de Ribeiro descreve, através de tudo o que ocorre, que os índios são naturais, ou seja, como enxergam e passam pelas situações que vivem com naturalidade. A grande inocência e não presença de preconceitos em relação a assuntos que, para nós, seriam taxados e linchados. A evolução pode ser vista, seja como a personagem diz: ‘Saí menino, volto homem feito’ (RIBEIRO, s/d, p. 79), na naturalidade da cena”*.

Segundo Rösen (2010d), a interpretação histórica é “um trabalho de síntese. Ela remete perspectivas teóricas ao passado, que esse passado reveste de caráter histórico, com o conteúdo informativo das manifestações empíricas, mediante as quais esse passado se faz perceptivelmente presente” (RÜSEN, 2010d, p. 129).

Este árduo trabalho de síntese, provocado pela interpretação histórica rüseniana (2010d), é de suma importância para a compreensão da presença do passado em nosso presente, dando sentido à reflexão elaborada por Bhabha (2014, p. 29) a respeito do surgimento de novos lugares de enunciação da identidade, interpretando-os como

“espaço de intervenção que emerge dos interstícios culturais que introduzem a invenção criativa dentro da existência”.

Essa *invenção criativa* estabelece significado para contextos históricos, como mencionado anteriormente por Rüsen (2010d, p. 129), para, finalmente, fazer emergir escritores indígenas, que expressam a voz, a arte, a cultura e a história de seu povo. Somente nos séculos XX e XXI, de acordo com Thiél (2012, p. 31), os índios narradores de histórias “passam a apresentar suas próprias versões das identidades indígenas. Por meio da escrita, eles discutem e desfazem as distorções construídas por séculos de colonização”, modificando, assim, as “perspectivas teóricas ao remeter a experiência a teorias”, conforme destacou Rüsen (2010, p. 129). Destarte, inicia-se um processo de transformação e (des)construção de conceitos que Freire (2002, p. 69) elucida ao explicar que isto “significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho”.

Thiél explicita que “a escrita e a literatura se tornam instrumentos de poder e de revisão de identidades individuais e coletivas”, declarando haver dificuldades, até esse momento, de:

[...] superar os estereótipos construídos sobre o índio ao longo de séculos. Pela escrita e pela literatura, eles encontram, de certa maneira, um espaço para dialogar com seus leitores e, quem sabe, com eles mesmos, sobre suas identidades e denominações (THIÉL, 2012, p. 30).

Para superar tais estereótipos, há de se aplicar, como menciona Rüsen (2010d, p. 38), “um esquema de uma *explicação intencional*”, *plausível e completa*, possível de “ser interpretada ao mesmo tempo como prognose”. Acredita ele num processo de racionalização da explicação intencional que possa “[...] ser assimétrica em relação à estrutura da prognose. O esquema da explicação intencional parece muito mais apropriado para caracterizar a maneira de pensar da ciência da história do que o da explicação normológica” (RÜSEN, 2010d, p. 38).

O mesmo autor (2010, p. 38) escreve que, por se tratar da “intencionalidade da ação do homem, o pensamento histórico fica desobrigado das exigências do conhecimento normológico e da possibilidade de uma prognose”.

A assimetria textual literária proposta advém de um indagar intencional e (des)constituído. Freire (2001, p. 69), ao explicitar a necessidade de consciência, complementa: “É preciso que dela resultem produtos significativos que, separando-se do produtor, se podem dar à sua reflexão crítica ao mesmo tempo em que os condicionam”, numa explicação intencional rüseniana.

Em *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade, no próprio prefácio, expõe a tessitura de um herói nacional (2016, p. 8) – “o herói sem nenhum caráter. A tentativa é de quebrar o regionalismo”, utilizando “a mistura e a inversão de elementos do norte e do sul”. Ao longo da obra, são várias as referências que remetem a essa miscigenação, desde as características físicas do herói no momento de seu nascimento. E entre as inúmeras ações, o herói “mijava quente na velha” – sua mãe - que dormia por debaixo do berço; depois sonhava “palavras feias, imoralidades estrambólicas” (ANDRADE, 2016, 18).

No prefácio de *Macunaíma* (1928), Mário de Andrade expõe a tessitura do “herói sem nenhum caráter” (2016, p. 8), que, ao sair do banho, “estava branco louro e de olhos azuizinhos”, tendo a água lavado “o pretume dele”. Ninguém mais diria que era “um filho da tribo retinta dos Tapanhumas” (ANDRADE, 2016, p. 42).

Comentário da turma TA: *“Na página 10 - mostra a visão sobre o sujeito indígena, num local paradisíaco, narrando as características do protagonista: ‘No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. [...] a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma. [...] Si o incitavam a falar exclamava: -Ai! que preguiça!... e não dizia mais nada. [...] Vivia deitado mas, si punha os olhos em dinheiro, Macunaíma dançava pra ganhar vintém’ (ANDRADE, 2016, p. 17). Observamos a relação do indígena com a preguiça e um suposto interesse por dinheiro, projetado na visão preconceituosa que temos sobre ele até hoje”*.

Comentário da turma TB: *“Loucura ver na incomum busca por um talismã, sua reação à modernidade, a partir de suas referências culturais: ‘Que mundo de bichos! Que despropósito de papões roncando, mauaris juruparis sacis e boitatás’ (ANDRADE, 2016, p. 42). O protagonista demonstrou para nós que as máquinas e a quantidade de pessoas que apavoraram Macunaíma, associando e/ou referenciando aquele mundo inusitado em seu folclore: ‘De manhãzinha ensinaram que todos aqueles piados, berros, cuquiadas, sopros, roncões, esturros, não eram nada disso não; eram cláxons, campainhas, apitos, buzinas e tudo era máquina’ (ANDRADE, 2016, p. 43). Na página 41 – Mostra a migração dos índios para a civilização do homem branco. Na página 42 e 43 – Cor sujeira, racismo, no negro e nos índios. Na página 45 – Aponta choque de cultura. E, por fim, na página 46 – Boemia e indústria no processo de aculturação”*.

Comentário da turma TC: *“Este livro, para nós, marcou uma ruptura no tratamento dado à identidade nacional, quando, no discurso literário, surge uma nova*

estética para modernizar a literatura. Outro momento a ser analisado na obra, a exemplificar num contexto racista e de ‘superioridade’ estética os traços europeus, refere-se à passagem em que Macunaíma adentra um rio de águas encantadas: ‘Quando o herói saiu do banho estava branco louro e de olhos azuizinhos; a água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz mais de indicar nele um filho da tribo retinta dos Tapanhumas. Nem bem Jiguê percebeu o milagre, se atirou na marca do pezão do Sumé. Porém a água já estava muito suja da negrura do herói... (ANDRADE, 2016, p. 42). Percebemos o predomínio da ideologia dominante da época: o racismo, não só dos brancos em relação aos negros e indígenas, mas a própria inferioridade considerada na cor como “sujeira”; há várias frases que evidenciam a perda da identidade cultural indígena e a valorização da cultura europeia”.

Comentário da turma TD: “Consideramos no capítulo 5; neste fragmento, o herói é apresentado como uma pessoa de certa forma arrogante, talvez seja por causa do banho que ele tomou na água que se dizia santa. Inclusive, segundo o trecho literário: ‘Quando o herói saiu do banho estava branco louro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele’ (ANDRADE, 2016, p. 42). Destacamos que Mário de Andrade demonstra Macunaíma como sendo uma criança preguiçosa, mal-humorada e paparicada/mimada. Mais à frente, demonstra como a sociedade enxerga os indígenas, a partir do momento em que Macunaíma veio a São Paulo. A sociedade via os indígenas de uma maneira ruim, preconceituosa, por sua cor e cultura (por quererem inserir outra cultura no lugar). Macunaíma, ao se banhar e sair, ‘estava branco louro e de olhos azulzinhos, água lavara o pretume dele’ (ANDRADE, 2016, p. 42)”.

Comentário da turma TE: “Notamos – ‘No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma’ (p. 17). Consideramos ele um anti-herói”.

Nesse processo de conscientização freireana (2002, p. 59), uma relação educativa impulsiona “o povo à reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época em transição”, para desvencilhar-se de uma consciência transitiva ingênua para uma consciência crítica.

Iracema (1865), de José de Alencar (2018, p. 9), segundo prefácio de Carlos Newton Júnior, teria contribuído “para certa revalorização do papel do índio na formação do povo brasileiro”, enquanto “o negro ainda aguardaria a sua hora e vez”.

Observem que Alencar (2018, p. 18) descreve romanticamente Iracema: “a virgem dos lábios de mel...”. E Martim, no encontro com Iracema, seria um guerreiro estranho “a contemplá-la” (ALENCAR, 2018, p. 19).

Nota-se, em Alencar, a aproximação cordial entre índios e brancos, num período de conciliação “velada” da historicidade, pois ainda assombrava o Segundo Reinado, que representava uma coesão de inúmeros interesses que ajudariam a entender que o fim da escravidão se deu em virtude da economia cafeeira no Centro-Sul de nosso país.

Comentário da turma TA: *“Indicamos a página 9 – José de Alencar contribuiu para a valorização do índio (mas do negro não); a página 14– Visão romantizada da mulher indígena. Tipicamente no estilo da época – observem-se os recursos poéticos num ritmo sincronizado e sedutor –, o mito e a boniteza dos elementos: ‘[...] a virgem reclinava num tronco áspero do arvoredo; tinha os olhos no chão; o sangue fugira das faces; o coração lhe tremia nos lábios, como gotas de orvalho nas folhas dos bambus’ (ALENCAR, 2018, p.127). Ou quando Alencar descreve romanticamente: ‘[...] daquela serra, que ainda azul no horizonte, nasceu Iracema. Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado’ (ALENCAR, 2018, p. 18). E o povo indígena era assim?”*

Comentário da turma TB: *“Apresentamos a página 20 – Visão romântica da tomada de terras dos índios pelo homem branco; página 83 – Novamente visão romantizada de quando um indígena já não pertence à tribo. No encontro de Martim – colonizador generoso e feudatário e Iracema –, a selvagem fiel resignada e súdita: ‘[...] a contemplá-la está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não algum mau espírito da floresta. Tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos, o azul triste das águas profundas. Igotas armas e tecidos ignotos cobrem-lhe o corpo. Foi rápido, com o olhar, o gesto de Iracema. A flecha embebida no arco partiu. Gotas de sangue borbulham na face do desconhecido (ALENCAR, 2018, p. 19). Nesse encontro, Iracema apaixonou-se e notam-se expressões mitopoéticas – ‘quer teu esposo que chegues mais perto para que sua voz e seus olhos penetrem mais dentro de tua alma’ (ALENCAR, 2018, p. 190)”*.

Comentário da turma TC: *“Referenciamos alguns pontos - Presença de elementos indígenas e históricos, porém romantizadas relações com o povo indígena, que nos remete aos aspectos europeus de olhar para o nosso povo, criando uma*

imagem pacífica. Há diversas metáforas presentes; dentre elas, a união do índio nativo com o colonizador e a pergunta: Desta junção nasceria o povo brasileiro? Outro detalhe que mencionamos é a progressiva aculturação e dominação do índio, que se dá, simbolicamente, pela adoção do cristianismo: ‘Poti foi o primeiro que ajoelhou aos pés do sagrado lenho; não sofria ele que nada mais o separasse de seu irmão branco. Deviam ter ambos um só deus, como tinham um só coração. Ele recebeu com o batismo o nome do santo, cujo era o dia; e o do rei, a quem ia servir, e sobre os dous o seu, na língua dos novos irmãos. Sua fama cresce e ainda hoje é o orgulho da terra, onde ele primeiro viu a luz. [...] Germinou a palavra do Deus verdadeiro na terra selvagem’ (ALENCAR, 2018, p. 137)”.

Com referência as manifestações dos/as acadêmicos/as, cabe associar Thiél (2012, p. 23) que cita a visão romantizada do indígena: “A oposição entre natureza e civilização, bem como o mito do bom selvagem, exerce poderosa influência na produção literária do século XX. Imersos em um projeto de construção da nacionalidade brasileira”.

Neste sentido, para o período de conciliação “velada” da historicidade, numa coesão de inúmeros interesses, sendo necessário especificar que o fim da escravidão se deu em virtude da economia cafeeira no Centro-Sul de nosso país.

A exposição de tais conhecimentos é de grande valia, pois, de acordo com Rösen (2010, p. 39), as teorias se articulam ‘mediante explicações intencionais’. Assim, por esta perspectiva, considera-se o significado de “conexões gerais e complexas de ações que revelam os motivos de determinadas ações. Com isso, define-se um conhecimento em forma de teoria, que pode ser aplicado perfeitamente na interpretação de encadeamentos temporais das ações dos homens”.

Comentário da turma TD: “*Observamos que a narrativa aparenta ser romântica e poética, descrevendo a índia Iracema no encontro com um homem branco guerreiro - Após Iracema acertar o homem com um arco em sua defesa, ela se sente com pena e vai afagar o homem. ‘Porém, a virgem lançou de si o arco e a uiraçaba, e correu para o guerreiro, sentida da mágoa que causara’ (ALENCAR, 1865, p. 20). E que José de Alencar demonstra a convivência dos índios com a natureza, ao narrar em detalhes tudo que Iracema fazia em conjunto com a floresta e animais em sua volta – ‘ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os úmidos cabelos. Escondidos na folhagem, os pássaros ameigavam o canto’ (ALENCAR, 1865, p. 19). Mostrando a relação índio-homem branco de forma mais romantizada e europeia”.*

Comentário da turma TE: “Analisamos a partir do trecho da página 19 - Diante dela e todo a contemplá-la está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não algum mau espírito da floresta. Tem nas faces o branco das areias..., nos olhos o azul triste das águas profundas... Consideramos que após este momento, inicia o romance entre a índia Iracema e o homem-branco, numa romântica versão. Há uma utopia sobre os índios; a principal evidência disso é a personagem Iracema, retratada com características sexuais; outra mentira que, supomos, o autor reproduz que os índios são primitivos, pacíficos e ingênuos, sendo o homem branco o ápice da civilidade. Para nossa turma, é um romance utópico machista; ressaltamos que há racismo, discriminando os indígenas, devido ao fato de haver sido passada uma imagem de pessoas que não gostam de trabalhar, que são folgadas, mas a realidade não é considerada assim por nós”.

Esse contínuo diálogo em sala de aula com acadêmicos/as tem sido para todos/as uma possibilidade de pesquisa e questionamento significativo sobre as ações dos homens. Sendo assim, insistimos a perguntar: como fica o povo indígena nesta história? Segundo Holanda, “verificou-se, frustradas as primeiras tentativas de emprego do braço indígena, que o recurso mais fácil estaria na introdução de escravos africanos”. O autor explica ainda que “os antigos moradores da terra foram, eventualmente, prestimosos colaboradores na indústria extrativa, na caça, na pesca, em determinados ofícios mecânicos e na criação do gado” (HOLANDA, 2014, p.55).

Essa visão romantizada do branco da época, citada até pelos/as acadêmicos/as demonstra a transição e/ou saída de uma *consciência transitiva ingênua freireana* da história, como também uma *consciência prévia rüseniana*:

Considerados os argumentos acima, sustentamos que esse índio idealizado, romântico, construído por livros, pela imprensa e por políticas governamentais não está acabando. Ele nunca existiu! Os indígenas “de verdade” são muito diferentes dessa imagem e também entre si, seja por sua diversidade cultural ou por diferenças ligadas à colonização [...] (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 18-19).

Em conciliação com o pressuposto, Thiél (2012, p. 44) esclarece que o termo indianista se refere “à produção literária brasileira do período romântico, voltado para a construção de uma identidade nacional”; todavia, os autores dos livros “não são índios”, conforme notamos em *Iracema*. Para o autor, “o mundo indígena é o tema e o índio é informante, mas não agente da narrativa” (THIÉL, 2012, p. 45).

Bosi (2016, p. 176) complementa, nesse sentido, ao descrever que o “romantismo, o alencariano, também se mostrou receoso de qualquer tipo de mudança social, parecendo esgotar os seus sentimentos de rebeldia ao jugo colonial nas comoções políticas da Independência”, ou seja, o índio de Alencar entra “em íntima comunhão com o colonizador” (BOSI, 2016, p.177).

Deve-se refletir, segundo Freire (2002, p. 70), que o “processo de urbanização e as formas de vida mais complexas, num circuito maior de relações para um maior número de sugestões e desafios de sua circunstância, começava a se verificar nele a transitividade de sua consciência”.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No escopo cotidiano do ensino superior, a pesquisa desenvolvida na linha de História, Sociedade e Educação sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena teve o objetivo de fomentar mudanças na consciência histórica, transitiva ingênua freireana, e prévia, rüseniana.

A pesquisa assumiu o saber histórico dos/as acadêmicos/as dos cursos superiores em Engenharia da Computação, Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Desenvolvimento de Jogos Digitais e Engenharia Civil. Sua realização ocorreu em dois momentos: no segundo semestre letivo de 2018 e no ano letivo de 2019.

Os conteúdos específicos de história e cultura afroindígena, os aportes teóricos desta pesquisa e as linguagens culturais propostas entre filmes e livros pertencentes à nossa cinematográfica e à literatura brasileira integraram a construção e a (des)construção de conceitos registrados em sala de aula, para fins de elaboração e de representação narrativa da continuidade temporal – passado, presente e futuro -, com base numa pesquisa-ação e num tratamento qualitativo dos dados.

O ato do despertar da consciência histórica em alunos/as da graduação, possibilitou não somente a desconstrução de identidades, mas sua substituição por novos pertencimentos e alteridades, além de contribuir para uma pedagogia antirracista, com valorização das etnias e dos direitos humanos, e seu devido respeito, reforçando o esperar na contramão do pensamento contemporâneo social brasileiro.

No início da pesquisa havíamos proposto um esquema, elaborado sob o prisma rüseniano e freireano, que nos permitiu perceber o quanto a explicação intencional deveria ser assimétrica no processo de (re)estruturação, pela expectativa de conscientização dos sujeitos.

No decorrer da história dos povos, o homem, inevitavelmente, fora subdividido, segregado e incontestavelmente cruel em seus posicionamentos abjetos, admitido que cada pessoa é uma humanidade. Por conseguinte, as estratégias aqui descritas foram significativamente pensadas no sentido da humanização do sujeito com respeito às especificidades de cada um.

O processo mostrou que os/as acadêmicos/as necessitaram reconhecer que, o negro e o indígena foram marcados social e historicamente pelo estereótipo escravagista, que a uns e a outros dominou, procurando domesticar o dito “selvagem” e transformando o negro em mera mão de obra. Estas verificações estimularam reflexões sócio-históricas, porém não há receitas prontas e, muito menos, a demagogia da exigência de que todos/as façam e/ou refaçam a tal trajetória exposta. Há, porém, em nosso processo, uma busca pelo *anúncio* de uma sociedade livre, numa união planetária de ideias e sonhos e no grito por um *basta!* diante da segregação.

De todo o exposto, pode-se afirmar ter de fato ocorrido um processo de formação da consciência histórica tanto sobre a desconstrução das ideias maniqueístas e da linearidade histórica, quanto também dos discursos racistas e egocentros.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. **Iracema**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.
- AMORIM, Claudia; PALADINO, Mariana. **Cultura e literatura africana e indígena**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012.
- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**. São Paulo: Martin Claret, 2016.
- APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ASSIS, Machado de. **Pai contra mãe**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora Ltda, 2007.
- AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Objetivo, Ano: s/d.
- BARRETO, Lima. **Clara dos anjos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.
- _____. **Lei nº. 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 4 set. 2018.
- _____. 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.
- _____. **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 jul. 2016.
- _____. 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: 30 ago. 2018.
- 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: 30 ago. 2018.
- _____. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **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: . Acesso em: 20 abr. 2017.

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

_____. **Lei nº. 4.024/61.** Lei nº 4.024 de 20.12.1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: . Acesso em: 16 mai. 2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs). **Povos Indígenas e Educação.** Porto Alegre: Meditação, 2012.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: Princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. F. (Orgs). **Povos Indígenas e Educação.** Porto Alegre: Meditação, 2012.

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

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de Ciências Humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

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

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

_____. **Cartas a Guiné Bissau:** registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

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

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

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

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

- _____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.
- _____. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Política e educação:** ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras** – educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor.** Rio de Janeiro: Record, 2017.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2015.
- HOFMANN, Ângela Ariadne. O mundo além da “Terra a vista”: o lado de cá do oceano atlântico é outra história. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. F. (Orgs). **Povos Indígenas e Educação.** Porto Alegre: Meditação, 2012.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2010.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Tradução: Marta Lança. Portugal: Antígona, 2017.
- MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in) visibilidades no ensino da história do Brasil. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. F. (Orgs). **Povos Indígenas e Educação.** Porto Alegre: Meditação, 2012.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Maíra**. Editora Civilização Brasileira S.A.: São Paulo, s/d.

RODRIGUES, Lucilo Antonio. O direito à literatura popular das minorias. In: ROIZ, Diogo da Silva; GOMES, Geovane Ferreira; SANTANA, Israel José (Org.). **Direitos Humanos e o Pensamento Social Brasileiro**. 1. ed. Serra: Editora Milfontes, 2018. 280p.

ROIZ, Diogo da Silva. A batalha pelo uso da “temporalidade”: projetos de escrita da história para pensar o Brasil entre os “homens de letras” de São Paulo no início da década de 1930. In: ROIZ, Diogo da Silva; GOMES, Geovane Ferreira; SANTANA, Israel José (Org.). **Direitos Humanos e o Pensamento Social Brasileiro**. 1. ed. Serra: Editora Milfontes, 2018a. 280p.

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

_____; FONSECA, André Dionei; FARIAS, Marcilene Nascimento de. O passado bandeirante e as comunidades indígenas na historiografia sul-matogrossense. In: ROIZ, Diogo da Silva; ARAKAKI, Suzana; ZIMMERMAN, Tânia Regina (Org.). **Os bandeirantes e a historiografia brasileira: questões e debates contemporâneos**. Serra: Editora Milfontes, 2018. 323 p.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Uma ponte pênsil sobre o oceano: a contribuição do pensamento mitológico kaingang para a humanidade. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. F. (Orgs.). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Meditação, 2012.

RÜSEN, Jörn. A História entre a Modernidade e a Pós-modernidade. **História: questões e debates**. Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução: Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Peter Horst Rautmann, Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

_____. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história**. História da historiografia, n. 2, p. 163 - 209, mar. 2009. Disponível em: <https://hh.emnuvens.com.br/revista/article/view/12/12>. Acesso em: 5 set. 2018.

_____. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Tradução: Nélcio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Cultura: Universalismo, relativismo ou o que mais?** v. 18, n. 2, p. 281, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13263>. Acesso em: 5 set. 2018.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2677066>. Acesso em: 5 set. 2018.

_____. Forming Historical Consciousness Towards a Humanistic History Didacts. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 519-536, jul./dez, 2010a. Disponível em: . Acesso em: 30 jul. 2019.

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

_____. **¿Qué es la cultura histórica?** Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original en: Füssmann, K., Grütter, H.T., Rösen, J. (eds.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute, 1994, p.3-26. Disponível em: http://www.culturalhistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf Acesso em: 5 set. 2018.

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

_____. **Reconstrução do passado - Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica**. Tradução: Asta-Rose Alcaide. Revisão Técnica: Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010d.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 107-125, out./dez. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25887/17278>. Acesso em: 24 set. 2018.

SCLIAR, Moacyr. **A majestade do Xingu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SCORSI, Rosália de Ângelo. **Cinema e literatura: Uma sintaxe transitiva**. PG3. Programa Diálogos Cinema-Escola. Boletim TVE Brasil. 2002. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/dce/pgm3.htm>>. Acesso em: 2 out. 2018.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (Inter) Nacional Brasileiro. In:

BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. F. (Orgs). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Meditação, 2012.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora** – A literatura indígena em destaque. Coleção Práticas Docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas – História de sangue e resistência indígena na ditadura**. Coleção arquivos da repressão no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

YOUNG, Robert J. C. Nuevo recorrido por (las) Mitologías Blancas. In: **Estudios Postcoloniales**: Ensayos fundamentales. Editorial: Traficantes de sueños, 2008.

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA E AS LINGUAGENS CULTURAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA E ENGENHARIA CIVIL**. Nessa pesquisa, pretende-se analisar se obras brasileiras de literatura, música, filmes e documentários - como expressões da cultura do século XVIII ao século XXI, num diálogo intertextual de reconhecido valor pedagógico, problematizando os temas relativos ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, podem fomentar mudanças na consciência histórica dos acadêmicos do curso de Engenharia da Computação, Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Desenvolvimento de Jogos Digitais e Engenharia Civil. O motivo, que se dá no campo da Educação Histórica, é evidenciar se obras brasileiras nos gêneros listados podem, além disso, intervir no seu processo de aprendizagem histórica e fornecer subsídios para a consolidação de uma educação multirracial de alunos e alunas que optaram pelos cursos descritos. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UniSALESIANO Araçatuba/SP -, ao longo de suas aulas de História e Cultura Afro-Indígena Brasileira. Logo de início se fará a aplicação de um questionário, com perguntas para cuja resposta se analisarão livros brasileiros de literatura, filmes e documentários - como expressões da cultura do século XVIII ao século XXI -, num diálogo intertextual de reconhecido valor pedagógico e dissertações, problematizando o quanto tais temas se relacionem com a História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Esses questionários e textos, uma vez recolhidos, farão parte dos documentos para análise da professora pesquisadora. Para participar desta pesquisa, você deverá declarar seu acordo 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 a indenização. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou desistir. Sendo assim, 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). A pesquisadora irá tratar a sua identidade segundo os padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Em relação aos RISCOS E BENEFÍCIOS ao participante, de acordo com o que é descrito na RESOLUÇÃO 466/12 E 510/16. Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos; podem ser: físicos, morais, religiosos, emocionais; como por exemplo: cansaço, constrangimento em se expor.

A pesquisa contribuirá para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas oferecidas aos acadêmicos e as acadêmicas e, ainda, para ampliar a visão acerca do cenário educacional das faculdades particulares, com a perspectiva de viabilizar mudanças significativas na prática docente na faculdade, *locus* da realização do trabalho. Em especial, investigar a atribuição dos significados dos acadêmicos sobre negros e índios e situar tais significados no tempo, como também suas possíveis dificuldades relacionadas à temática. Outro aspecto é averiguar se houve transformação conceitual ao longo da análise das obras e das respectivas dissertações e se exprimem promissoras contribuições ao pensamento histórico e, por conseguinte, ao incremento da aprendizagem e da consciência histórica.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a obra. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com o responsável por um período de cinco anos; após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento está impresso em duas vias originais: uma será arquivada pelo pesquisador responsável; a outra será fornecida a você. O responsável pelo trabalho tratará a sua identidade de acordo com os padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira disposta na Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA E A LINGUAGENS CULTURAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA E ENGENHARIA CIVIL”. Não terei nenhum custo, nem receberei qualquer vantagem financeira. Compreendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” sem que isso acarrete qualquer penalidade ou modificação na forma de

tratamento. A pesquisadora sanou minhas dúvidas, recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável, **Sueli do Nascimento**, no telefone: **(18) 99808-4009**.

Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Araçatuba, __ de _____ de 2018.

Assinatura do discente

Pesquisadora

Nome completo da pesquisadora: Sueli do Nascimento

Telefone para contato: (18) 99688-4009.

E-mail: sueli.unisalesiano@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 .