

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

Suelem Ferreira dos Santos

**RELAÇÕES DE GÊNERO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE
JOVENS E ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE MS.**

Paranaíba-MS

2021

Suelem Ferreira dos Santos

**RELAÇÕES DE GÊNERO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE
JOVENS E ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE MS.**

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

Orientador: Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz

Paranaíba-MS

2021

S238r Santos, Suelem Ferreira dos

Relações de gênero e formação da consciência histórica de jovens e estudantes do Ensino Fundamental II em uma escola pública de MS / Suelem Ferreira dos Santos. – Paranaíba, MS: UEMS, 2021.

106 f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz

1. Implementação da lei nº 10.639/03 2. Imagens 3. Cultura afro-brasileira I. Roiz, Diogo da Silva dos II. Título

CDD 23. ed. – 305.896081

SUELEM FERREIRA DOS SANTOS

**RELAÇÕES DE GÊNERO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE
JOVENS E ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE MS.**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba.

Aprovada em 20/12/2021

BANCA EXAMINADORA

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

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

Profa. Dra. Adriana Rochas Moreira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/Ponta Porã

Profa. Dra. Manuela Areias Costa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/Amambai

Dedico este trabalho, em especial ao meu esposo, Júnior César Alves da Silva, meu companheiro em todos os momentos, nos sonhos, conquistas e vitórias, com seu amor, sempre me encorajando nos momentos de desalento e a minha filha Maria Clara minha joia mais preciosa.

Dedico também aos meus amigos Simone e Reginaldo Peixoto, por sempre me incentivarem a alcançar meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa é resultado de um sonho, que por meio dos percalços e obstáculos, em certos momentos, esse sonho pareceu inatingível. Porém, nunca estive sozinha nessa jornada. Portanto, nas páginas dessa dissertação estão escritas observações pertinentes sobre a formação da consciência histórica de jovens e estudantes do ensino fundamental II em uma escola pública de MS, assentadas por diversos apoios. De forma particular sou grata:

À Deus, criador, que me sustenta e nunca me desampara, por ter me dado saúde e força para superar as adversidades, com suas bênçãos e proteção, encheu-me de coragem para conseguir atingir os meus propósitos.

Ao meu estimado orientador Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz, por ter acreditado em mim quando muitos não acreditaram, por compreender a dimensão das minhas asas e oportunizar espaço para o meu vôo, obrigada pelos ensinamentos, paciência, dedicação e por desenvolver em mim o amadurecimento pessoal, profissional e como pesquisadora mesmo sendo iniciante. Agradeço principalmente pelo privilégio de flutuar nas águas do seu pensamento intelectual, do qual tive o prazer de participar.

Aos meus estudantes e familiares do Ensino Fundamental II, a gratidão dessa educadora transformadora por me ensinar um mundo em suas múltiplas faces dentro da sala de aula.

À minha amiga e parceira Elenita, pelo incentivo dado em forma de substituição na unidade escolar para que eu pudesse me ausentar na escola e acompanhar as disciplinas obrigatórias no programa e tendo em vista o cumprimento dos meus Créditos, foi aquela que renovou a minha fé com palavras sábias me fazendo acreditar em meus sonhos, você foi uma das peças fundamentais para realização desse meu sonho. Essa vitória também é sua!

Ao meu eterno diretor e amigo Osmar Higino Barreto que sempre me apoiou sendo mediador dos momentos difíceis na escola quando eu não estava presente, obrigada de coração pela paciência, pela escuta e confiança.

À minha amiga “irmã” de coração que Deus me proporcionou nessa vida, Simone e família, por compreender minha ausência nos momentos de estudos, pelos momentos memoráveis de alegria e angústias que compartilhamos juntas, pela acolhida inúmeras vezes cuidando da minha filha para que eu pudesse cumprir os créditos em eventos do programa, fazendo muitas vezes o papel de mãe diante da minha ausência. Palavras não podem expressar

o sentimento de gratidão que terei por você por toda vida, serei eternamente grata. Este título também é seu!

Ao Prof. Dr. Reginaldo Peixoto, por não ter medido esforços para me ajudar durante a pesquisa com fontes e diálogos e principalmente por ter acreditado em mim e dado credibilidade mesmo como pesquisadora iniciante escrevendo junto comigo artigos sendo publicados em revistas, contribuindo no cumprimento de todos os créditos que eu precisava tanto em eventos quanto em publicações, uma oportunidade que jamais irei esquecer. Agradeço o aceite em participar da banca examinadora e por ter compartilhado sua experiência com a pesquisa e também pelas indicações de leituras e caminhos para a conclusão dessa dissertação.

Aos meus pais Geraldo e Juliene, obrigada pelos ensinamentos, pelo amor e pela dedicação para que eu pudesse seguir o caminho dos estudos e do ensino. Agradeço por mostrar que *“Quando tudo está perdido sempre existe um caminho, quando tudo está perdido sempre existe uma luz”*.

À minha filha Maria Clara pela paciência e compreensão às vezes que não pude estar presente ao dormir contando as historinhas, quando não pude participar dos seus momentos diários devido as horas e horas me dedicando aos estudos, foram várias renúncias inclusive as suas filhas para alcançar os meus objetivos e aqui estou: *“Com esforço e boa vontade podemos transformar as nossas vidas”*.

Ao Júnior César, meu esposo, agradeço pela presença, carinho e capacidade de me fazer sentir que tudo daria certo, mesmo quando tudo parecia impossível. Sem você não teria conseguido chegar até aqui.

“História” é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao futuro são unificadas na orientação do tempo presente.

Jörn Rüsen

RESUMO

Nesta dissertação apresentam-se resultados de pesquisa de mestrado em educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa História, Sociedade e Educação. Tem por objetivo analisar o uso de “imagens” em sala de aula para fundamentar a implementação da lei nº 10.639/03, no que infere ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em uma escola pública de MS. Objetiva-se com este estudo fomentar aos estudantes a pensarem historicamente certas questões vividas por homens e mulheres do/no passado, através das imagens em movimento (cenas fílmicas) em sala de aula, para investigar como constroem o sentido em relação ao processo histórico, maneira pela qual alicerçam suas tomadas de decisão no presente e refazem suas concepções sobre o outro e suas visões de mundo. A pesquisa fundamenta-se em um conjunto de dados sobre “consciência histórica”, atrelados à concepção de “narrativa”, que possibilite constituir uma estrutura teórico-metodológico, para a incorporação da lei em sala de aula, através da análise das narrativas produzidas pelos estudantes. Analisamos as narrativas dos estudantes, valendo-nos das competências da consciência histórica rüseniana quanto á tipologia: consciência tradicional, exemplar, crítica e genética e também na questão étnico racial no nível de consciência de Paulo Freire: consciência intransitiva, semi-transitiva e crítica. Os resultados alcançados da pesquisa revelaram que as imagens em movimento (cenas fílmicas) em sala de aula contribuem significativamente no que infere ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, para o pensamento histórico, a aprendizagem histórica e a formação da consciência histórica desses estudantes.

Palavras-chave: Implementação da lei nº 10.639/03. Imagens; Cultura afro-brasileira. História.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a master's research in education developed with the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), a university unit in Paranaíba, in the line of research History, Society and Education. It aims to analyze the use of “images” in the classroom to support the implementation of Law No. 10.639 / 03, in what concerns the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in a public school in MS. The aim of this study is to encourage students to think historically certain issues experienced by men and women from / in the past, through moving images (film scenes) in the classroom, to investigate how they construct meaning in relation to the historical process, way in which they base their decision making in the present and remake their conceptions about the other and their worldviews. The research is based on a set of data on “historical awareness”, linked to the concept of “narrative”, which makes it possible to constitute a theoretical-methodological framework for the incorporation of law in the classroom, through the analysis of narratives produced by students. We analyzed the students' narratives, making use of the skills of Rüsen's historical conscience in terms of typology: traditional, exemplary, critical and genetic conscience and also in the racial ethnic question at Paulo Freire's level of conscience: intransitive, semi-transitive and critical conscience. The results of the research revealed that the moving images (film scenes) in the classroom contributed significantly in what concerns the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture, for historical thinking, historical learning and the formation of historical consciousness of these students.

Keywords: Implementation of Law nº. 10.639 / 03. Images; Afro-Brazilian culture. History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Poema: A escravidão na África e no Brasil (Disciplina: Língua Portuguesa)	103
Figura 2 – Palestrante: Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz.....	103
Figura 3 – Trabalhos com a cultura africana e afro-brasileira e suas diferentes formas de expressão artística. (Disciplina: Arte).....	104
Figura 4 – Apresentação cultural com a música: Pérola Negra (Disciplina: História).....	104
Figura 5 – Apresentação cultural com a música: “O Brasil é isso aí: miscigenação brasileira” (Disciplina: História).....	105
Figura 6 – Apresentação na culminância do projeto com a prof ^a : Suelem (Disciplina: História)	105
Figura 7 – Peça teatral: “Zumbi e a consciência negra” (Disciplina: História).....	106
Figura 8 – Rap: “Racismo é burrice” (Disciplina: História).....	106
Figura 9 – Cartazes sobre a cultura africana.(Disciplina: Língua Portuguesa).....	107
Figura 10 – Cartazes sobre a consciência negra (Disciplina: Artes).....	107
Figura 11 – Trabalhando a lei 10.639/2003 por meio de cartazes (Disciplina: Artes).....	108
Figura 12 – Trabalhando a lei 10.639/2003 por meio de cartazes (Disciplina: Língua Portuguesa).....	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A LEI N° 10.639/2003: HISTÓRICO E DESAFIOS	
1.1 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES DO SEXO MASCULINO E FEMININO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	25
1.2 O aprendizado dos estudantes do sexo feminino e do sexo masculino	31
1.3 O aprendizado dos estudantes do sexo feminino e do sexo masculino afrodescendentes	53
2 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES DO SEXO MASCULINO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	57
2.1 O aprendizado dos estudantes do sexo masculino	57
2.2 O aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes	66
3 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES DO SEXO FEMININO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	77
3.1 O aprendizado dos estudantes do sexo feminino	77
3.2 O aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	102
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO AVALIATIVO PARA OS ESTUDANTES	102

INTRODUÇÃO

Em minha trajetória, a profissão de professora sempre me causou admiração. Sou Professora Pedagoga na Escola Estadual José Garcia Leal, onde atuo nos anos iniciais do ensino fundamental I, anos finais do ensino fundamental II e ensino médio, em cada modalidade, desenvolvo diferentes projetos, por acreditar que essa metodologia contribui para o desenvolvimento dos estudantes, os tornando sujeitos do processo educativo, além de contribuir para uma maior aproximação entre o docente e o estudante.

Trago comigo a crença de que primeiramente, antes mesmo de se planejar uma aula, devemos conhecer que tipo de metodologias melhor se adequam a determinada turma e qual tipo de aula nossos estudantes precisam. É assim, que eu faço! Vivencio a realidade do meu estudante, para então, transmitir o conhecimento e como resposta ganhar a aproximação e confiança deste meu estudante. Foi assim, que consegui durante esses 8 anos, desenvolver projetos, partindo dos princípios da ludicidade usando o protagonismo infanto-juvenil do ponto de vista da experiência interna do sujeito que a vivencia e da compreensão da vivência lúdica apresentada por mim mesma, me apresentando caracterizada por diferentes personagens, para trazer para a sala de aula o aprender brincando.

Diante disso, o intuito deste estudo será analisar o uso de “imagens” em sala de aula para fundamentar a implementação da lei nº 10.639/03, no que infere ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em escola estadual. Assim, existe o interesse de proporcionar aos estudantes a pensarem historicamente certas questões vividas por homens e mulheres do/no passado, através das imagens em movimento (cenas fílmicas) em sala de aula, para investigar como constroem o sentido em relação ao processo histórico, maneira pela qual alicerçam suas tomadas de decisão no presente e refazem suas concepções sobre o outro e suas visões de mundo. Tendo em vista um conjunto de dados sobre “consciência histórica”, atrelados à concepção de “narrativa”, que possibilite constituir uma estrutura teórico-metodológica, para a incorporação da lei em sala de sala de aula, através da análise das narrativas produzidas pelos estudantes, após o trabalho executado pela professora durante as aulas.

Esse estudo se inscreve em um conjunto de trabalhos articulados interinstitucionalmente que buscam inquirir a implementação da lei 10.639/03 em sala de aula e tem como norte investigativo a obra *A construção social da cidadania em uma sociedade intercultural*, de Roiz & Santos (2020). Esse texto trata de forma sistemática a questão entre os estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul, além de mediar constatações substanciais

de dissertações que tem sido produzidas na linha de pesquisa e em outros programas. Por isso, ao lado das questões de âmbito pessoal, esse trabalho está articulado em uma trama de trabalhos que buscam repensar a história e a cultura africana e afro-brasileira em sala de aula.

A presente pesquisa se justifica, pelo fato de que mesmo, após a implementação da Lei 10.639/2003 a qual torna obrigatório, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, tem se trabalhado essa temática com maior ênfase no contexto escolar, no mês de maio e novembro, mais precisamente no dia 20 de novembro, data em que é comemorado o “Dia da Consciência Negra” pela comunidade escolar e também pretende acessar, identificar e refletir sobre o pensamento e os saberes dos estudantes sobre a História, bem como as relações que eles estabelecem com o ensino e a aprendizagem da História além de perceber a relação entre o passado e o presente; ou seja, se entendem que os acontecimentos do passado geraram consequências no presente ou podem ajudá-los na orientação de decisões e na resolução de problemas impostos pela vida atual.

Para melhor compreender importância da lei 10.639/2003 e da Resolução n 1, de 2004, por meio do parecer do Conselho Nacional De Educação – CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas instituições da Educação Básica e de formação inicial e continuada de professores e professoras, para educação brasileira como um todo e para a luta do Movimento Negro em específico, em prol de uma escola menos excludente, de uma educação que prime por estabelecer relações étnico-raciais baseadas na alteridade e no respeito e, por fim, por uma sociedade mais justa e democrática: é necessário que compreendamos, mesmo, mesmo que de forma sucinta, o caminho trilhado pelo povo negro para ver assegurado seu direito à educação formal no Brasil.

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

Portanto, a Lei 10.639/03 causou impactos na subjetividade de negros e brancos, pois de acordo com Gomes (2008) do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, ao qual pode proporcionar uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana, já do ponto de vista político essa mesma

visão deverá sempre ser problematizada à luz das relações de poder, dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização.

Neste contexto, há também outro impacto que tal discussão poderá acarretar e que incide sobre outra esfera mais profunda e talvez mais complexa: a subjetividade de um grande contingente de pessoas negras e brancas que passam pela educação básica.

Diante desta realidade, surgiu o interesse de proporcionar aos estudantes a pensarem historicamente certas questões vividas por homens e mulheres do/no passado, através das imagens em movimento (cenas fílmicas) em sala de aula, para investigar como constroem o sentido em relação ao processo histórico, maneira pela qual alicerçam suas tomadas de decisão no presente e refazem suas concepções sobre o outro e suas visões de mundo.

Roiz e Santos (2016) afirmam que o uso das imagens pode tornar menos abstrato o estudo da história, ao mesmo tempo em que contribui para o aluno poder relacionar passado e presente, ou presente e passado, em suas reflexões.

Segundo Nascimento (2013, p. 4):

A legislação decorrente propiciou condições para que temas das relações etnicorraciais fossem tratados nos mais diversos contextos educacionais, dentro de uma abordagem que partisse do conhecimento da real história da população negra do Brasil até a valorização do seu papel na diversidade cultural que é a “marca registrada” do nosso país e, assim, perseguisse o ideário de que, no futuro cotidiano, superaremos os estereótipos culturais negativos que hoje utilizamos, mesmo que inconscientemente, quando falamos sobre o(s) papel (is) social dos (as) auto declarados (as) brancos (as), pretos (as) e pardos (as).

Assim este estudo será realizado, a partir da seguinte problematização: A importância das imagens em movimento para fundamentar a implementação da Lei 10.639/2003 em sala de aula, tendo em vista a análise das narrativas dos estudantes, bem como a relevância das práticas pedagógicas na abordagem dessa temática nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Arte, as quais fazem parte constitutiva do processo ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Nesse sentido, Gomes (2008, p. 68) pontua que:

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

Portanto, como docente considero relevante entender como as práticas pedagógicas realmente tem promovido o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no ensino

fundamental dos anos finais, verificando em que medida os discentes podem repensar a História e, conseqüentemente, rever sua própria “Consciência Histórica”.

Diante disso, é urgente uma ação de intervenção docente, juntamente com a coordenação e da direção para que todos, independente da raça, cor, crença religiosa, classe cultural ou social, possam conhecer as Áfricas, suas culturas e as novas identidades adulteradas no Atlântico do Sul com as novas relações com o europeu.

É possível perceber a existência de barreiras para o desenvolvimento deste tema em sala de aula, o que pode ocorrer em função da concepção histórica enraizada em nossas consciências e em nossa própria cultura construída desde a colonização.

Este projeto teve o intuito de analisar o uso de imagens fílmicas históricas em sala de aula para fundamentar a implementação da lei nº 10.639/03 no que infere ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na Escola Estadual José Garcia Leal no Ensino Fundamental: Anos Finais”, bem como desenvolver o processo de reflexão explicitando assim alguns princípios que podem nortear a vivência de novas práticas dentro da sala de aula, voltadas à formação da consciência histórica.

Segundo Rüsen (1992; 2001),

A consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica.

Diante disso pode-se perceber que no decorrer das leituras e de observações em sala de aula, a acentuada dificuldade que os docentes encontram em lidar com a questão do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, no sentido de desconstruir imagens e conceitos arraigados no comportamento dos discentes nas práticas cotidianas, sobre a figura dos “negros”. De acordo com Michel de Certeau (1983, 1997) a análise de imagens deve ser necessariamente complementada com o estudo daquilo que o “consumidor cultural” elabora, constrói e define com tais imagens em seu cotidiano. François Dosse (2013, p. 1) nos alerta sobre a constatação de que assistimos ao “retorno do acontecimento por toda parte”, e com ele a saturação do presente, e, portanto, igualmente das imagens.

Segundo Peter Burke (2004), num ambiente no qual o consumo de imagens é cada vez mais generalizado e propagado pelos meios de comunicação e pelos diversos tipos de

tecnologia (acessível por qualquer consumidor), o uso desses instrumentos no processo de ensino-aprendizagem é uma forma de estratégia mais do que pertinente, essencial para melhorar e fundamentar a compreensão, despertar e manter a atenção dos discentes, no que se infere aos conteúdos ministrados e personagens históricos.

Roiz e Santos (2014, 2015) afirmam que as cenas de filmes que são selecionadas para expressarem uma temática e sua continuidade no tempo podem muito bem servir para instigar o estudo desta questão em sala de aula, muito embora a questão histórica e sua apresentação no enredo não seja o ponto culminante numa produção cinematográfica, nem por isso os filmes devem deixar de fazer parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem.

As cenas fílmicas se utilizadas de maneira correta, servem para persuadir e instigar os discentes a refletir historicamente com maior eficácia o tema em questão, pois conforme estudiosos confirmam estamos lidando com uma “geração” formada muito mais por imagens e imagens em movimentos, do que simplesmente por textos escritos. Visando proporcionar melhoria nas estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula, dos estudantes do ensino fundamental II, é favorável, o docente associar textos com imagens, o que torna o estudo da história mais concreta e real, portanto menos abstrato.

Sendo que o papel da escola é o de formar cidadãos críticos, participativos, respeitando e valorizando as individualidades, as diferenças sem fazer destas um processo de discriminação e exclusão.

Pois, observa-se que:

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

Sendo assim, é possível reduzir as barreiras impostas pela educação da desigualdade e contribuir na formação de discentes críticos e conscientes de seu contexto histórico, preparados para agir, interagir e transformar esse contexto, favorecendo então a valorização da cultura e da história afro-brasileira, sendo que estas devem ser vistas como desafios de gestão no ambiente escolar, sempre em conjunto com docentes, os quais devem compreender que sua formação pedagógica deve ser pautada na de excelência de uma prática multi/intercultural abarcada na diversidade.

Diversidade essa que deve ser entendida como um processo da promoção da igualdade racial, visando a proteção dos direitos dos grupos étnicos-raciais discriminados, sendo importante insistir na formação docente e continuada para que a diversidade deixe de ser associada a déficit, inferioridade, anormalidade, ou ainda, uma explicação para o insucesso escolar dos grupos que não fazem parte da cultura hegemônica, mesmo quando esses conteúdos são instituídos por lei.

Conteúdos esses que devem nos levar a conviver entender e respeitar as diferenças, bem como aprendermos a agir, pensar e nos relacionar com a diversidade, está muito evidente no ambiente escolar.

Torna-se relevante nesse processo que se construa uma proposta de formação docente para a diversidade cultural, para desencadear processos de reflexões, discussões que levem os professores a perceberem a importância de uma nova abordagem no que diz respeito à presença das identidades/diferenças nos espaços educativos (LISTON, 2014).

Abordar a diversidade cultural não significa contribuir para o isolamento de grupos e, sim, articular com estes a promoção de trocas e estratégias de diálogo que venham produzir uma cultura de iguais, mesmo que diferentes entre si, nesse sentido é importante compreender que ela precisa ser pensada no contexto escolar, como aprendizado, como estratégia de conhecimento humano, pronta a se posicionar frente às diferenças e as desigualdades, cada vez mais observadas e perceptíveis no ambiente escolar.

Segundo Silva (2012, p. 73),

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.

Nesse sentido, a diversidade cultural precisa ser vista pelos educadores como uma diversificação de grupos sociais. Pois, a diversidade cultural inclui não somente a raça e o sexo, mas também grupos étnicos, região de origem, idade etc., sendo definida como um mix de pessoas com identidades diferentes interagindo no mesmo sistema social, nesse caso a escola.

O trabalho foi realizado na Escola Estadual José Garcia Leal nesse estudo como projeto piloto nos anos de 2018 e 2019, abrangendo os 6º e 9º anos, sobre a história do Negro no Brasil, através de narrativas produzidas pelos estudantes a partir das imagens fílmicas.

De forma resumida, foram selecionadas as letras “negro drama” e “faroeste caboclo” por permitirem amplas reflexões sobre a história do negro e sua inserção social no Brasil após

a abolição da escravidão em 1888, além de permitirem comparações entre o momento anterior e posterior à abolição, de modo a vislumbrar o que mudou e o que permaneceu em relação ao tratamento e a trajetória do afrodescendente no país. No que diz respeito aos filmes foram selecionadas cenas de “Amistad”, “Quilombo”, “Chica da Silva”, “Gaijin: caminhos da liberdade”, “Cafundó”, “Uma onda no ar” e “Vista a minha pele, nas quais será possível identificar o processo do tráfico transatlântico de escravos para as Américas; o trabalho escravo e as relações entre senhores e escravos, forros e agregados; o trabalho nas plantações e o trabalho nas “casas-grandes”; a inserção do afrodescendente depois da abolição e os problemas do racismo ainda permanentes e persistentes no Brasil.

A forma pela qual os filmes foram trabalhados em sala de aula foi um primeiro ponto a esclarecer. Primeiro, foi identificada a cena de apoio para a aula, com o objetivo de esta cena estar articulada com as outras produções cinematográficas a serem trabalhadas em sala de aula, dando um sentido lógico ao processo histórico sobre a trajetória do negro e do afrodescendente na história do Brasil. Depois, foi trabalhada uma cena em cada uma das aulas do seguinte modo (e considerando aulas de 50 minutos): a) passar de início a cena (de 5 a 10 minutos) sem comentários do docente, com a meta de verificar o entendimento prévio dos alunos; b) num segundo momento, voltar-se ao ponto central da cena, inserindo comentários do docente sobre o contexto, os agentes e suas estratégias de ação e de sobrevivência, de modo a identificar aproximações e distanciamentos do filme em relação à época tratada em seu enredo (em outros 20 minutos); c) para fechar a aula, solicitei ao estudante que redigisse uma redação, que deveria ser entregue ao docente no final da aula (nos 20 minutos restantes), na qual essa narrativa deverá procurar interpretar o assunto discutido na aula.

Depois que o professor de história corrigia o texto, no que diz respeito à interpretação e análise dos agentes em seu contexto, o professor de português aproveitava suas aulas para a correção gramatical, de concordância e estrutural da narrativa com os alunos, ao mesmo tempo em que aproveitava o ensejo para instigar os estudantes a lerem romances da literatura brasileira (no todo ou em parte), como: *A moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo (1820-1882), publicado em 1844; *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo (1857-1913), editado em 1890; *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis (1839-1908), lançado em folheto em 1880 e sua primeira edição em livro foi de 1881 e *Dom Casmurro*, do mesmo autor, de 1899. O trabalho com esses romances poderia igualmente dar ensejo à escrita de contos, poesias e redações – não tivemos acesso a esses textos para conduzir a análise. O trabalho com as músicas e as cenas de filmes foram desenvolvidas numa programação de 10 aulas,

junto com o trabalho do professor de português e o de artes. Em artes o professor trabalhava com a cultura africana e afro-brasileira e suas diferentes formas de expressão artística, religiosa e cultural, enquanto era desenvolvido tal trabalho na disciplina de história. O trabalho desenvolvido pelo professor de artes foi desenvolvido na forma de quadros, desenhos, teatros, danças.

Cada uma das narrativas dos discentes receberam códigos, de forma que impossibilite identificar seu autor e constando sempre os mesmos códigos. Além do arsenal de redações, teremos a oportunidade de contar com um questionário final adquiridos com o trabalho executado em sala de aula para verificar em que medida os estudantes puderam (ou não) repensar a história do Brasil e por extensão, sua própria “consciência histórica”

Conquanto o foco da pesquisa não seja a escola, mas como essa temática tem sido abordado nos espaços escolares, considere importante descrever o contexto histórico da escola que serve de base para esse estudo.

A Escola Estadual José Garcia Leal, localizada na Praça da República nº 255, Centro, neste município de Paranaíba, Estado de Mato Grosso do Sul, tem como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação, inscrita no CNPJ sob o n. 02.585.924/0261-99. Bem localizada, inserida no perímetro urbano, de fácil acesso e próxima de hospitais, postos de saúde, Prefeitura, Corpo de Bombeiros, Igrejas, Polícia Militar e demais serviços públicos. Por ser uma Escola localizada no centro da cidade, encontra-se afastada do perímetro rural. Assim, por funcionar na área central a escola possui uma clientela mais diversificada na questão econômica e social. Muitos de seus alunos são de classe média, tornando-se uma escola mais elitizada, mas com uma diversidade cultural advinda de diversas regiões, tornando-se um local bem heterogêneo. Assim, desde a sua criação, a escola vem em um processo contínuo de reflexão de seus professores, coordenadores, diretores e com a participação dos pais, fazendo o acompanhamento e análise das mudanças ocorridas e ocorrentes na sociedade. A referida unidade escolar tem como objetivo a adoção de uma filosofia significativa que garante espaço para a criatividade e a inovação da melhoria da qualidade, que não é um “estado”, mas um “objetivo” a ser permanentemente buscado.

A escolha dos sujeitos da pesquisa se dá, pelo fato de que os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, fazem parte dos conteúdos programáticos do 6º e 9º ano, conforme referencial curricular do ensino fundamental de Mato Grosso do Sul.

Cada uma das produções textuais e questionários dos estudantes receberam códigos, de forma que impossibilite identificar seu autor e constando sempre os mesmos códigos.

Podendo ainda, contar com os relatórios anuais dos docentes em sala de aula, que assim como no caso dos estudantes receberam códigos. Além de todos esses documentos adquiridos com o trabalho executado em sala de aula, tive a oportunidade de contar ainda com relatórios bimestrais dos docentes das respectivas turmas nesta pesquisa priorizada.

Desta forma, o presente trabalho foi desenvolvido sob a base da pesquisa bibliográfica, e em seguida uma análise e estudo de campo.

Pretende-se, assim, colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo, sabendo-se que qualquer tipo de pesquisa em qualquer área do conhecimento, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação em questão, quer para a fundamentação teórica. Assim, a pesquisa bibliográfica é um excelente meio de formação e juntamente com a técnica de resumo de assunto ou revisão de literatura, constitui geralmente o primeiro passo de toda pesquisa científica.

Já a pesquisa de campo procede, segundo Franco (1985) da observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o tema pesquisado.

Valorizando o propósito de utilizar-se do enfoque sistêmico como método de abordagem adotado para a compreensão e discussão dos fenômenos aqui pesquisados faz-se necessário contextualizar o surgimento da questão central deste trabalho, assim como investigar os elementos que se encontram relacionados com a mesma.

Diante de tais pressupostos a presente pesquisa foi estabelecida a partir das seguintes instâncias investigativas:

1. Analisar as narrativas elaboradas pelos estudantes as quais devem constatar de que maneira estavam interpretando às questões relativas à história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula.
2. Analisar através de paródias, teatros, danças, desenhos e quadros a interpretação que os discentes realizaram através das cenas fílmicas e músicas apresentadas em sala de aula.
3. As formas pelas quais os docentes inserem a discussão sobre as relações étnico-raciais em suas aulas, são condizentes com a sua formação docente para se perceber as identidades/diferenças e desconstruir processos de discriminação.

Os campos "Ensino História e Cultura Africano e do afro-brasileiro" apontam que esse conteúdo na sala de aula da educação básica deve não apenas ser caracterizado por sua operação histórica, mas também por sua função de orientação à sobrevivência. Ao aderir a

referências teóricas, formas de expressão e funções orientadoras da existência, a disciplina da história deve estimular a experiência de ensino que pode ser rastreada até as atividades do próprio historiador para se adequar ao nível de ensino. A esse processo de construção do conhecimento histórico, Rüsen denomina de aprendizagem histórica que:

[...] pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos (RÜSEN, 2010, p.51).

Portanto, o aprendizado da história pode desempenhar um papel importante na construção da identidade, incorporando a reflexão sobre o indivíduo na relação pessoal entre o indivíduo e o grupo social, suas emoções, sua participação no coletivo e seu compromisso com a classe, a sociedade e os grupos culturais, valores com as gerações passadas e as gerações futuras. Nessa perspectiva, o aprendizado histórico tornará a construção da identidade compreensível e indicará que ações específicas podem ser desenvolvidas para atender às necessidades de orientação coletiva e individual:

Com respeito às reflexões sobre o processo específico sobre ensino e aprendizagem em sala de aula, a didática da história pode escolher os elementos da pedagogia pertinentes à peculiaridade da consciência histórica. O que deve ser lembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. Assim também, no campo da vida pública, o foco sobre a experiência de aprendizado deve conduzir a um programa coerente de pesquisa e explanação. Finalmente, com respeito ao processo real de instrução histórica nas escolas, a ênfase sobre o aprendizado de história pode reanimar o ensino e o aprendizado de história enfatizando o fato de que a história é a uma matéria de experiência e interpretação. Assim concebida, a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado. Isso, mais do que qualquer coisa, pode dar um novo significado à frase *história vitae magistra*. (RÜSEN, 1987. p.16)

São todas essas reflexões, aliadas à minha experiência como professora de história do ensino médio, que levaram à compreensão das pessoas sobre a visão dos estudantes sobre a história e seu ensino e o papel do conhecimento histórico escolar na geração do significado histórico desses estudantes. É nesse contexto que o pensamento histórico de Jörn Rüsen se torna uma contribuição importante para a solução desses problemas. Jörn Rüsen trabalha há trinta anos, refletindo com base na consciência histórica, pensamento histórico, cultura histórica e ciência histórica. Seu trabalho bibliográfico expõe história, filosofia, antropologia

e historiografia de maneira comparativa, enfocando o principal contexto cultural do mundo contemporâneo.

Ao se averiguar sobre o aprendizado histórico dos estudantes surge a necessidade de um pensamento sobre a consciência histórica, pois como afirma Rüsen (2006, p. 16):

O aprendizado é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Teoricamente, a didática da história tem de conceituar a consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. Aqui é necessário reformular a ideias sobre a consciência histórica como sendo um fator básico na formação da identidade humana relacionando estes conceitos com o processo educacional que também é básico para o desenvolvimento humano.

O pensamento rüseniano reflete como explicar o comportamento humano em tempo hábil sobre o processo cognitivo do conhecimento histórico com base na consciência histórica. Rüsen é um escritor polêmico que afirma que a cientifização e o desenvolvimento da história no século XIX o levaram a fechar os olhos aos princípios enraizados nas necessidades sociais e a orientar a vida real no tempo (RÜSEN, 2011).

Como afirma Estevão Martins (2012) em sua introdução do livro “Aprendizagem Histórica. Fundamentos e paradigmas” de Rüsen:

A carência de orientação sentida pelo indivíduo na experiência e na reflexão de seu tempo o conduz a buscar (e, senão encontrar, pelo menos estabelecer) horizontes e perspectivas de ação. A carência de orientação é um diagnóstico presente. A busca se faz no estoque da experiência passada (histórica), presente no dia atual, de modo a viabilizar a ação a ser empreendida (futuro). A síntese mental realizada pelo agente se dá de forma narrativa. Ele enuncia a experiência vivida, descreve seus elementos, analisa seus componentes, articula seu sentido, enuncia suas metas.

Entendemos que é possível mapear certos componentes da consciência histórica desses estudantes, fazendo perguntas sobre explicações e posições da aprendizagem histórica e apresentando o tema atual da narrativa em uma forma abreviada.

As narrativas abreviadas aparecem no contexto comunicativo padrão das narrativas históricas, envolvendo símbolos, imagens, palavras isoladas e pequenas narrativas, que podem ser consideradas "históricas". Para Rüsen, se o significado dessas narrativas abreviadas na comunicação real da vida humana aparece inteiramente na forma de uma história, elas são consideradas "históricas" nas quais o passado é explicado, o presente compreendido e o futuro esperado mediante essa mesma explicação (RÜSEN, 2001, p.160).

Ao aplicar seu conhecimento histórico às ações diárias, os estudantes podem manipular a consciência histórica e seus conceitos podem ser usados para explicar essas manipulações psicológicas ao longo do tempo para orientar as ações. Sabemos que a narrativa é uma forma especial de se expressar para a consciência histórica, porque ao narrar, ele pode projetar seu tempo para frente ou para trás e organizar sua experiência. Portanto, neste momento, ele conta a experiência pessoal dando significado histórico e propõe / guia suas ações.

Uma das preocupações dos ensinamentos históricos no campo desta pesquisa é procurar entender os elementos da consciência histórica. Para Jon Rüsen (2001), a história fornece a formação da consciência histórica, que é o pré-requisito para a orientação na situação atual que requer ação, ou seja, pode ser usada como um meio de orientação na vida real, o que é útil para entender a realidade do passado para entender o presente. Para ele:

[...] o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57)

A consciência histórica pode ser definida como uma categoria relacionada a todas as formas de pensamento histórico, através dessa categoria o sujeito pode ter experiência passada e interpretá-la como história. Em outras palavras, é "[...] a soma das operações mentais das pessoas. Dessa maneira, as pessoas podem conscientemente guiar suas vidas reais para explicar sua experiência do mundo e sua própria evolução no tempo". (RUSEN, 2010, p. 57). De acordo com essa visão, o passado tem funções práticas para o presente e o futuro, no futuro, isso fará com que o tempo perca seu significado linear e gradual.

Segundo Rüsen (2010), a teoria do ensino histórico afirma que a história visa formar pensamentos históricos baseados na produção de conhecimento, que é temporário e constituído pela consciência histórica do sujeito. Portanto, o objetivo da história é buscar superar o problema da orientação humana por falta de tempo, com base no conhecimento constituído pela interpretação histórica.

Essas explicações diagnosticam as necessidades de tópicos históricos e sugerem ações planejadas atuais e futuras. Nesse sentido, para Rüsen (2010), as teorias do ensino de história atribuem utilidade e significado social ao aprendizado histórico, como a formação da consciência histórica e a geração de regras de ação mundial.

Portanto, a Didática da História salienta que a matéria de história na sala de aula da educação básica deve não apenas ser caracterizada por sua operação histórica, mas também por sua função de orientação à sobrevivência. Ao aderir a referências teóricas, formas de expressão e funções de orientação existentes, a disciplina da história inspira experiências de ensino que podem ser rastreadas até as próprias atividades do historiador e apropriadas ao nível de educação. É esse processo de construção do conhecimento histórico que Rusen chama de aprendizado histórico:

[...] pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos (RÜSEN, 2010, p.51).

O cotidiano da aula de história é um local de pesquisa de campo no ensino de história, pois é um dos espaços para expressar a consciência histórica. Além do espaço de conhecimento - espaço de ensino e aprendizagem, a sala de aula também assume "experiência pessoal e coletiva compartilhada, a relação entre os sujeitos e os diferentes conhecimentos envolvidos na geração de conhecimento escolar" (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299; PENIN, 1994).

Como vimos, através do aprendizado histórico em sala de aula, “experimentamos e explicamos o passado para entender o presente e prever o futuro” (RÜSEN apud SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 40).

Para realização da pesquisa foi necessário valer-se das contribuições advindas dos teóricos do campo do Ensino História e Cultura do Africano e do afro-brasileiro e pesquisas referentes à formação continuada de docentes pautada na construção de profissionais dispostos a lidar com os desafios da diversidade étnico-racial no contexto escolar.

Esta dissertação comporta três partes principais. No capítulo I trato da formação da consciência histórica dos estudantes do sexo masculino e feminino do Ensino Fundamental II, procedimentos metodológicos da pesquisa, nomeadamente os sujeitos da pesquisa e o meio, o método e o procedimento adotados para a análise das narrativas dos estudantes, bem como as questões de investigação. No capítulo II realizo uma abordagem em relação a formação da consciência histórica dos estudantes do sexo masculino do Ensino Fundamental II para mapear o seu pensamento histórico. No capítulo III implemento a abordagem da formação da consciência histórica dos estudantes do sexo feminino do Ensino Fundamental II através da

análise das narrativas dos estudantes para identificar a forma de atribuição de sentido histórico e consciência histórica e as suas implicações na vida prática. Enfim, na consideração final, discuto os resultados obtidos, a relevância da pesquisa para pesquisas futuras e a motivação para práticas diferenciadas no ambiente de sala de aula.

1. A LEI N° 10.639/2003: HISTÓRICO E DESAFIOS

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

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

A escola, muitas vezes, tem se configurado como área de tensão, de manifestação de preconceitos e atitudes racistas, todavia, é também ali, que nascem questionamentos, que há os primeiros e fortes indícios da percepção do eu e do outro, que confrontam-se idéias, que fomenta-se o conhecimento crítico. E, concordamos com um conceito ioruba que diz que: “com o conhecimento crítico, vem o poder transformador”.

A escola, com seus mecanismos que lhe permitem exercer certo controle ideológico, político e social: é locus, por excelência, do “desabrochamento” de identificações, pertencimentos, reconhecimentos. É o lugar onde os desafios das diferenças culturais, enquanto problema da formação das identidades, primeiro se apresenta na vida dos indivíduos. A escola é, portanto, um importante lugar de construção da memória, lugar de produção de sentido. O que dá a essa instituição o poder de agir em direção a uma mudança histórica no que diz respeito ao reconhecimento e valorização da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros, e aqui reside a importância da aprovação da lei n 10.639/2003 e da efetivação das diretrizes previstas no parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 3/2004, e assim contribuir para construção e consolidação de uma sociedade

antirracista: ou, manter a postura etnocentrada e excludente, que a tem marcado ao longo dos últimos séculos, acirrando conflitos e dificultando um processo de empoderamento da cultura e identidade negras que tem se mostrado longo e doloroso, mas não estéril.

Para melhor compreender a importância da lei 10.639/2003 e da Resolução n 1, de 2004, por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas instituições da Educação Básica e de formação inicial e continuada de professores e professoras, para educação brasileira como um todo e para a luta do Movimento Negro em específico, em prol de uma escola menos excludente, de uma educação que prime por estabelecer relações étnico-raciais baseadas na alteridade e no respeito e, por fim, por uma sociedade mais justa e democrática; é necessário que compreendamos, mesmo que de forma sucinta pelo povo negro para ver assegurado seu direito á educação formal no Brasil.

No caso específico da lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro –Brasileira e Africana e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, temos a concretização, em forma de texto legal, de mais de um século de lutas e pressão do Movimento Negro pelo reconhecimento e valorização da matriz étnico-cultural africanas nos currículos das escolas brasileiras.

Nesse sentido, ao longo da História do Brasil, embora o encaminhamento jurídico institucional não tenha sido sempre fecundo, rápido e isento de sofrimentos e decepções, podemos afirmar que a aprovação da mencionada lei representa uma grande conquista do Movimento Negro no país. Portanto, a luta do Movimento Negro pela mudança nos currículos, que teve na aprovação da referida lei uma significativa vitória, para além de questionar a situação de opressão, subjugo e discriminação por parte das políticas educacionais e curriculares em relação aos afro-brasileiros e sua cultura, representa o enfrentamento em prol da formação e consolidação de uma identidade negra positiva e valorosa.

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

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

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

Desde então, diversos segmentos da sociedade ligados ao Movimento Negro, principalmente intelectuais e acadêmicos, vêm buscando uma ação estratégica para que as mudanças expressas na lei 10.639/2003 não sejam “letra morta”; tornem-se prática cotidiana nos ambientes escolares e, de fato, contribuam para uma educação não excludente e antirracista.

No período de 1990, foi marcada pelo fortalecimento de ações mais concretas visando conquistas de suas demandas por políticas educacionais junto ao Estado. Dois eventos podem ser considerados marcos desse período: a Marcha Zumbi dos Palmares, em ocasião das comemorações dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília, em 20 de novembro de 1995, na qual foi entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento manifestando os anseios de grupos negros no tocante a adoção de ações afirmativas, sobretudo no âmbito educacional, que resultou posteriormente na criação do Grupo Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), fato que representou um deslocamento evidente da questão racial do campo das políticas culturais para o campo da política propriamente dita.

Outro fato marcante foi a participação do Brasil na III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, em 2001, na África do Sul, na qual o Brasil se comprometeu a adotar medidas mais efetivas para o enfrentamento do racismo e da discriminação racial. Também reforçou a centralidade do debate racial, tomando como ponto de partida as ações

afirmativas pautadas numa abordagem da negritude do ponto de vista diferencialista e racializado, numa perspectiva multicultural.

Perante desse percurso político-institucional favorável à consolidação dos movimentos ditos antirracistas, foi que em 2003 se implementou a Lei 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e incluindo o estudo da África e dos africanos em todos os estabelecimentos oficiais de ensino fundamental e médio do país. Tal Legislação representa o corolário da luta dita antirracista desses movimentos sociais em torno da educação, porém, é preciso reconhecer que os discursos presentes na mesma manifestam as noções de identidade negra e negritude construídas no interior desses movimentos e estão diretamente ligados a ideologia Pan Africanista, que inventou uma África una e mítica, que deve servir de base para a construção de uma “identidade negra” homogênea e positiva, mas que pode não dar conta da realidade brasileira, marcada por uma multiplicidade de formas e expressões do “ser negro”, fato que ratifica que os textos da Legislação, bem como as lutas e conquistas dos movimentos negros, especialmente a partir de 1978, devem ser entendidos a partir desse contexto mais amplo e complexo.

Porém é importante destacar mais uma vez a importância e os aspectos positivos da luta dos Movimentos Negros e de seus desdobramentos, dentre eles a criação da Lei 10639/2003, porém é necessário também analisar que os sentidos de África, bem como de identidade negra, defendidos na Legislação (embora não seja esse o objetivo fulcral do presente texto) precisam ser tratados com muita cautela para não enveredar por um caminho contrário a filosofia que defendem, justamente ao desconsiderar o caráter dinâmico, plural e social imbricado nos processos identitários e históricos, bem como, desconsiderar as pluralidades que compõem o continente africano e as próprias formas de expressão das “negritudes” no Brasil.

1.1 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES DO SEXO MASCULINO E FEMININO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

A escola, na atualidade, tem se mostrado como uma grande aliada no processo de desconstrução de preconceitos e construção da consciência de que não somente os europeus, mas outros povos, como os africanos, tiveram grande importância na construção da identidade nacional brasileira. Por isso, o trabalho pedagógico deve, além de se pautar nas diretrizes

curriculares, enveredar outras políticas, como as legislações que são em favor da diversidade cultural.

Neste capítulo, apresentaremos a formação da consciência histórica dos estudantes do sexo feminino e dos estudantes do sexo masculino, assim como discutiremos o processo de implantação da Lei nº 10.639/03, que insere o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da educação básica.

Nesse sentido, a discussão buscará evidenciar a utilização de cenas cinematográficas na prática pedagógica, como forma de reconstruir o conhecimento histórico que tem como base a teoria do historiador alemão Jorn Rusen. De acordo com o autor, a utilização de mídias na escola estimula a reflexão sobre questões relacionadas ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, oportunizando mudanças na “consciência histórica” de estudantes do ensino fundamental II (6º e 9º anos) para inspirá-los a agir no futuro. A vida em sociedade exige sujeitos, além de conscientes, éticos, responsáveis e respeitosos para com a diversidade étnica.

A narrativa histórica

Para Rüsen a capacidade das pessoas de formar uma consciência histórica a partir da interpretação do seu próprio mundo e do seu "eu" é definida como capacidade narrativa (RÜSEN, 2010b, p. 104), portanto, a narrativa histórica é o fundamento do pensamento histórico. Sobre isso, Cardoso (2000, p. 08) também afirma que se trata de “uma construção do acontecimento histórico, produto do próprio questionamento da relação entre memória e esquecimento, que implica um trabalho de construção de temporalidades diversas e entrecruzadas”.

A narrativa é uma prática cultural que explica o tempo, constitui a categoria de significado na experiência humana e representa a evolução temporal do mundo humano. A narrativa histórica “explica a percepção, a interpretação, a orientação e a motivação, para que a relação entre o homem e ele próprio e o mundo possa ser pensada e realizada desde a perspectiva do tempo.” (RÜSEN, 2010a, p. 156).

Na narrativa, a história assume a função de inspirar as pessoas a encontrarem sentido por meio da compreensão do tempo da experiência (passado) de forma a poder explicar o momento presente e encontrar um direcionamento para o futuro. Essa mesma ideia também é

defendida por Cardoso (2000). Para a autora é necessário aproximar o passado do presente, isso, segundo ela, contribui para conhecermos melhor as nossas trajetórias históricas.

Rüsen (2010a, p. 28) aborda a inserção do discurso no conhecimento histórico e como esses discursos aparecem como "um componente da orientação da existência, constituindo os elementos básicos das relações sociais na vida humana real". Para o autor, o discurso não é apenas um discurso sobre a vida humana, mas também um comportamento que afeta os costumes e a sociedade. Nele:

[...] o saber histórico torna-se um fator da cultura da interpretação, um meio da socialização e da individualização. Como discurso, atua sobre o modo como as condições atuais da vida são experimentadas, interpretadas e, a luz das interpretações, gerenciadas praticamente. (RÜSEN, 2010a, p. 29).

Ao explorar a composição da narrativa na criação histórica, o autor da citação nos faz refletir sobre a relação entre ciência histórica e narrativa. Ele nos faz entender que os problemas da ciência histórica se resolvem através da narrativa, pois desencadeiam:

Um olhar sobre a constituição prática do pensamento histórico, que define sua natureza e a delimita com relação às outras formas de pensamento, dá-nos a entender que seria apropriado perguntar se já não existiria na narrativa histórica um potencial explicativo que poderia ser utilizado pela ciência da história de forma especificamente científica. A argumentação empregada até agora nos leva a essa pergunta. Ela mostrou que a ciência da história serve-se de explicações nomológicas e intencionais, e das teorias aplicadas por elas, sem que qualquer dos esquemas de explicações utilizado devesse ser reconhecidos como genuinamente histórico. Ao se analisar mais de perto o processo, vê-se que a ciência da história procede mediante explicações narrativas. (RÜSEN, 2010a, p. 43)

A composição do texto histórico passa pela composição da narrativa histórica. A narrativa histórica é baseada na organização da experiência do tempo humano, por isso existe em todos os aspectos da vida social humana, como a construção do conhecimento.

Para Malatian (2012, p. 2), a forma como os seres humanos “[...] contam suas vidas não pode ser dissociada da realidade sócio-histórica, na qual sociedades e culturas representam e codificam as relações entre indivíduo e coletividade, público e privado, e do indivíduo em relação a si mesmo”. Isso porque, estas analogias esclarecem aprendizados de construção do homem como ator que cria um passado e um futuro, para si mesmo.

Dessa forma, a narrativa histórica segue as regras da pesquisa histórica e, portanto, torna-se científica. Essas regras submetem o pensamento histórico à obrigação de tornar o conteúdo da experiência da história controlável, expansível e garantido pela experiência. Ao vincular cientificamente história e experiência, a história como ciência produz o avanço contínuo do conhecimento (RÜSEN, 2010a, p. 108). Por isso, o autor entende que os

problemas atuais existem devido à falta de explicação. O pensamento histórico gerado pela auto-reflexão é uma resposta a essas necessidades. O tempo vivido corresponde ao passado. Como experiência, já temos o fardo ou a tradição do passado, ou seja, já temos um entendimento, pois nos construímos enquanto sujeitos históricos e social, ao longo das nossas experiências vividas, sejam elas longínquas ou mais atuais.

A gama de intenções ou expectativas corresponde ao futuro, ao que o historiador pretende explicar e que respostas pretende obter. Quando esses dois fatores estão relacionados, surge o resultado: narrativa. Ele está conectado com o presente, este é o presente. A narrativa é o resultado da pesquisa histórica e da composição do significado.

Rüsen desenvolve a reflexão que a narrativa é uma forma de se fazer História, pois “o pensamento histórico” segue uma “lógica narrativa” que:

[...] em todas suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado cujo se torna presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, a lógica da narrativa. (RÜSEN, 2010a, p. 149).

De acordo com o autor do excerto, narrar significar contar um fato a partir de uma interpretação que se tem sobre ele. A se referir à narrativa histórica, elucida que ela é uma atividade intelectual, pois se trata de atribuir valor ao passado e compreender as relações históricas que se deram no e pelo tempo. Diferentemente da narrativa literária, a histórica compreende o passado.

No debate sobre as características “literárias” da história, e na afirmação de Rusen de que o conhecimento histórico é uma ciência, é inconsistente com a hipótese de que o discurso histórico é reduzido a aspectos literários, restaurando assim o conceito de narrativa associado ao processo de pesquisa metodológica. Para o autor supracitado, “a racionalidade cognitiva no pensamento histórico não pode ser separada da racionalidade política e estética”. (RÜSEN, 2010a, p. 151).

A relevância do quadro teórico de rüseniano é corporificada na análise equivalente da importância dos métodos de pesquisa e representações narrativas para o conhecimento histórico na análise equivalente. A hipótese narrativa não foi totalmente rejeitada, mas incorporou, em certa medida, a teoria histórica para restaurar o conceito narrativo relacionado ao processo metodológico da pesquisa.

Na operação de tornar o passado uma realidade, a narrativa histórica vincula a composição de seu sentido à experiência do tempo, de modo que o estudo do passado se transforme em discurso, que tem sentido para a orientação da vida real atual e, assim, produz significado histórico. A vastidão das formas possíveis de apresentação do passado pode ser descrita por meio do conceito de “composição histórica de sentido” (RÜSEN, 2010b, p. 160).

A composição histórica do significado penetra em todos os aspectos da performance de vida na forma de fragmentos de memória, que aparecem na narrativa que traz o passado ao presente. Rusen (2014) destacou que existem estruturas básicas que constituem esse significado histórico, por isso, essas estruturas vão mobilizar memórias da experiência do tempo de diferentes maneiras e dar sentido ao presente.

Desta reflexão, a tipologia da composição histórica do sentido emerge da composição histórica da reflexão histórica, sentido tradicional, exemplar, crítico e hereditário.

Na chamada construção de sentido tradicional, as mudanças no tempo são interpretadas como representando a duração eterna no tempo ao relembrar a origem das condições de vida atuais. Isso porque a orientação histórica aceitou o imperativo, ou seja, o reconhecimento de que os comportamentos humanos passados ocorreram sob a orientação da tradição, o que dá a possibilidade de esses comportamentos se afirmarem diante da experiência dos tempos. Considerando que, nesses universos simbólicos, o conteúdo cultural que transcende o tempo e orienta o comportamento humano no passado e no presente é apagado, então a permanência no tempo no sentido tradicional é o princípio da confirmação.

Toda orientação histórica da vida humana prática baseia-se no pressuposto incontornável de que a vida humana prática já é orientada, ainda mesmo antes de qualquer constituição narrativa de sentido. [...] Essa circunstância prévia da orientação histórica, como condição da possibilidade da vida humana prática, é a base objetiva e o ponto de partida subjetivo de toda atividade da consciência histórica e de todo entendimento comunicativo dos construtos narrativos de sentido. Pode ser descrita como tradição, como presença pura e simples do passado no presente. Nela, a história está sempre “viva”, como força influente das chances de vida previamente decididas e como apreensão significativa do processo temporal dos atos que fazem a vida humana. [...] Afirmação, como condição necessária da orientação histórica, constitui o topos da narrativa tradicional e o tipo de constituição narrativa de sentido que lhe corresponde. (RÜSEN, 2010b, p. 45).

Na estrutura exemplar de significado, a memória da experiência passada deve provar que as regras da experiência prática têm validade universal e eterna. A própria narrativa típica contém o princípio da regularidade, pois de acordo com proposições famosas, através da prática da lembrança do passado, ela constitui as regras gerais da experiência histórica, que é adequada para diferentes situações e diferentes condições de vida.

Esse critério de sentido distingue-se do critério da afirmação por uma relação mais ampla com a experiência e por um grau mais elevado de abstração. Ele permite que sejam sintetizadas diversas tradições em interpretações unificadas das experiências temporais e que seja estendido significativamente o alcance das experiências históricas relevantes para a orientação. As regularidades são o inventário necessário das interpretações das experiências que influenciam o agir e a capacidade reguladora é um elemento essencial da força da identidade (RÜSEN, 2010b, p. 46).

Na composição crítica do significado, o sujeito do conhecimento revela suas diferenças ou divergências de outros sujeitos ou situações ilustradas pela experiência humana ou por histórias. Rösen (2010b, p. 46) acredita que “é necessário ter uma orientação histórica, em que os sujeitos apresentem sua diversidade e oposição a outras disciplinas”. Nessas narrativas críticas, o que é exclusivo do princípio da negação é que a experiência recordada vai contra a experiência, e sua recordação pode revelar contradições e contradições da maneira usual que representa o passado. Por rejeitar em certa medida o aspecto tradicional da fusão, a composição crítica de sentido amplia e fortalece o alcance da orientação histórica.

Na composição genética do significado, a evocação da experiência passada fornece a própria mudança de tempo como base para uma visão apropriada da orientação cultural da vida. As narrativas genéticas são marcadas pelo princípio da transformação e são a forma hegemônica das narrativas históricas das narrativas científicas, porque esclarecem a natureza histórica do fluxo do tempo. Esse tipo de narrativa constrói o processo de mudança do tempo, para que possa ser entendida como a origem da ocorrência de ambientes materiais e simbólicos, nos quais o ambiente simbólico ocorre na vida atual.

A mudança temporal deve poder receber uma qualidade de sentido apta a orientar o agir, pois ela não se aquieta no mero sentido guardado na memória e carece de ser significada em si mesma. Isso ocorre mediante o princípio da transformação. Por ele, a própria mudança temporal torna-se ponto de vista orientador da vida prática e da formação de identidade (RÜSEN, 2010b, p. 47).

Pode-se dizer que a teoria histórica de Jörn Rösen é baseada nos três pilares repetidos em sua reflexão: experiência passada, interpretação do passado e o significado dessa interpretação. Essa lógica existe no ajuste metodológico do trabalho dos historiadores, na formação dos sujeitos dentro e fora da sala de aula, assim como na narrativa expressa por qualquer pessoa ao mobilizar a consciência histórica, que vai condenar as diferentes formas de mobilizar o passado e produzir sentido.

Esta é uma contribuição fundamental, pois aponta que a história científica é apenas uma das possibilidades de posicionamento e formação da identidade na vida real. Ou seja, em todos os aspectos que possam dar sentido e orientação à geração de pensamentos históricos, cabe à escola utilizar a inserção de saberes metodológicos como retroalimentação ao saber

cotidiano. Isso não significa simplesmente transferi-la para a aula de história produzida pelo colégio, pois “a especialização decorrente da cientificização da história torna os produtos históricos da pesquisa histórica não os mais adequados para o processo de formação da consciência Histórica” (RÜSEN, 2010a, p. 49)

Como vimos antes, o autor propôs uma afirmação clara da consciência histórica como forma de superar os dados tradicionais anteriores. Começará com a tradição, mas não se baseará apenas nela. Além dos dados tradicionais, também é necessário usar o conhecimento histórico na pesquisa para enriquecer esse processo significativo. No processo de desconstrução da tradição por meio da consciência histórica, os princípios cognitivos que garantem a racionalidade da produção científica devem ser esclarecidos durante o processo de formação. No entanto, o treinamento não é algo para aprender, possuir e usar:

A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo as continuamente, e sempre se novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade de aprendizado histórico precisa, por sua vez, ser aprendida. (RÜSEN, 2010b, p. 94)

A partir daí, Rüsen reiterou que, nesse processo, o treinamento deve desenvolver as habilidades de compreensão histórica necessárias na orientação prática, o que, em outras palavras, o autor compreende como formação:

[...] ‘Formação’ significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário (RÜSEN, 2010b, p. 95).

Nessa perspectiva, o conhecimento histórico extenso que apenas acumula fatos, datas históricas e explicações sem guiar a vida real será inútil. Ao aprender como uma atividade de consciência histórica pode expandir a experiência humana passada, aumentar a capacidade de interpretação histórica dessa experiência e aumentar a capacidade de inserir e usar a interpretação histórica dentro da estrutura da vida real, pode ser considerada como história Aprender. (RÜSEN, 2010b, p. 110).

Como forma de construção da consciência histórica por meio das narrativas nas aulas de História, passamos a discutir o aprendizado dos estudantes do sexo masculino e feminino, a partir de material midiático (filmes).

1.2 O aprendizado dos estudantes do sexo feminino e do sexo masculino

A pesquisa aqui descrita e analisada se deu a partir da nossa atuação no ensino fundamental – anos finais, na disciplina de história, a partir do trabalho com recursos pedagógicos midiáticos – utilização de músicas e filmes, para melhor compreensão histórica dos fatos elencados no currículo escolar. Os sujeitos do estudo foram estudantes do sexo feminino e do sexo masculino matriculados/matriculadas nas turmas do 6º e 9º anos da Escola Estadual José Garcia Leal.

As redações analisadas foram escritas pelos estudantes no decorrer dos anos letivos de 2018 e 2019, quando a partir das cenas dos filmes e músicas: “Amistad”, “Cafundó”, “Vista a minha pele”, “Uma onda no ar”, “Gaijin: caminhos da liberdade”, “Palmares(de1999)”, “Negro Drama”, “Depoimentos: heróis de todo o mundo”, “Besouro”, “Xica da Silva”, “Quilombo” e “Faroste Caboclo, foi possível contribuir para que os/as adolescentes refletissem sobre: a) o processo de tráfico de escravizados pelo Atlântico para as Américas; b) as condições estabelecidas entre os senhores e os escravizados; c) as conjunturas firmadas nesse tipo de relação de trabalho; d) a incorporação dos afro – brasileiros na sociedade após a abolição e por fim, e) as situações de discriminação, preconceito e racismo que persistem na sociedade brasileira; f) o trabalho nas plantações e o trabalho nas “casas grandes”; g) a inserção do afrodescendente após a abolição e os problemas do racismo ainda existente na sociedade brasileira.

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

Os trabalhos foram iniciados em fevereiro de 2018 e finalizados em dezembro de 2019, porém, como o apoio dos docentes das disciplinas citadas, os mesmos fizeram parte de uma exposição na semana da “Consciência Negra”. Além de narrativas, os alunos e as alunas experienciaram outras manifestações artísticas em forma de “danças”, “teatros”, “recitações de poesias” e “desfile afro” produzidas pelos próprios estudantes, para a comunidade escolar.

Inicialmente, os estudantes foram informados sobre o conteúdo da nossa pesquisa e seu nível de participação. Respondemos às perguntas que surgiram e pedimos autorização para realizar nossas atividades.

Nos casos a seguir, explicamos o significado dos filmes e músicas e o contexto em que eles aparecerão, e executamos cenas selecionadas (aproximadamente 15 minutos) para cada aula. Ao final da exibição, iniciamos um debate sobre o filme e procuramos orientar a discussão para que, além das cenas fílmicas, o pensamento contemplasse também os temas propostos.

Como presumimos, a classe não estava disposta a expressar suas opiniões ou protestar contra posições diferentes das suas. Às vezes, disputas ferozes devem ser controladas pelo professor mediador. A temática gerou discussão em todas as turmas e levou mais tempo para se esgotar.

Na última aula, observamos os debates anteriores e pedimos aos estudantes que escrevessem um texto sobre seu ponto de vista sobre os temas abordados no filme e as reflexões que foram desencadeadas durante a discussão. Essas narrativas são baseadas nas ideias de Rüsen e podem ser usadas como recursos para uma análise contínua.

Para que não haja a identificação dos sujeitos participantes desse trabalho, cada estudante recebeu um código, de maneira a não ser possível constatar nominalmente o seu autor. Em todas as turmas, o código inicia pelo ano, em seguida sala e por fim, o número de chamada do estudante, sendo: 6A1, 6B8, 9A7, 9B15, e assim por diante.

A escolha dos sujeitos da pesquisa se dá, pelo fato de que os conteúdos de história e Cultura Africana e Afro-brasileira, fazem parte dos conteúdos programáticos de todo o currículo da educação básica e, em especial dos 6º e 9º anos, conforme o Referencial Curricular do Ensino Fundamental II de Mato Grosso do Sul e, ainda, por ser uma instituição escolar composta por uma diversidade racial e cultural bastante heterogênea.

Esse percurso pode identificar a estrutura narrativa do estudante, bem como visões historicamente relevantes. Como resultado, a compreensão e a interpretação dos estudantes sobre o passado, por meio da história, podem ser enfatizadas, bem como suas compreensões sobre os fatores e procedimentos que formam o pensamento e a consciência histórica no grupo da pesquisa.

Considerando a origem dos materiais e os procedimentos utilizados, temos a responsabilidade de descobrir como utilizar os materiais desenvolvidos nas aulas, ou seja, de que forma foi desenvolvido o trabalho com as narrativas elaboradas pelos estudantes nos anos

de 2018 e 2019. Ao final da pesquisa, cada estudante do sexo masculino e do sexo feminino devem ter elaborado doze (12) textos narrativos.

Como Rüsen (2014) apontou em seus estudos, a análise da narrativa na perspectiva da compreensão dos tipos de consciência histórica é um processo complexo e muitas vezes intrincado, que não se pauta pela abrangência do conhecimento do indivíduo sobre o tema, mas sim pela forma como ele encara o assunto, como ele porta e exterioriza sua visão sobre o mesmo.

Rüsen (2011, p. 113-114) entende a habilidade narrativa como sendo a:

Faculdade de representar o passado de maneira tão clara e descritiva que a atualidade se converte em algo compreensível e a própria experiência de vida adquire perspectivas de futuro sólidas. Essa competência fundamental da consciência histórica [...] é a que se pretende que seja alcançado mediante aprendizagem histórica.

Nesse caso, o objetivo desta pesquisa é analisar os textos escritos desses estudantes, a fim de investigar as diferentes nuances da consciência histórica que eles apresentaram ao longo do processo de aprendizagem escolar do conteúdo histórico e também esperar entender se a capacidade narrativa desses sujeitos melhorou.

Inicialmente, analisamos as produções textuais elaboradas pelos estudantes no ano de 2018, com as turmas do 6º ano A, 6º ano B, 9º ano A, 9º ano B, 9º ano C e 9º ano D e, posteriormente, os matriculados no ano de 2019, nas turmas 6º ano A e 9º ano D. Ao trabalharmos a música: “Negro Drama” com as turmas do 6º ao 9º anos (entre 11 e 15 anos), notamos que o estudante 6A20, apontou: “a música está falando da discriminação [...]”. A posição dos alunos dos nonos anos ao se posicionarem diante da situação vivida pelo afrodescendente no Brasil. De acordo com o estudante 9B19 a “vida de negro não é fácil, sofrem xingamentos, entram no mundo das drogas, recebem mau exemplo”. Para 9C13 a “música relata a vida dos negros”. Tal como relata 9D33 “sou branca e não tenho vergonha de ser, não entendo porque o negro tem tanta vergonha de sua cor”.

A descoberta que os estudantes apresentam sobre essa música, pode ser mais bem observada quando a comparamos com “faroeste Caboclo” e as cenas dos filmes selecionados. Antes, porém, de chegarmos a esse ponto vale a pena observar a constatação de 6B34 sobre a música “negro drama”: “a música fala sobre a vida, a realidade, os dilemas dos negros que nasceram na favela”. Quando nos voltamos para a música “faroeste caboclo”, que dá sua ênfase sobre a condição do afrodescendente no período contemporâneo ao falar de um tal de

João, temos a seguinte constatação de 9D18: “a música fala das poucas oportunidades que o país oferece para as pessoas pobres, especialmente ao negro”.

Alguns estudantes usam a letra da música para narrar liricamente sobre a trajetória desse tal João, como foi o caso de 9C24: “quando era pequeno, pensava em ser ladrão, viu seu pai morrer com um tiro, por isso queria ir para lugares distantes que via pela televisão [...]”.

Ao relacionar o passado com o presente e o presente com o passado, alguns estudantes puderam perceber certas permanências na história do Brasil, principalmente no que se refere ao racismo ao negro. Além de perceber, muitos relatam sofrer esse tipo de preconceito na sociedade e/ou grupos de convivência.

Com o desenvolvimento das atividades em sala de aula, os estudantes passaram a se interessar mais pela condição do negro brasileiro, inclusive, muitos deles se sentiram representados pelas narrativas que foram apresentadas durante as discussões na sala de aulas. Portanto, analisamos as produções textuais elaboradas pelos estudantes, de forma cuidadosa e observamos como eles entendiam a situação relacionada à história e cultura africana e afro-brasileira. Investigamos que tipo de “consciência histórica” gira em torno dessa análise e o que eles atribuem à história conceito de processo.

Para entender as causas do racismo na sociedade brasileira, foi escolhida uma sequência do filme “Amistad”: que mostra como os negros eram capturados na África, trazidos para América e comercializados. A partir desse filme foi possível discutir vários aspectos da história e da cultura africana e afro-brasileira. Discutiui-se a existência da escravidão na África antes dos europeus iniciarem a colonização da América. Outra questão levantada referiu-se a diferença entre “escravidão” e “sistema escravista”. Por meio do filme “Amistad” foi possível levantar questões sobre o tráfico de escravos e sua importância na economia colonial. Neste aspecto foram apresentados dados a respeito da quantidade de africanos introduzidos na América, o tipo de alimento fornecido aos negros ao longo da travessia, os produtos utilizados pelos europeus, para trocar por negros com as tribos africanas.

Destarte, o resultado desse trabalho foi pautado em um processo investigativo, tanto pelo fato de o conteúdo ter sido apresentado, quanto pelo fato de levar os alunos a procurarem mais informações acerca da temática, o que foi notado em aulas posteriores, por meio das discussões que realizamos. Dessa forma, investigamos que tipo de “Consciência Histórica” cerceava a referida análise e quais conceitos atribuíamos ao processo histórico. Nosso estudo parte da compreensão que os estudantes desenvolveram em relação às cenas do filme

“Amistad”, para depois nos inclinarmos sobre as interpretações que esses estudantes apresentaram das cenas dos filmes no decorrer das aulas.

Nessa cadeia de transformação de saberes, Mbembe (2017, p. 88-89) cita a hipótese desconstrutiva da separação do sujeito e da separação parcial, ou seja, “a consciência histórica transforma os valores morais no todo do tempo: Tradição, desenvolvimento moral ou outras formas de compreensão do tempo”. Em concordância, Rüsen (2010a) - ajuda a eliminar a continuidade desse isolamento, restaurar Mbembe e promover a divisão.

Sendo assim, demanda:

[...] um dado objetivo, um acontecimento, que ocorreu no tempo passado tornasse 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. De um lado, um dado objetivo da mudança temporal do homem e de seu mundo no passado. De outro, um sujeito determinado, uma auto compreensão e uma orientação da vida no tempo. O aprendizado histórico caracteriza-se, pois, como um movimento duplo: algo 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).

Do ponto de vista o autor do excerto, a aprendizagem histórica é um processo de consciência: por um lado, o tempo humano muda, por outro lado, o tempo humano muda. Por outro lado, seu mundo passado carecia de auto compreensão e movimento orientado para o tempo. Embora a importância do conteúdo da experiência temporária seja fundamentalmente adequada para os alunos, ela carece de explicação, alegando que o significado do termo preto não é uma sequencia de isolamento clara externalizada por Mbembe (2017).

As produções exibidas variam em tamanho, conteúdo e pesquisa. Observemos a narrativa escrita pelo estudante 9A22, no que compreende ao filme “Amistad”:

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

De acordo com o trecho, há a compreensão de que a violência causada contra o negro se manifestava nos próprios espaços de convivência dos negros, deles, para eles. Isso infere em compreender que o processo de escravização não foi uma prática desenvolvida somente pelos brancos, mas sim por ambos.

Outro apontamento que reconhece o conceito anterior de barbárie, também pode ser observado na narrativa de 6A27: “Barbaridade é exatamente o que faziam com os negros que traziam a força ao Brasil”.

O estudante 9D15 assegura: “insuportável ser negro no Brasil, ele é sempre culpado pelas coisas erradas”. Essa perplexidade com a situação do ter sido escravizado no passado e a manutenção do sofrimento no presente pode ser observada na escrita de 9A18 quando relata que é preciso “promover debates, eventos, feiras, isso é moleza quero ver encontrar uma forma de mudar de verdade a vida do negro no Brasil”.

Quando se isenta do preconceito causado pela cor, 9B20 assevera: “tenho muita sorte não sou negro, nem tenho negros na família porque a vida de negro é muito dura”. Reconhecidamente, o preconceito, a discriminação e a violência, continuam sendo construídas acerca do “ser negro” e, para não as sofrer, é melhor não o ser.

Ao analisar os caminhos percorridos pelos negros, da África até aqui, o estudante 6A3 também demonstra a sua revolta quando reconhece que:

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

As narrativas dos estudantes, a exemplo da citação, retratam relações estabelecidas entre passado e o presente, no caso do 9A6, que relata que “a escravidão acabou, mas até hoje na televisão o negro é o pobre, o favelado, o bandido”. Em concordância 9B2 também reconhece que “sempre o negro é o malfeitor o rejeitado pela sociedade”, ou ainda, conforme narra 9C5 “o branco ainda maltrata o negro e poucas vezes é punido como deveria” e, para 9D7 “a escola cumprindo a lei está fazendo a sua parte, mas é pouco, precisamos fazer mais”, ou seja, precisamos materializar a legislação e dispensar esforços para que o negro seja mais visível, mais respeitado e mais reconhecido no contexto atual.

Ainda que estejam iniciando os anos finais do ensino fundamental, é possível perceber que os estudantes do 6º ano já possuem uma certa visão de mundo, talvez porque trazem experiências sociais de convivência com o preconceito e a discriminação que o negro vem sofrendo ao longo dos tempos, ou simplesmente porque a disciplina de história, desde tenra escolarização, vem contribuindo para formular conceitos e posicionamentos dos estudantes.

No início do processo, para os estudantes da turma do 6º ano B, o termo "negro" significa "pobreza, baixa auto-estima e ladrão". Esse entendimento nos faz acreditar que é necessário não só no sentido de aprender conteúdos, mas também compreender o grau em que assumimos a subjetividade e a inter subjetividade. Precisamos refletir sobre os rumos atuais e a formação da identidade histórica (RÜSEN, 2012, p. 91-93). A visão de Mbembe (2001, p.

198) é compatível com os pensamentos e visão de Rüsen é uma expressão / revelação apropriada. Uma palavra pode ser classificada em uma categoria. A inexistência de identidade africana é uma substância”, muito persistente nas narrativas dos estudantes aqui apresentados.

No contexto dos resultados de nossa pesquisa rigorosa e meticulosa, deve-se dar atenção à discussão da relevância desses aspectos com os estudantes na estratégia proposta:

Dadas estas orientações, as perspectivas da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história analisa agora todas as formas do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos [...] (RÜSEN, 2006, p. 12).

Ao analisar a forma de raciocínio e o conhecimento histórico por meio do método de ensino da história de Rüsen (2006), descrito no excerto, percebemos que devemos superar a curiosidade inocente, conforme afirmação de Freire (1996, p. 31), que deixa claro que “Se você não parar a curiosidade, será criticado”, e ao se aproximar do objeto, você se tornará “curiosidade epistemológica e se organizará”.

Quando passamos do filme “Amistad” de (STEVEN SPIELBERG, 1997), para o filme “Quilombo” de (CARLOS DIEGUES, 1984) junto com a letra da música “Palmares (de 1999)” (BANDA NATIRUTS), os estudantes constatarem como o negro, que vinha para a América Portuguesa como escravo, inseria-se dentro de uma certa rotina de trabalho nos Trópicos. Para 6B5 “eu entendi que os negros tentavam fugir para não serem escravizados [...]. O quilombo era um lugar de esperança, era o lugar da fuga bem sucedida, do escravo que não se suicidava por algum motivo, que não entrava em melancolia, ou se adequava a rotina, mas sim do rebelde e indignado. Lá todos trabalhavam, todos lutavam, as crianças não iam a escolas, mas aprendiam a dançar e a festejar. Mas o quilombo também tinha problemas, era lugar de conflito e violência.” Para 6B1 “eu aprendi com as aulas mais sobre a pintura dos negros [...] aprendi sobre o valor de cada pessoa, como temos que respeitar a todos independente de sua cor, religião, posicionamento político”. Nesse aspecto é interessante observar os apontamentos de 9A8, quando concorda com 6B5:

Quilombo é um lugar onde os negros se refugiavam, um lugar onde era de “todos”, onde não havia um proprietário de terra ou algo do tipo. Vi no filme que eles adoravam um “Deus” chamado Ogum, que também é adorado no candomblé. As mulheres pintavam seus corpos, assim como os homens, em respeito as suas tradições milenares.

Com o desenvolvimento do trabalho nas aulas, cada vez mais os estudantes passaram a questionar a condição dos escravos brasileiros. Quando o filme "Xica da Silva" (CARLOS DIEGUES, 1976) foi exibido, muitos estudantes perceberam as estratégias de sobrevivência das mulheres. Elas ganharam a liberdade por meio do sexo. Em alguns casos, essas escravas ganharam a liberdade através do casamento e tornaram-se socialmente ativas. Em outros casos, pouco se sabe sobre isso, tornou-se rica com sucesso e tornou-se proprietária de escravos.

Para 6A4 “essa Xica da Silva era muito esperta, não sei se era mesmo bonita, mas esperta era sim” e 6B7 nota ainda que “a vida no cativeiro era tão brutal que a única forma de mulheres escravizadas sobreviverem, em meio ao estupro rotineiro, era usar do sexo a seu favor. Algumas conseguiam, parece que outras, infelizmente não.” A escravidão estava enraizada na sociedade brasileira que, como aponta 9A12 “só usando o corpo que o escravo deixava de ser vítima e se tornava sujeito de sua ação. O homem fazia isso com a capoeira, à mulher com o sexo. A Xica é um exemplo bem sucedido, mas quantas Xicas tivemos no Brasil?”

As observações feitas pelos alunos em suas narrativas, reconhecem que homens e mulheres negros possuíam diferentes papéis culturais. Cada um era levado a desenvolver diferentes atividades diárias, em detrimento da vida, alguns mais sucedidos, outros menos. De sorte, muitas negras acabavam se abastando em famílias brancas, o que melhoraria a sua condição, embora a mulher ainda não fosse independente, ainda que fosse branca.

Os filmes “Gaijin: caminhos da liberdade” de (TIZUKA YAMAZAKI, 1949) e “Cafundó” (CLÓVIS BUENO, 2005) foram usados para comprovar a dificuldade de introdução do negro após a abolição da escravidão, na sociedade brasileira. Esses filmes falam sobre o fim do regime escravista no Brasil, o cenário da liberdade entre escravos e recém-libertos e os primeiros momentos da abolição da escravidão no país. O filme “Cafundó” (CLÓVIS BUENO, 2005) aborda a história do ex-escravo João Camargo, que viveu na região de Sorocaba entre o final do século XIX e a primeira metade de XX. Depois de diversas tentativas de introdução na sociedade, ele se transformou num líder religioso. Este filme mostra claramente o "preconceito" das elites contra os misteriosos ensinamentos religiosos de João Camargo. As cenas selecionadas retratam a chegada de João Camargo à cidade e a dificuldade dos negros em encontrar as tarefas domésticas, que são realizadas por negros (ainda reféns da escravidão). O filme também permite que os alunos reflitam sobre o impacto da "Lei Áurea" sobre as vivências dos afrodescendentes.

Freire (2001, p. 16) ajuda a compreender a subjetividade dos alunos, ou seja, os dois tipos de percepções (curiosidade ingênua e curiosidade exigente), para ele não podem ser entendidos separadamente, principalmente quando se trata da contradição entre a lei e sua aplicação em sala de aula, como igualmente em alguns trechos das narrativas dos alunos.

Por exemplo, embora os negros tenham sido libertados, de acordo com a lei, segundo Gomes e Munanga (2016, p. 107), essa liberdade não "garante que eles tenham os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos". No processo histórico após a abolição da escravatura, o que vimos é que "ex-escravos e seus descendentes não se integram à sociedade brasileira" e que "o Brasil está construindo um complexo processo de desigualdade social". Isso nos leva à afirmação de que, ainda que os escravos tenham sido libertos por meio da Lei Áurea, a igualdade não se estabeleceu no pós período colonial, ainda existem muitas diferenças entre os negros e os não negros, nos vários aspectos culturais e sociais. Há diferenças de gênero, de ganhos salariais, de ocupação de postos de trabalho, de estudos, de moradias, etc.

Além disso, Mbembe (2001) questiona a pós-abolição cruel e a ausência de se considerar os negros seres humanos como todos os outros:

Durante a fase pós-abolição, a questão era se os africanos estavam fora ou dentro do círculo, ou seja, se eles eram seres humanos como todos os outros. Em outras palavras, 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, como manifestações de uma subjetividade – ou seja, de uma consciência tal como a nossa – de forma a permitir que os consideremos, a cada um deles individualmente, como um *alter ego* (um outro eu)? (MBEMBE, 2001, p.177-178).

Considerando que "corpo, linguagem, trabalho e vida africanos" fluíram através da lacuna entre o preconceito e o comportamento de isolamento ao longo do tempo, que ainda é causado pelo ponto de vista de Gomes e Munanga (2016, pp. 107-108), no que diz respeito à história dos negros brasileiros, a reação e resistência da população negra que "nunca aceitou passivamente essa situação": "uma perda massiva de sangue".

Durante as atividades com as turmas dos 6º e 9º anos, as observações desses estudantes marcaram a visão existente no país sobre a liberdade e a escravidão após a abolição. Muitos deles entenderam que a abolição da escravidão não tem efeito positivo sobre a escravidão, pelo contrário, porque elimina a representação e a atuação do movimento de libertação e, ao mesmo tempo, não garante que os escravos livres tenham moradia, direitos trabalhistas, saúde, educação e cultura, ou seja, a libertação trouxe, de certa forma, a liberdade, porém, não promoveu a integração social de forma digna. Isso faz com que muitas

pessoas fiquem em locais onde antes eram escravizadas, pois nesses locais tem uma chance maior de sobrevivência do que qualquer outro lugar.

Sendo assim, quem se atreve a correr riscos vive sozinho na cidade, mesmo com fome. Ao assistir as cenas do filme “Cafundó” para 6A7: “neste filme fica bem claro e certo, a vida difícil que os libertos escravos levavam e ainda levam”; o estudante 6B9, desabafa: “é lamentável assistir como os escravos eram e são tratados até hoje e ainda tem gente que diz que no Brasil não existe racismo”.

Devemos lembrar que o objetivo desta pesquisa é estabelecer um diálogo com as idéias rüsenianas e freireanas. Ao recorrer ao passado e ao analisar as fontes propostas, buscaremos uma explicação 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).

A religião afro brasileira é uma outra vertente da cultura africana que deve ser abordada na escola, para evitar a invisibilidade, o preconceito e a discriminação. Isso, inclusive, já foi e continua sendo motivos de perseguição, muitas vezes, porque os não praticantes não compreendem as raízes e os elementos que permeiam essa cultura.

Diante das cenas dos filmes trabalhados, os estudantes provaram por meio das suas narrativas que observaram a existência e a força da religião na vida dos negros, o que ainda mostra o trabalho árduo dos negros na sociedade brasileira. Isso pode ser conferido na fala de 9A16, quando enfatiza que “Para provar que a cor não torna ninguém melhor ou pior que tem santo branco e tem santo negro”, em concordância, 9B3 também observa que “mesmo livre o negro permanece acorrentado ao sofrimento do passado. Para o estudante 9C22: “ninguém se liberta totalmente sem a garantia de seus direitos de maneira real”, já 9D8 diz: “fico muito triste de ver que nosso país é racista em plena modernidade”, ou seja, mesmo com as mudanças ocorridas ao longo dos tempos, continuamos mantendo os preconceitos de outrora, embora “as diferenças existem mas, não devem ser usadas para tornar o outro menos importante” 9A13. Portanto, 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 Africana e Afro-Brasileira. Na verdade, o problema não estava tanto em se restaurar o “legado do passado”, mas em (re)pensar o que se deveria fazer no “presente” (ROIZ, 2018, p. 231).

Do cativo à liberdade era o cenário que os estudantes observaram nos filmes, situações que demarcam o final do regime escravista no Brasil. Para 6A19 “hoje os negros têm o direito de registrar BO contra o racismo praticado por qualquer pessoa”, pois há

legislação que resguardam os direitos dos negros, conforme narra: “nos dias de hoje a lei procura garantir a dignidade aos negros, mas nada parece ser suficiente” 6B10. Na visão de 9C12 “bom mesmo é ver negros na rua felizes, livres, trabalhando com dignidade, indo e vindo”, enquanto para o estudante 9D6 “hoje não sofremos tanto, adquirimos através da lei o direito de ser respeitado”; “passado tanto tempo e o negro está livre, mas ainda não conquistou sua liberdade total” 9B15. Por mais que os estudantes reconheçam que os processos de socialização e inserção social do negro ainda são prejudicados na atualidade, em decorrência da sua história, também reconhecem que a legislação pode ser um caminho de garantia dos seus direitos.

Para o estudante 9A1 o filme “Cafundó” retrata a realidade indigna que o negro encontrou após ser liberto:

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

Nesta mesma discussão/compreensão, o estudante 9B14 observa que:

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

De acordo com as constatações do estudante no excerto, o preconceito e discriminação sofrido pelo negro ainda causa sentimentos como revolta, por isso, é importante se reconhecer como tal, e lutar pela sua liberdade e pelos seus direitos.

Por meio do filme: “Uma onda no ar” de Helvécio Ratton (2002) aguçou-se o debate a respeito dos destinos dos negros após a abolição, com a finalidade de constatar (a existência ou não de) o “racismo” e o desprezo que os negros foram submetidos no decorrer da história do Brasil, desde o período colonial até a atualidade. O filme em questão aborda a história de uma rádio, que foi planejada por jovens de uma favela, com o intuito de levar informação, entretenimento e esclarecimento para o povo do morro. Dessa forma, utilizamos a sequência do filme, na qual o líder dos jovens, após ser detido e indagado pelos presidiários, conta como surgiu a Rádio, a luta e a determinação necessária para mantê-la no ar, desde o princípio da década de 1980. Este filme passa uma mensagem positiva a respeito do atuar dos negros na sociedade brasileira, sem esconder a injustiça sofrida pelos afrodescendentes.

No desenrolar da atividade em sala de aula, foi interessante constatar a forma como os estudantes enxergavam, compreendiam e apresentavam questões como: “observei que os negros não eram bobos não, lutavam bastante na busca de seus interesses” 6A7; “interessante como nos negros lutavam sem cessar por dias melhores” 6B21, para o 9A11 “nunca vi povo mais unido e decidido que os negros, verdadeiros guerreiros”; ou como observa 9B4 “aqueles jovens mostraram o quanto o negro precisa ser ouvido e respeitado, ainda hoje”. A liberdade é algo inerente aos seres humanos, conforme narra 9C17 quando reconhece que “os negros continuam precisando de liberdade, somente a situação é diferente”, porém, as diferenças ainda são evidenciadas a partir da cor da pele, como explicita 9D9, quando diz que “em tempos tão modernos, pessoas ditas inteligentes, ainda fazem diferença por causa da cor pele”.

Notamos, neste momento, que prevaleceu nas redações dos estudantes o entusiasmo para erradicação do racismo e a vontade de vencer as diferenças, tornando todos uma só nação, onde as diversidades culturais, econômicas e sociais possam contribuir de maneira positiva na transformação do agir de cada sujeito na sociedade brasileira. Para o estudante 6A13: “o negro tem mesmo que mostrar de todas as formas que tem capacidade como todo ser humano”, a cor da pele e/ou outras características não podem e não devem ser contributos para distanciar os negros dos demais sujeitos sociais, conforme narra 6B25: “pele de cor diferente, cabelo diferente não significa deficiência, negro é muito inteligente”, ou quando afirma 9A29, quando diz que “a diferença tem que ser usada para melhorar o mundo, não para maltratar as pessoas negras”. Para 9B2 os “jovens negros inteligentes, tem em todo lugar, falta é oportunidade, se não aparece, eles inventam”. De acordo com o posicionamento dos estudantes, o negro deve participar dos espaços sociais com igualdade, pois suas características não os diminuem, tampouco os fazem menores do que os que não são negros.

Diante dessas cenas fílmicas, observamos ainda nas produções dos estudantes que o preconceito contra o negro contribui para um certo retrocesso social, pois a sociedade se torna heterogênea e isso acarreta prejuízo.

Para os alunos 9B32, 9C8 e 6A16, a participação do negro na sociedade vai muito além de um direito conquistado, é uma forma de organização social:

[...] a sociedade paga um preço alto por não aceitar as diferenças, negro é gente e ainda não tem o respeito que deve ter (9B32); os negros sabem se organizar e de um jeito ou de outro aparecem na sociedade (9C8); penso que os negros tem que continuar lutando, pois seus direitos tem que ser respeitados (6A16).

Nesta atividade, a partir do uso do filme, os estudantes deixaram bem claro a necessidade de se rever a condição dos negros na sociedade brasileira, mudou-se a condição de escravo, de poder, de domínio, mas ainda, na atualidade, os afrodescendentes vivem situações de desrespeito, desvalorização. Sendo assim, estabelecem uma análise de situações vivenciadas no passado, certificam-se da situação atual e apresentam a necessidade de articulação para executar uma projeção diferente de futuro, embasada no respeito, na valorização e na exigência de uma sociedade engajada no combate ao racismo e na valorização da diversidade racial brasileira.

Ao trabalharmos o filme: “Vista a minha pele” de Joel Zito Araújo (2003), notamos que os estudantes se identificaram com o enredo e disseram que é um filme divertido e agradável de assistir, o estudante 6A20, apontou: “moço, naquela situação os negros eram poderosos, pena que na realidade é bem diferente”; já para o aluno 6B11 foi “ótimo, onde estava esse filme que eu nunca tinha ouvido falar?”, inclusive causou indignação em 9A5 ao analisar a conduta de pessoas não negras: “como pode o ser humano tratar o outro diferente só por causa da cor da pele”.

Foi possível, em alguns momentos, perceber uma promissora desenvoltura no estabelecimento de relações entre passado e presente, como na fala de 9A17: “bom mesmo é ver um negro presidente dos Estados Unidos” e até mesmo estágios embrionários de uma contra narrativa: “a inteligência deveria servir para que as pessoas entendessem todas as situações sem ter que vivê-las e assim não fazer mal a ninguém” 9A10; ou na comparação que o estudante estabelece entre o negro e o branco: “queria ver o branco vestir a pele do negro no tempo da chibatada” 9B19.

No entanto, notamos, que o que predominou foi a percepção do racismo como causado por um determinismo histórico, por vezes até mesmo divino, como nas citações: “vestir a pele do negro não fácil, que fardo pesado, meu Deus” 6B3 ou “por causa da escravidão os negros até hoje são discriminados” 9B14. E ainda, o que é característico da consciência histórica do tipo tradicional, uma forte tendência a generalizações e análises pouco complexas: “é horrível sentir na pele o preconceito racial” 9C2; “para entender o quanto dói o preconceito é preciso sentir na pele” 6A9.

A nosso ver, durante o trabalho de análise das produções das turmas, bastante instigante e direcionador de futura perscrutação, o fato de que, mesmo apresentando fenótipo marcadamente negro, muitos se referiram ao sofrimento, perseguição e dor do “outro”, não se posicionaram, ou se perceberam, como parte desse grupo, como na narrativa de 9A14 que

afirma que: “assistindo essas cenas que senti o real preconceito, pude perceber o quanto fere e maltrata”, ou na de 9B21 que percorre um caminho muito parecido ao refletir que “no filme deu pra perceber que deve ser muito difícil quando a pessoa vive situações de discriminação”.

Análise das redações referentes ao ano letivo de 2018

Na turma do 6º ano A foram matriculados 41 estudantes, sendo assim 34 frequentes e 04 transferidos. Foram computados 17 estudantes do sexo masculino e 17 estudantes do sexo feminino. Após uma discussão teórica foram analisadas as redações para mapear o aprendizado dos estudantes, sendo 08 estudantes do sexo masculino afrodescendentes e 02 estudantes do sexo feminino afrodescendentes. O aprendizado dos estudantes do sexo feminino foram 12, o aprendizado dos estudantes do sexo masculino foram 13, o aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes foram 02 e o aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes foram 07.

TABELA 1 – TURMA 6º ANO A (2018)

Classificação dos tipos de estudantes	Nº de estudantes
Estudantes matriculados	41
Estudantes frequentes	34
Estudantes transferidos	04
Estudantes do sexo masculino	17
Estudantes do sexo feminino	17
Estudantes do sexo masculino afrodescendentes	08
Estudantes do sexo feminino afrodescendentes	02
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino	13
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino	12
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes	07
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes	02
Total de estudantes	157

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta turma, durante o ano de 2018 citada na tabela acima foram produzidas **196 narrativas**. Durante o trabalho de análise das produções da turma do 6º ano A 04 estudantes

do sexo masculino não tiveram aprendido, já no sexo feminino foram 05 estudantes que não obtiveram aprendido. Em relação aos estudantes do sexo masculino afrodescendentes apenas 01 não tiveram aprendido, já os estudantes do sexo feminino afrodescendentes todos alcançaram aprendido desejado.

Na turma do 6º ano B foram matriculados 41 estudantes, sendo assim 31 frequentes e 05 transferidos. Foram computados 10 estudantes do sexo masculino e 21 estudantes do sexo feminino. Após uma discussão teórica, foram analisadas as redações para mapear o aprendido dos estudantes sendo 05 estudantes do sexo masculino afrodescendentes, 06 estudantes do sexo feminino afrodescendentes, o aprendido do sexo feminino foram 16, o aprendido do sexo masculino foram 10, o aprendido dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes foram 06, o aprendido dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes foram 04.

TABELA 2 – TURMA 6º ANO B (2018)

Classificação dos tipos de estudantes	Nº de estudantes
Estudantes matriculados	41
Estudantes frequentes	31
Estudantes transferidos	05
Estudantes do sexo masculino	10
Estudantes do sexo feminino	21
Estudantes do sexo masculino afrodescendentes	05
Estudantes do sexo feminino afrodescendentes	06
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino	10
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino	16
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes	04
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes	06
Total de estudantes	155

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta turma durante o ano de 2018 citada na tabela acima foram produzidas **272 narrativas**. Durante o trabalho de análise das produções da turma do 6º ano B os estudantes do sexo masculino todos alcançaram aprendido desejado, já no sexo feminino foram 05 estudantes que não obtiveram aprendido. Em relação aos estudantes do sexo masculino afrodescendentes apenas 01 não tiveram aprendido, já os estudantes do sexo feminino afrodescendentes todos alcançaram aprendido desejado.

Na turma do 9º ano A foram matriculados 35 estudantes, sendo assim 28 frequentes e 01 transferido. Foram computados 14 estudantes do sexo masculino e 14 estudantes do sexo

feminino. Após uma discussão teórica foram analisadas as redações para mapear o aprendizado dos estudantes, sendo 02 estudantes do sexo masculino afrodescendentes, 06 estudantes do sexo feminino afrodescendentes, o aprendizado do sexo feminino foram 08, o aprendizado do sexo masculino foram 07, o aprendizado de estudantes do sexo feminino afrodescendentes foram 03, o aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes foram 01.

TABELA3 – TURMA 9º ANO A (2018)

Classificação dos tipos de estudantes	Nº de estudantes
Estudantes matriculados	35
Estudantes frequentes	28
Estudantes transferidos	01
Estudantes do sexo masculino	14
Estudantes do sexo feminino	14
Estudantes do sexo masculino afrodescendentes	02
Estudantes do sexo feminino afrodescendentes	06
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino	07
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino	08
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes	01
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes	03
Total de estudantes	119

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta turma durante o ano de 2018 citada na tabela acima foram produzidas **133 narrativas**. Durante o trabalho de análise das produções da turma do 9º ano A 07 estudantes do sexo masculino não tiveram aprendizado, já no sexo feminino foram 06 estudantes que obtiveram aprendizado. Em relação aos estudantes do sexo masculino afrodescendentes apenas 01 não tiveram aprendizado, já os estudantes do sexo feminino afrodescendentes 03 estudantes não tiveram aprendizado desejado.

Na turma do 9º ano B foram matriculados 38 estudantes, sendo assim 29 frequentes e 02 transferidos. Foram computados 10 estudantes do sexo masculino e 19 estudantes do sexo feminino. Após uma discussão teórica foram analisadas as redações para mapear o aprendizado dos estudantes, sendo 06 estudantes do sexo masculino afrodescendentes, 07 estudantes do sexo feminino afrodescendentes, o aprendizado dos estudantes do sexo feminino foram 12, o aprendizado dos estudantes do sexo masculino foram 06, o aprendizado de estudantes do sexo feminino afrodescendentes foram 06, o aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes foram 05.

TABELA 4 – TURMA 9º ANO B (2018)

Classificação dos tipos de estudantes	Nº de estudantes
Estudantes matriculados	38
Estudantes frequentes	29
Estudantes transferidos	02
Estudantes do sexo masculino	10
Estudantes do sexo feminino	19
Estudantes do sexo masculino afrodescendentes	06
Estudantes do sexo feminino afrodescendentes	07
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino	06
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino	12
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes	05
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes	06
Total de estudantes	140

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta turma durante o ano de 2018 citada na tabela acima foram produzidas **188 narrativas**. Durante o trabalho de análise das produções da turma do 9º ano B 04 estudantes do sexo masculino não tiveram aprendizado, já no sexo feminino foram 07 estudantes que obtiveram aprendizado. Em relação aos estudantes do sexo masculino afrodescendentes apenas 01 não tiveram aprendizado, já os estudantes do sexo feminino afrodescendentes 01 estudantes não tiveram aprendizado desejado.

Na turma do 9º ano C foram matriculados 38 estudantes, sendo assim 28 frequentes e 01 transferido. Foram computados 09 estudantes do sexo masculino e 19 estudantes do sexo feminino. Após uma discussão teórica foram analisadas as redações para mapear o aprendizado dos estudantes sendo 03 estudantes do sexo masculino afrodescendentes, 06 estudantes do sexo feminino afrodescendentes, o aprendizado dos estudantes do sexo feminino foram 13, o aprendizado dos estudantes do sexo masculino foram 04, o aprendizado de estudantes do sexo feminino afrodescendentes foram 03, o aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes foram 02.

TABELA5 – TURMA 9º ANO C (2018)

Classificação dos tipos de estudantes	Nº de estudantes
--	-------------------------

Estudantes matriculados	38	
Estudantes frequentes	28	
Estudantes transferidos	01	
Estudantes do sexo masculino	09	Fon
Estudantes do sexo feminino	19	te:
Estudantes do sexo masculino afrodescendentes	03	Ela
Estudantes do sexo feminino afrodescendentes	06	bor
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino	04	ada
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino	13	pela
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes	02	aut
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes	03	ora.
Total de estudantes	126	

N

esta turma durante o ano de 2018 citada na tabela acima foram produzidas **173 narrativas**. Durante o trabalho de análise das produções da turma do 9º ano C 07 estudantes do sexo masculino não tiveram aprendizado, já no sexo feminino foram 06 estudantes que obtiveram aprendizado. Em relação aos estudantes do sexo masculino afrodescendentes apenas 01 não tiveram aprendizado, já os estudantes do sexo feminino afrodescendentes 03 estudantes não tiveram aprendizado desejado.

Na turma do 9º ano D foram matriculados 32 estudantes, sendo 23 deles frequentes e 04 transferidos. Foram computados 10 estudantes do sexo masculino e 13 estudantes do sexo feminino. Após uma discussão teórica foram analisadas as redações para mapear o aprendizado dos estudantes sendo 05 estudantes do sexo masculino afrodescendentes, 03 estudantes do sexo feminino afrodescendentes, o aprendizado dos estudantes do sexo feminino foram 10, o aprendizado dos estudantes do sexo masculino são 10, o aprendizado de estudantes do sexo feminino afrodescendentes foram 02, o aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes foram 05.

TABELA 6 – TURMA 9º ANO D (2018)

Classificação dos tipos de estudantes	Nº de estudantes
Estudantes matriculados	32
Estudantes frequentes	23
Estudantes transferidos	04
Estudantes do sexo masculino	10
Estudantes do sexo feminino	13
Estudantes do sexo masculino afrodescendentes	05
Estudantes do sexo feminino afrodescendentes	03
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino	10
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino	10
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes	05
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes	02

Total de estudantes

117

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta turma durante o ano de 2018 citada na tabela acima foram produzidas **188 narrativas**. Durante o trabalho de análise das produções da turma do 9º ano D 07 estudantes do sexo masculino não tiveram aprendizado, já no sexo feminino foram 06 estudantes que obtiveram aprendizado. Em relação aos estudantes do sexo masculino afrodescendentes apenas 01 não tiveram aprendizado, já os estudantes do sexo feminino afrodescendentes 03 estudantes não tiveram aprendizado desejado.

No ano de 2018 tivemos um arsenal de 1150 redações, a respeito da história do afrodescendente na sociedade brasileira. Na análise apresentada o aprendizado dos estudantes do sexo feminino foram de 12 estudantes na turma do 6º A, 16 estudantes na turma do 6º ano B, 08 estudantes na turma do 9º A, 12 estudantes na turma do 9º B, 13 estudantes na turma do 9º C, 10 estudantes na turma do 9º D, sendo assim totalizando 71 estudantes do sexo feminino que obtiveram aprendizado. Já com relação ao aprendizado dos estudantes do sexo masculino foram de 13 estudantes na turma do 6º A, 10 estudantes na turma do 6º ano B, 07 estudantes na turma do 9º A, 06 estudantes na turma do 9º B, 04 estudantes na turma do 9º C, 10 estudantes na turma do 9º D, sendo assim totalizando 50 estudantes do sexo masculino que obtiveram aprendizado.

Análise das redações referentes ao ano letivo de 2019

No ano de 2019, na turma do 6º ano A foram matriculados 46 estudantes, sendo assim 39 frequentes e 07 transferidos. Foram computados 17 estudantes do sexo masculino e 22

estudantes do sexo feminino. Após uma discussão teórica foram analisadas as redações para mapear o aprendizado dos estudantes sendo 08 estudantes do sexo masculino afrodescendentes, 06 estudantes do sexo feminino afrodescendentes, o aprendizado do sexo feminino foram 16, o aprendizado do sexo masculino foram 09, o aprendizado de estudantes do sexo feminino afrodescendentes foram 05, o aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes foram 05.

TABELA7 – TURMA 6º ANO A (2019)

Classificação dos tipos de estudantes	Nº de estudantes	
Estudantes matriculados	46	
Estudantes frequentes	39	Fon
Estudantes transferidos	07	te:
Estudantes do sexo masculino	17	Ela
Estudantes do sexo feminino	22	bor
Estudantes do sexo masculino afrodescendentes	08	ada
Estudantes do sexo feminino afrodescendentes	06	pel
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino	09	a
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino	16	aut
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes	05	
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes	05	
Total de estudantes	180	

ora.

Nesta turma durante o ano de 2019 citada na tabela acima foram produzidas **304 narrativas**. Durante o trabalho de análise das produções da turma do 6º ano A 08 estudantes do sexo masculino não tiveram aprendizado, já no sexo feminino foram 06 estudantes que obtiveram aprendizado. Em relação aos estudantes do sexo masculino afrodescendentes 03 não tiveram aprendizado, já os estudantes do sexo feminino afrodescendentes 01 estudante não teve aprendizado desejado.

Na turma do 9º ano D foram matriculados 26 estudantes, sendo assim 13 frequentes e 05 transferidos. Foram computados 08 estudantes do sexo masculino e 05 estudantes do sexo feminino. Após uma discussão teórica foram analisadas as redações para mapear o aprendizado dos estudantes sendo 03 estudantes do sexo masculino afrodescendentes, 02 estudantes do sexo feminino afrodescendentes, o aprendizado do sexo feminino foram 03, o aprendizado do sexo masculino foram 05, o aprendizado de estudantes do sexo feminino afrodescendentes foram 02, o aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes foram 03.

TABELA 8– TURMA 9º ANO D (2019)

Classificação dos tipos de estudantes	Nº de estudantes
Estudantes matriculados	26
Estudantes frequentes	13
Estudantes transferidos	05
Estudantes do sexo masculino	08
Estudantes do sexo feminino	05
Estudantes do sexo masculino afrodescendentes	03
Estudantes do sexo feminino afrodescendentes	02
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino	05
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino	03
Aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes	03
Aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes	02
Total de estudantes	75

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta turma durante o ano de 2019 citada na tabela acima foram produzidas **84 narrativas**. Durante o trabalho de análise das produções da turma do 6º ano A 03 estudantes do sexo masculino não tiveram aprendizado, já no sexo feminino foram 02 estudantes que obtiveram aprendizado. Em relação aos estudantes do sexo masculino afrodescendentes todos tiveram aprendizado, já os estudantes do sexo feminino afrodescendentes também todos os estudantes tiveram aprendizado desejado.

No ano de 2019 tivemos um arsenal de **388 redações**, a respeito da história do afrodescendente na sociedade brasileira. Na análise apresentada o aprendizado dos estudantes do sexo feminino foi de 16 estudantes na turma do 6º A e 03 estudantes na turma do 9º ano D, sendo assim computando 19 estudantes tiveram aprendizado. Já com relação ao aprendizado dos estudantes do sexo masculino foi de 09 estudantes na turma do 6º A e 05 estudantes na turma do 9º ano D, sendo assim computando 14 estudantes do sexo masculino que tiveram aprendizado.

Observando o arsenal de narrativas produzidas pelos estudantes durante os anos de 2018 e 2019, as mesmas somaram o total de 1538 redações e, comparando os anos de 2018 e 2019, podemos perceber que no ano de 2018 foram 6 turmas, o aprendizado alcançado pelos estudantes do sexo feminino foram de 71 estudantes, já em 2019 foram 2 turmas o aprendizado alcançados pelos estudantes do sexo feminino foi de 19. Fazendo esta mesma

comparação no ano de 2018 com relação ao aprendizado alcançado pelos estudantes do sexo masculino foi 50 estudantes, já em 2019 o aprendizado alcançado dos estudantes do sexo masculino foi 14 estudantes.

Durante as análises, percebemos que em algumas redações, como em certas ocasiões, os estudantes se manifestavam em relação a cada situação do “negro”, demonstrando sua insatisfação sobre a maneira pela qual uma versão da história lhes era “imposta”. Ao notarem outras possibilidades de ensinar a mesma história do Brasil, mas a sugerindo em meio a novas maneiras de se ler o processo histórico, ficava evidente:

- a) em certos casos retirava-se o conforto com que muitos estudantes viam a história do Brasil;
- b) em outros se dava instrumentos para que alguns estudantes pudessem rever seus olhares sobre essa história;
- c) noutros possibilitava ao estudante se “auto reconhecer” tal como é;
- d) ou ainda instigá-lo a rever seus conceitos e atitudes, sua forma de ver o mundo e as pessoas, e, com isso, passar a ver a história e o processo histórico de forma dinâmica e complexa. Em resumo, ao se confrontar um conhecimento adquirido (tese) e outras formas de se ver o mesmo processo (antítese), dava-se aos estudantes a possibilidade de reverem o processo histórico (e construir novas sínteses) sobre a história do Brasil.

1.3 O aprendizado dos estudantes do sexo feminino e do sexo masculino afrodescendentes.

“História” é justamente o passado que as pessoas devem pensar para estar à frente de suas ações e conquistar seu futuro. Precisa ser considerado como um conjunto de ações humanas dispostas em ordem cronológica, onde a experiência do tempo passado e a intenção relativa ao tempo futuro são unificadas na direção do tempo atual. (RÜSEN, 2010a, p.74).

O ensino de História é responsável por identificar as tradições existentes na narrativa e promover o desenvolvimento da capacidade narrativa dos alunos. Este tipo de aprendizagem histórica deve garantir que a racionalidade científica do conhecimento histórico não se perca neste processo, pode suprir a falta de sentido e orientar o futuro. O desafio do ensino de história é fazer com que o passado tenha essa consciência e seja capaz de orientar com eficácia as ações futuras.

Jörn Rüsen (2001) apontou que, quando as intenções da ação humana no tempo entram em conflito com a experiência do tempo, os humanos não terão orientação temporal. A história é a condição da humanidade, a conexão entre o passado, o presente e o futuro. O que os une é a consciência histórica. Portanto, ele realizou uma análise meta – teórica da aplicação da cultura histórica na formação da consciência histórica, que ele afirma ser inerente a todo ser humano.

Neste sentido, existem múltiplas representações na consciência histórica que, em última análise, dão significado histórico. A história, como conteúdo da consciência histórica, representa uma importante conexão entre três dimensões do tempo: o passado e sua interpretação, o presente e seu estilo de vida, o futuro e sua configuração. (RÜSEN, 2010a)

Quando os estudantes tomam decisões (escolhem alternativas), eles devem mobilizar a consciência histórica, explicar a realidade (no caso, uma história de ficção) e dar sentido à experiência. A decisão implica valores, estes valores são princípios, orientações comportamentais, pensamentos ou opiniões que sugerem medidas a serem tomadas numa determinada situação, para tal existem muitas opções. Para esse tipo de mediação entre valores morais e realidade orientada para a ação, a consciência histórica é um pré-requisito necessário. (RÜSEN, 2010a).

No ano de 2018 o aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes foram 02 na turma do 6º ano A, 06 na turma do 6º ano B, 03 na turma do 9º ano A, 06 na turma do 9º ano B, 03 na turma do 9º ano C e 02 na turma do 9º ano D computando um total de 22 estudantes do sexo feminino afrodescendentes. Já o aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes foi 07 na turma do 6º ano A, 04 na turma do 6º ano B, 01 na turma do 9º ano A, 05 na turma do 9º ano B, 02 na turma do 9º ano C e 05 na turma do 9º ano D computando um total de 24 estudantes do sexo masculino afrodescendentes.

Retomando os dados já discutidos, no ano de 2019 o aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes foram 05 na turma do 6º ano A e 02 na turma do 9º ano D, computando um total de 07 estudantes do sexo feminino afrodescendentes. Já o aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes foi 05 na turma do 6º ano A e 03 na turma do 9º ano D, computando um total de 08 estudantes do sexo masculino afrodescendentes.

Esses dados confirmam que as narrativas orais e mesmo a história oral têm se utilizado como uma importante ferramenta para o ensino de história. Como Rüsen (2010a) apontou, essa narrativa se configura como um método indireto do tempo, que permite expressar-se no /

para o mundo e colocar-se entre o passado, o presente e o futuro. A consciência histórica se expressa por meio da narrativa (seja oral ou escrita) e adota sua forma empírica.

Por outro lado, as diretrizes curriculares Nacionais e Estaduais ressaltam essa importância, pois o conhecimento histórico é inerente à reflexão, à formação da identidade e à análise do lugar que cada sujeito ocupa em nossa sociedade. Apesar de legislações que garantam os direitos dos negros, a segregação ainda é um fato.

Em certo sentido, tal indagação também norteou esta pesquisa, pois ao buscarmos investigar as aulas de história, ajudou a como utilizar as cenas de filmes para estimular a análise, o debate e a formação dos conceitos temáticos propostos pelo CNE / CP 3/2004, para formar a consciência histórica de estudantes do sexo masculino e estudantes do sexo feminino, ainda estamos investigando se a aplicação da lei 10.639 / 2003 prova "aprendizagem histórica", que para Rüsen (2014) é um processo dialógico de internalização do conhecimento, a história inspirou mudanças na forma como as pessoas interpretam o passado e se exterioriza estimulando uma nova forma de ação na vida real e no relacionamento com os outros.

Curiosamente, durante o trabalho, desencadeou a necessidade de avançarmos nas pesquisas, foi o fato de que nenhum dos investigados se posicionou frontalmente contra a temática. É certo que alguns entregaram as folhas em branco, todavia, essa circunstância não nos foi ainda suficientemente esclarecedora para podemos afirmar que tenha sido esse um ato de desmotivação em relação a própria atividade, que consistia em elaborar uma "redação" o que para muitos jovens significa uma tarefa "chata", ou um claro desconforto com o tema.

Analisamos os pontos de vista dos estudantes por meio de narrativas e percebemos que ambas as turmas mostraram principalmente os tipos tradicionais de compreensão histórica, enquanto um pequeno número de alunos nos permitiu prever isso sob as nuances da consciência histórica exemplar e crítica, seu raciocínio histórico pode se tornar complicado. Não percebemos a personificação da consciência histórica do tipo genético em nenhuma obra.

O mais relevante em uma narrativa não é o conteúdo, mas sua forma, ou o processamento da linguagem a partir da troca de narrativas históricas. Histórias, alusões e elementos fragmentados de histórias e tramas de memória de "narrativas curtas" são encontradas em nosso cotidiano. O chamado método narrativo puro é: "[...] alguém conta uma história para alguém, em que o passado é a história do presente, para que possa ser compreendido e o futuro possa ser previsto" (RÜSEN, 2001, p. 159).

De acordo com as indicações apresentadas, nota-se que é possível desenvolver um trabalho relevante com os estudantes, ao mesmo tempo em que pode ser instituída, nesse procedimento, a lei 10.639/03 em sala de aula. Sendo que um texto como esse não nos dá oportunidade para apresentar diversos pontos que são facilmente detectados nas narrativas elaboradas pelos estudantes em sala de aula. Contudo, o já aqui evidenciado vale para observar como o processo histórico pode ser compreendido como um movimento em constante transformação, dinâmico, que não é um procedimento imóvel, pronto e acabado, mas sempre em modificação, em retificação.

2 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES DO SEXO MASCULINO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Neste capítulo, procuramos apresentar a formação da consciência histórica dos estudantes do sexo masculino e discutir o processo de implementação da Lei 10.639 / 03, que introduz no ambiente escolar conteúdo de ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira com o objetivo de enfatizar subsídios de cenas de filmes na prática docente, reconstruindo conhecimentos históricos a partir da teoria do historiador alemão Jorn Rüsen, estimulando a reflexão sobre questões relacionadas ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a fim de mudar a "consciência histórica" oferece oportunidades aos estudantes do ensino fundamental II (6ª e 9ª séries) para motivá-los a agir no futuro e fornecer sustentabilidade para a educação baseada na diversidade étnica.

2.1 O aprendizado dos estudantes do sexo masculino

No método de ensino de história publicado no Brasil pela revista brasileira "Práxis Educativa" em 2006: o passado, o presente e os principais pontos do caso alemão, Rüsen investigou a interconexão entre ciência e ensino, desde salvar a história até defender o desenvolvimento da disciplina alemã por décadas. Obviamente, há uma aproximação gradativa entre o conhecimento no campo da pedagogia e a compreensão teórica do processo e função da consciência histórica (RÜSEN, 2006). Esta forma aliada à história da hermenêutica e do historicismo à conjugação da história e das ciências sociais permitiu ao método de ensino de história alargar o seu âmbito de atuação, o que Rüsen (2006, p. 12) estima que,

Dadas estas orientações, as perspectivas da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A

didática da história analisa agora todas as formas do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos [...]

Esse crescimento dos métodos de ensino de história oferece apoio e razão para a discussão tradicional das razões históricas. Apesar da inter-ligação entre as ciências profissionais e a vida cotidiana conforme descrito acima, o crescimento para além do contexto da escola também retrata a consideração do pensamento histórico como uma constante antropologia e a consideração do passado como uma condição para a ação, ou seja, uma ideologia histórica comum deve ser considerada na unidade escolar. O período passado terá como base as narrativas dos alunos, que serão afastados do ambiente escolar e difundidos para toda a sociedade. Portanto, se o objetivo histórico deve ser alcançado, o método de ensino de história se aproxima das ciências sociais históricas.

Sem compreender o pensamento histórico, o pensamento histórico desempenhará seu significado com base no passado atual fornecido ativamente na vida real. Nas palavras de Rüsen, nenhum comportamento humano pode acontecer sem suposições. O passado espalhado por toda a sociedade pode ser encontrado no contemporâneo através da tradição – em resumo, o caminho atual da ação, o resultado da acumulação da ação passada é existente - sistema, estrutura social - restrições de ação - e ações materiais que podem ser rastreadas, no passado, havia pouca orientação para tumbas e objetos funerários (RÜSEN, 2001, p. 83). O desafio do ensino de história é conscientizar o passado sobre isso e conduzir com êxito as atitudes futuras. Posteriormente, Rüsen propôs uma declaração clara de consciência histórica como maneira de vencer os dados tradicionais. Iniciará com a tradição, mas não se fundamentará inteiramente nela.

Nessa perspectiva, ou pelo menos coeso com esse debate, no terceiro volume de sua trilogia, *História Viva*, Rüsen buscou partir da sugestão didática de “aprendizagem histórica” e buscar retomar o debate. O avanço de habilidades de consciência histórica essenciais para orientação prática no decorrer do método de formação. Portanto, apesar dos dados tradicionais que precisam ser condenados pela consciência histórica, para "formação", Rüsen o determina como uma maneira de conseguir conhecimento histórico a partir do estudo. Como enfrentar com esse conhecimento, encontrá-lo e usá-lo (RÜSEN, 2007, p. 101). Não se trata de ter entendimento acadêmico, mas de perceber seu aspecto e conceitos intelectuais. Portanto, não se descreve apenas à maneira, mas como ao conteúdo do tempo, à prática e à percepção da capacidade lógica que aparece dessas vivências. De outra maneira, no processo de desfazer do

costume e percepção do passado, os conceitos intelectuais que confirmam a razão da criação científica precisam ser elucidados no processo de formação. Entretanto, a capacitação não é algo para ensinar, ter e utilizar. Neste ponto de vista,

A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade de aprendizado histórico precisa, por sua vez, ser aprendida. (RÜSEN, 2007, p. 94)

Rüsen ainda mantém a conexão necessária com a experiência do processo de formação do passado, então ele reposiciona sua discussão sobre objetividade e subjetividade no âmbito da ciência e metodologia (Razão histórica) do pensamento histórico para outra dimensão da formação pessoal (História viva). Isto é, aliar a experiência do passado, além de ampliar a orientação histórica pelo uso de fatos do passado, no processo de expansão do tempo, o presente e o passado também são relativizados e constantemente comparados, o que também garante que os sujeitos sejam treinados a nova situação do espaço interno, no estado de diversidade “eu”, abandonando obviamente a instabilidade final (RÜSEN, 2007, p. 110). E de forma a regular o padrão necessário para o sentido da história em muitas perspectivas humanas, mais uma vez mencionado em razões históricas (RÜSEN, 2001, p. 126).

Este processo de aprendizagem duplo é a conexão entre a experiência externa e interna e a experiência passada, e é realizado por meio de três operações diferentes: experiência, explicação e orientação. Ao tomar a aprendizagem como uma atividade de consciência histórica, você pode expandir a experiência humana passada, aumentar a capacidade de compreensão histórica dessa experiência e melhorar a capacidade de inserir e usar a compreensão histórica dentro da estrutura da vida real (RÜSEN, 2007, p. 110). O entendimento histórico que é bastante conhecido e não pode nortear a vida real será inútil. Rüsen denomina que essa eficiência direcional se refere à habilidade das pessoas de produzir um sentido da história a partir de seu próprio mundo e “si” de sua compreensão, que é uma capacidade narrativa (Rüsen, 2007: 104). Entretanto, o ensino de história pode ser visto como uma dupla obrigação: determinar as tradições existentes na narrativa, promover o desenvolvimento da capacidade narrativa dos alunos e garantir que a racionalidade contida no conhecimento histórico não seja perdida nesse processo. Possui conceito científico, pode atender interesses e oferecer direção para o futuro.

Ao redor da própria descrição de Rüsen, conseguimos indicar a consciência histórica como "a soma das atividades mentais, por meio da qual as pessoas podem explicar sua própria experiência de seu próprio mundo e sua própria evolução no tempo, para que possam deliberadamente guiar sua realidade no tempo" (RÜSEN, 2001, p. 57).

Na explicação de Rüsen, a atração pela consciência histórica é uma forma de adequar as pessoas à realidade, o que chama a atenção das pessoas. Essa explicação estará diretamente referente à compreensão dos homens sobre a prática de vida.

Segundo Jörn Rüsen, a consciência histórica pode ser determinada como uma classe pertencente a todas as formas de pensamento histórico, através da qual o indivíduo pode ter experimentos passados e deduzi-los como história. De outro modo, é "[...] a suma da experiência humana em explicar o mundo e sua própria evolução no tempo por meio da manipulação psicológica, para que ele possa guiar sua vida real no tempo" (RÜSEN, 2010, p. 57).

Deste modo, Rüsen nos chama a atender para o acontecimento de que a consciência histórica não deve ser compreendida somente como "uma simples compreensão do passado", mas sim como "um meio de compreender o presente e prever o futuro". Enfim, esta é "uma série de atividades de pensamento coerentes que definem a particularidade do pensamento histórico e seu papel na cultura humana". (RUSCA apud BARCA et al.2010, p. 36-37).

Para Rüsen, o entendimento da intervenção da consciência histórica pode ser expandido a um pensamento da "teoria histórica da orientação para a sobrevivência humana" somente uma determinada parte. Por outra forma, para ele, a consciência histórica não é fruto que a humanidade escolhe, mas alguma coisa mundial.Sendo assim, está fixada na historicidade incluída na própria existência do indivíduo (RUSEN, 2001, p. 78). Deste modo,

Que os homens tenham consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno [...] no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico. E 'histórico' significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural. (RUSEN, 2001, p. 79)

Baseado nesse pensamento, conseguimos compreender que a narrativa alcançou razões bastante significativos no papel histórico. Para Rüsen, é a figura material da consciência histórica (RUSEN et al. apud BARCA et al., 2010, p. 12). Desse modo, seja qual for a maneira de compreensão pessoal da experiência do próprio tempo pode conduzir sua conduta e conceder valor às ligações do dia a dia. Esse olhar é ensinar visto que somos capazes de

entender a história, não privativa de escolas ou bancos acadêmicos, porém exibida em alguns dias e nas ligações seculares através de muitas narrativas definidas cotidianamente. Por este motivo, o pensamento histórico acompanha a "lógica narrativa" e o sentido próprio histórico.

Rüsen iniciou a esclarecer o conceito histórico, mais exatamente, para entender a consciência histórica, ele buscou trabalhar o entendimento e sua criação. Para tal, ele enumerou alguns conteúdos relevantes que serão respondidas com o tempo, tal como,

Para poder tratar [da racionalidade específica do histórico], deve-se começar pela questão do que seja racionalidade em si. O que é a forma racional do trato interpretativo do homem consigo mesmo e com seu mundo e como esta se distingue das demais? Na linha de Jürgen Habermas, Wolfgang Welsch formulou a seguinte resposta: a racionalidade está presente sempre que “assertivas são criticáveis e fundamentáveis com base nas suas próprias pretensões de validade”. (RÜSEN, 2001, p. 151).

Assim sendo, é acessível que a razão seja a capacidade de uma pessoa se expressar por meio de suas capacidades intelectuais, e essa habilidade é cultivada por muitas oportunidades a partir do ambiente escolar até a cinematografia. Estamos a todo o momento “bombardeado” de dados oferecidos por muitas peças, como jornais, filmes e livros.

Rüsen apoiou a ideia de Habermas e Welch e indicou:

Criticabilidade, fundamentabilidade e pretensões de validade aparecem de maneira extremamente diversificada nas diferentes formas de pensamento e argumentação. Essas diferenças podem ser caracterizadas por uma tipologia da racionalidade. Tipos de racionalidade são tipos de argumentação e podem ser definidos como “unidade de procedimento da fundamentação argumentativa”. (RÜSEN, 2001, p. 151)

De acordo com o pensador alemão, a razão se configura pelo debate e se torna claro por meio da narrativa histórica, e a narrativa histórica percorreu por esse processo de dialético constante.

No método de progresso desse tipo de consciência, Rüsen estruturou a definição de "tipologia geral do pensamento histórico" (RÜSEN, 2010, p. 61), mostrando que tem quatro tipos de consciência histórica: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética que admitam que o ser humano pode ampliar suas próprias razões na vida real por meio dessas consciências. Esta forma pode ser empregada como instrumento de investigação da história da história, do processo de instrução e da prática do ensino da história, especificadamente a sua forma de ensino (ROIZ; SANTOS, s.a.). Roiz e Santos (s.a, p. 10) determinam o tipo tradicional de consciência histórica na junção entre passado, presente e futuro, em que o passado tem melhor poder do que o presente e o futuro, entretanto, “o passado guia o presente e, dessa maneira, constrói o futuro”.

Entretanto, Rüsen nos indicou que a consciência histórica crítica, como modelo de consciência histórica tradicional e exemplar, pode ter rompedora (ROIZ; SILVA, s.a). Neste caso tem grandes chances de acontecer o rompimento de normas exigidas e, posteriormente, revisar o caso do tempo e do espaço, isto é, "a força orientadora do passado é retirada para apoiar o novo significado do processo, mudando assim o caminho do presente e do futuro para outro" (p. 10).

Assim como outras obras, a ideia de consciência histórica genética está relacionada ao conceito de consciência crítica de Paulo Freire. Essa ligação se tem especialmente à natureza libertadora da consciência crítica de Paulo Freire, que é resistente com a consciência histórica de Jorn Rüsen, e o preconceito de Jorn Rüsen muda a identidade individual e pessoal com caráter social. Como estipula o conceito de "consciência histórica" de Jorn Rüsen, a proposta pode quebrar a relação linear da história, gerando então um novo formato de posição no presente.

A partir da Lei nº 10.639 / 2003, Roiz e Santos (s.a) investigaram as chances do conteúdo africano e afro-brasileiro por meio de técnicas de imagem e música para contribuir com a construção de uma melhor consciência histórica.

É relevante também enfatizar a importância das obras para o ponto de vista narrativo de Rüsen, pois a narrativa é voltada para Rüsen e constitui uma forma materializada de consciência histórica, isto é, por meio da narrativa as pessoas podem investigar a veracidade da narrativa da história, isto é, a consciência histórica pode ser verificada por meio da narrativa.

Assim sendo, depois de uma curta abertura à finalidade da ideia de consciência histórica em certas obras, as pessoas têm algumas impressões sobre a finalidade da conceituação. Mbembe (2017) em seu livro *Crítica da Razão Negra* nos instiga a pensar sobre as desigualdades e a própria vida a começar da reflexão da experiência negra no mundo contemporâneo, e recordar que o ponto de vista do negro na atualidade foi criada nos primeiros tempos pela escravização. Colonialismo. Entretanto, a explicação de negro é uma classe social, que se mistura com as concepções de escravidão e raça.

O negro é uma estrutura social, representa a existência de subordinados e a imagem das pessoas. Esse entendimento econômico das questões raciais iniciou no estágio mercantilista do capitalismo (quando os negros se tornaram mercadoria) e continuou a existir no neoliberalismo. A criação do termo "negro" significa exclusão, em nenhum momento desassocia do tipo escravo. Para Mbembe (2017), a partir do contexto histórico, é óbvio que

esses conceitos foram integrados. Na visão do autor, "negro" é um quadro em que não podemos ver nada e não compreender nada, e o mais relevante é que não queremos nada. Essa ocultação está no cerne do racismo: além de negar a humanidade, por outro lado, o racismo também se tornou um modo legítimo de opressão e exploração. Além disso, o racismo é o maior exercício do poder biológico, representa a escolha de quem deve ser eliminado, podendo ser físico, político ou simbólico.

Visto que a raça não seja como um acontecimento físico natural, antropológico ou genético, ela é, na verdade, raça e aparência biológica, redução da cor da pele ou da pele e, portanto, tem papel fundamental no esporte. Transformar-se coisas, objetos ou mercadorias. A definição de raça é inerentemente contraditória. Ele pode acalmar o ódio, manter o terror e praticar o que Mbembe chama de "raças alternadas", e deve proteger os objetos de ameaças internas para se proteger, desintegrar ou destruir (quando você está fora de controle).

Nas cores da noite, não é difícil relacionar o negro à escuridão, sombras e invisibilidade. De acordo com a lógica do colonialismo, tem somente um tipo de negro e somente um negro. Essa ligação senhor / escravo determina um modo aos negros de ver e ser visto: negro é uma pessoa que ninguém quer ser, é sinônimo de submissão e calamidade. O obstáculo de refazer a identidade negra deve cobrir a superação da definição de escravidão. Mbembe enfatizou que, no futuro, nos libertaremos do encargo da "raça" e deste modo nos libertaremos da mágoa, para isso só pode ser atingido por meio de justiça, restauração e compensação.

Mbembe referiu-se ao primeiro período do capitalismo, o período da descoberta negra, e buscou mostrar a proximidade da maneira de conhecer essas épocas ao entender a novidade do mundo nacional instável no mundo atual. Recordando como realiza a questão da raça nas Américas (chamou a escravidão de "pobreza cívica"), Mbembe apontou que a seguinte explicação deveria ser usada: "Funcionou por meio de um processo de escravidão permanente"; "Desde então, negros e sua prole sempre será comprada" (ibidem, p. 42), para confirmar sua índole irrelevante e solúvel e para oficializar o modelo de vida. Nessa perspectiva, os negros escravizados estão enfrentando a perda da ordem genealógica, do mesmo jeito que no novo mundo, eles serão integralmente acabados seja qual for a família. Mbembe recordou que a violência aqui tem três pontos, distribuídos em três partes:

É "violência no comportamento cotidiano" do colonizador a respeito do colonizado, "violência a respeito do passado" do colonizado, "que é esvaziado de qualquer substância", e violência e injúria a respeito do futuro, "pois o regime colonial apresenta-se como eterno" (MBEMBE, 2014, p. 183).

Se não houver luta eterna para se livrar da fixação / repetição do trabalho, o negro se livrará do passado, possuirá um futuro eterno e predatório, e existirá no eterno presente, um grande ser humano. De outra forma, o controle do corpo se acerta com o domínio do tempo em que os negros foram escravizados: passado, presente e futuro.

Entretanto, na classe referente à consciência exemplar, os sujeitos procuram esclarecer seu próprio mundo por meio de moldes do passado e se declarar às próprias experiências, ao contrário de buscar colocar o passado no presente, mas compreender o presente por meio do passado.

Com relação à consciência crítica, “[...] a experiência do tempo será usada desta forma para invalidar o modelo de interpretação da vida real declarado e para aumentar as necessidades e interesses subjetivos.” (RUSEN apud BARCA et al. 2010, p.46). Contudo, os sujeitos rejeitam alguns princípios aprovados pela sociedade. Esse procedimento acontece quando ele entende que colocou o presente referente ao passado, porém como a estrutura está em constante mutação e tentando inseri-la, a ordem não é mais determinada. Não é possível passar ou legalizar a corrente elétrica apenas com base no seu exemplo. Enfim, a presente invenção segue ruptura e continuidade constantes.

Nesse procedimento dinâmico de progresso da consciência, na expectativa de um filósofo alemão, a consciência genética deixa que os indivíduos conceituem:

Sua própria autorrelação como dinâmica e temporal. Eles compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática. (RUSEN apud BARCA et al. 2010, p. 46).

Dessa maneira, quando uma pessoa compreende plenamente seu momento presente e a coloca em um mundo, a consciência genética ocorrerá, neste mundo, seu momento presente é apenas um reflexo parcial do que aconteceu no passado e, entretanto, não acontece mais, porém ainda há um certo grau de continuidade, contudo, nesse processo de consciência, os indivíduos não recusarão completamente o passado (como sugere a consciência crítica), nem procurarão inserir ou legitimar o presente através dele (como consciência tradicional e exemplar), mas determina um resumo entre os dois.

Esse tipo de construção racial e problemas raciais são atribuídos à diversidade racial que existia no Brasil nos séculos XIX e XX, e como lidar com ex-escravos que agora são cidadãos. Munanga (2008) acredita que se trata de estabelecer o nacionalismo no projeto da modernidade, o que tem um impacto geral nas relações raciais na Europa. Para preservar o

"problema Brasil", existem teorias de mutagênese e mistigação. Munanga (2008, p. 15) disse: "O processo de formação da identidade nacional do Brasil usa métodos eugênicos para modificar a sociedade".

Os negros existentes rejeitam a definição de identidade nacional porque o país tem uma nova classe racial: a mestiça. De um modo geral, mestiço significa combinação, mais especificamente entre brancos, índios e negros, mas há uma complexidade maior, envolvendo questões históricas, políticas e ideológicas, e desprezando as desigualdades nessas áreas. Da mesma forma é relevante apontar as classes humanas classificadas por cor (isto é, branco, preto, amarelo ou misto), na qual:

[...] trata-se de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo o conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico. (MUNANGA, 2008, p.18)

A característica brasileira em relação a mestiçagem vai dar mais destaque ao negro, gerando o chamado "Mulato", origem da relação entre brancos e negros. A origem do termo é muito grosseiro, do acasalamento entre uma égua e um burro.

Já Judith Butler mostra que o gênero é construído socialmente, portanto, é impossível tratar o primeiro como um fenômeno natural:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revele-se absolutamente nenhuma. Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo (BUTLER, 2010, p. 25)

As condutas que governam a formação das identidades de gênero são performativos já que são elaborados por meio de símbolos físicos e discursos. Como consequência, o gênero não consegue ter características ontológicas.

Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável. (BUTLER, 2010, p. 195)

Para a autora, o problema tornou-se mais grave porque não é possível estabelecer um modelo de prole biológico reconhecido no Brasil, isto é, a linha da cor não pode ser estabelecida, e a linha da cor também apresenta mais limitações.

Entretanto, pode-se falar que as peculiaridades da questão do racismo brasileiro (como, por exemplo, a mestiçagem e/ou a aposta no branqueamento) trouxeram o racismo para o Brasil, o brasileiro compreende melhor a cor da pele do que a raça e só identifica a discriminação racial apenas na esfera particular. De fato, por meio de uma interpretação especial sobre as finalizações tiradas durante a mudança do século XIX para o século XX sobre a teoria racial, a questão da raça aqui tem uma particularidade: apoia políticas do branqueamento e defende uma imagem de democracia racial.

No ano de 2018 o aprendizado dos estudantes do sexo masculino foram 13 na turma do 6º ano A, 10 na turma do 6º ano B, 07 na turma do 9º ano A, 06 na turma do 9º ano B, 04 na turma do 9º ano C e 10 na turma do 9º ano D computando um total de 50 estudantes do sexo masculino. Já o aprendizado dos estudantes do sexo masculino no ano de 2019 foram 09 na turma do 6º ano A e 05 na turma do 9º ano D, computando um total de 14 estudantes do sexo masculino.

Portanto, foram 6 turmas no ano de 2018 computadas em um total de 50 estudantes que tiveram aprendizado do sexo masculino. Já no ano de 2019 foram 2 turmas computando aprendizado do sexo masculino de 14 estudantes. Vale observar que o quantitativo de turmas do ano de 2018 é superior ao ano de 2019.

A partir do conceito de consciência histórica de Rüsen, especialmente da relação presente / passado / futuro, são analisados os julgamentos de valor desses jovens. Entretanto, o conceito de consciência histórica claramente promove a classificação das reações entre pessoas que estão apenas relacionadas ao presente, ao passado ou ao futuro, e as pessoas que construíram o conceito de tempo e espaço juntos.

2.2. O aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes

Para Munanga (2008, p. 15): “[...] o processo de formação da identidade nacional do Brasil recorre a métodos eugênicos, voltados para o embranquecimento da sociedade”.

Freire (1987, p. 98-99) acreditou enfaticamente a "atitude positiva na investigação do sujeito", compreendendo assim, sobremaneira, a realidade do sujeito. Compreende-se que Rüsen e Freire anseiam expressar que a coerência entre o passado e o futuro se determinou no presente, que é uma ligação dialética a ser entendida.

Ao discutir os procedimentos de trabalho do pensamento histórico, Rüsen (2015, p. 82) mais uma vez colabora para a compreensão do discurso da turma 6 B 28: “Para as

peçoas, é importante entender que somos iguais de maneiras diferentes a cada dia”. Após a aplicação: “Não há dúvida de que os negros tiveram um papel importante na cultura e na história brasileiras, mas ainda hoje as pessoas ainda discriminam os negros e ainda causam dor e tortura. É urgente saber que somos todos iguais, não a cor da nossa pele. Nós somos diferentes”. Rösen (2015, p.82) compreende a função da "ciência histórica na cultura histórica" na formação dos princípios em um sentido histórico, incluindo questões sobre a expressão histórica descrita pelo autor e Mbembe (2017, p. 58-59) para representar este processo digno:

“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).

As declarações ou compreensões visíveis nas narrativas dessa metodologia de análise comparativa mostra o crescimento, entre os estudantes, desde o que pensavam no início do processo, ao que concluíram após a análise, mostrando como perceberam o que se representou como item de mudança na argumentação final, despertando, intencionalmente, a consciência histórica da participação do negro na historicidade na visão dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes.

Após entender assim, Mbembe (2017, p. 58-59) foi interrogado como um homem negro: "Qual é o meu verdadeiro casamento e situação histórica?" Inevitavelmente, este é um tipo de pensamento, isto é, o ato de sair da escuridão da caverna para obter um ponto de vista que tem como pano de fundo a voz do sujeito negro, este é um ato de declarar a compreensão do pertencimento das nações que constituem outras nações, e com base nisso, o resultado de inovar face histórica à ação de mudança do conceito de suspensão:

“Negro” é, antes de mais, uma palavra. Uma palavra remete sempre para qualquer coisa. Mas a palavra tem também uma espessura e densidade próprias. Uma palavra existe para evocar alguma coisa na consciência daquele a quem é endereçada ou que a ouve. Quanto mais densidade e espessura tem, mas a palavra provoca uma sensação, um sentimento e até um ressentimento a quem se destina (MBEMBE, 2017, p.255-256).

O termo "negro" descrito por Mbembe não implica apenas um preconceito contra a sociedade brasileira, esta ainda mantém uma postura nobre. Como Rösen (2015, p. 83) escreveu no chamado discurso semântico simbólico, o termo está repleto de significados de

“experiências que desafiam o tempo e a consciência cultural, e estão relacionadas com o passado”. Na interpretação e inserção de “elementos relevantes de orientação cultural”, a consciência de possuir o próprio destino fortalece esse termo ao mobilizar a capacidade de explicar o conceito de sentido histórico. De outra forma, no conceito da doutrina de Freire, expressa uma expectativa de que "transcenderemos a compreensão espontânea da natureza e alcançaremos uma área crítica onde a realidade é um objeto identificável quando os humanos estão em uma posição epistemológica" (FREIRE, 1980, p. 26), consubstanciada no novo método de valorização do ensino de história.

Rüsen (2011, p. 44) acredita que no processo contínuo de aprendizagem histórica, todos os aspectos são previsíveis, e essa situação será atribuída à “experiência atual de ações relevantes”. Em seguida, transforme essas visões não diretivas em visões (questionáveis) do passado que compreendam o potencial empírico da memória histórica. “Faz com que Freire (1980, p. 28) resolva“ a condenação da estrutura desumanizada e declare todos os aspectos da estrutura humanizada. Entretanto, a utopia é também uma promessa histórica. O pesquisador também destacou que “quem declara e condena pode ser profeta. Ele está sempre comprometido com a mudança fundamental do mundo para que as pessoas possam ter mais”. Porém é o que Freire chama de reacionário, porque “o opressor não pode ser utópicos, eles não podem ser clarividentes. Portanto, não podem ter esperança”. (FREIRE, 1980, p. 28).

No ano de 2018 o aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes foram 07 na turma do 6º ano A, 04 na turma do 6º ano B, 01 na turma do 9º ano A, 05 na turma do 9º ano B, 02 na turma do 9º ano C e 05 na turma do 9º ano D computando um total de 24 estudantes do sexo masculino afrodescendentes. Já o aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes no ano de 2019 foram 05 na turma do 6º ano A e 03 na turma do 9º ano D, computando um total de 08 estudantes do sexo masculino afrodescendentes.

Portanto foram 6 turmas no ano de 2018 computadas em um total de 24 estudantes do sexo masculino afrodescendentes que tiveram aprendizado. Já no ano de 2019 foram 2 turmas computando aprendizado do sexo masculino afrodescendentes de 08 estudantes. Vale observar que o quantitativo de turmas do ano de 2018 é superior ao ano de 2019.

Esses resultados fortalecem a percepção dos alunos de que a história não é utilizada somente para compreender o passado. A história é a direção do presente. Ao focar no presente, recordamos e reinterpretemos o passado. Através dessa reinterpretação, podemos compreender o presente e presumir o futuro. Como mencionado anteriormente, esse conceito

está muito próximo do conceito utilizado e defendido por Rüsen (2010a) declara que a consciência histórica mescla "ser" e "dever" em uma narrativa significativa que abrange o passado, o objetivo dos eventos é fazer entendimentos atuais e dar expectativas futuras às atividades da atualidade.

Os alunos ao criarem suas redações tiveram que “viajar” no tempo. Uma tarefa bastante difícil que requer considerarem pensamentos, intenções e valores de outras épocas e de outros indivíduos. Mas, como afirma Rüsen (2010a), a consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do “curso do tempo” que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Esse conceito atua como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, “nosso curso de ação”. A consciência histórica lembra o passado como um espelho da experiência na qual se retrata a vida presente, e suas características temporais são do mesmo modo indicados.

Entretanto, o currículo marca questões pertencentes ao cotidiano dos escravos para que eles se relacionem com seu ambiente, tornando-o “um ato de conhecimento, um método da realidade crítica” (FREIRE, 2016, p. 29). Rusen (2010d, p. 134) indaga: “O que pode ser ganho com a experiência passada (como a história) não é uma questão de estudar regras a princípio, mas uma visão do passado humano.” Em síntese, quer saber é como ocorre esta representação e a quem é dada a voz da historicidade enquanto processo temporal.

Rüsen (2015, p. 88-89) é coerente com esse ponto de vista, e explica: “o pensamento histórico, como fator da história e da cultura, humaniza esses temas nas lutas políticas para as forças dos tempos, é isso que temos que fazer, a tarefa, portanto, a conduta autônoma humanizada possibilita às pessoas uma busca justa, humanizada e instrutiva de comportamentos com finalidade de buscar mudanças contínuas no futuro de nosso país.

Primeiramente, a maioria dos alunos entrará em contato com o mundo naturalmente. O posicionamento básico normal não é um ponto crítico, mas sim um ponto ingênuo. Nessa maneira ingênua, Rüsen (2015, p. 89) afirmou essa necessidade, e teoricamente citamos a composição da consciência histórica do autor, e acreditamos que o autor pensa que se trata de um processo de consciência histórica.

Desse conceito, vale a pena conferir o pensamento histórico de que trata Rüsen (2015, p.91), visto que ele se dá na interação e na linguagem dinâmica criada pelo processo do tempo passado, pela história criada e pela diferença de tempo passado e presente. Freire (2002, p. 49) nos sugeriu um comportamento discriminativo, ou seja, a descoberta do tempo, esse processo "muda o tempo de uma forma unidimensional, foi apenas ontem, hoje e amanhã. Na história

cultural, o tempo - a dimensão do tempo - é seu primeiro discernimento. "A trajetória temporal de Rüsen e Freire estabelece a perspectiva básica para a compreensão da narrativa e da experiência prática do sujeito.

Rüsen é citado nas narrativas dos alunos (Rüsen, 2015, p. 129), porque acreditamos que essas mudanças “passam a ser evolução dirigida” e se fundamentam no pensamento histórico e na antropologia, sendo historicamente indispensáveis. No entanto, as narrativas estão juntas em uma formação histórica com definição de sentido do presente, como Rüsen menciona:

A constituição histórica de sentido do presente pode conectar-se com esse “outro” tempo. Esse tempo precede o presente, na forma de uma poderosa tradição e nos elementos culturais prévios do pensamento histórico. Não está obviamente determinado previamente como se pode e se deve lidar com ele. Esse 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) (RÜSEN, 2015, p. 129).

Nossa meta não é somente exhibir as margens e lacunas impostas por preconceitos e sociedades excludentes, mas também permitir que nossos estudantes repensem e desconstruam as visões históricas, sociais e culturais ingênuas e hierárquicas de nosso povo. “Numa situação objetivamente opressora, se não houver relação violenta que os retrate como abusados, não haverá opressão” (FREIRE, 1987, p. 23), entretanto, no ato da “esperança”, eles criam ação transformadora, diante da atual questão da “violência”, seus respectivos ambientes compreendem o passado “opressor” e, em última instância, atuam no seu futuro.

Dessa forma, debatemos a visão de um mundo que nos faz parte, mas que muitas vezes precisa refletir “o sujeito da pronúncia, pedindo-lhes que emitam uma nova pronúncia”, ou seja, o sujeito desse mundo precisa se pronunciar, pois, não é “gente em silêncio, mas em palavras, no trabalho, na reflexão” (FREIRE, 1987, p. 90).

Os alunos comprovaram que “respeitar a autonomia e dignidade uns dos outros é um imperativo moral, não o favor que podemos ou não dar uns aos outros” (FREIRE, 2016, p. 59). O princípio de todas as questões explicativas discutido por Rüsen (2010d, p. 152-153), pois a função explicativa da pesquisa histórica é "principalmente inserir fatos passados no contexto temporal (narrativa) onde as explicações históricas podem ser encontradas".

Segundo Rüsen, a consciência histórica fundamenta na experiência, que por sua vez é “a constituição do sentido da experiência do tempo, que orienta a determinação do sentido do mundo e a auto interpretação das pessoas e do seu mundo”. (RÜSEN, 2010c, p. 59).

A consciência histórica está fundada nesta ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão (RÜSEN, 2010c, p. 57)

Similar à experiência de Freire, quando ele ouviu pela primeira vez a palavra consciência: “[...] imediatamente percebi a profundidade de seu significado” pois, “acredito absolutamente que, como prática livre, a educação é um ato de conhecimento”, que é um método crítico da realidade (FREIRE, 2016, p.55). Sendo assim, a ação de pensar é diferente de “meu pensamento”, mas “nós pensamos” e “acho que” não constitui “nós pensamos”, desperta a consciência crítica das pessoas, se “nós pensamos”, é possível pensar (FREIRE, 1981, p. 71). Assim sendo, a importante estrutura da continuidade histórica deve ser examinada. Por isso, para conhecer o destino do “eu” ou do “nós”, “vivenciar sua identidade por meio da compreensão das histórias que contam e consolidar sua identidade” (RÜSEN, 2010c, p. 125).

Na consciência crítica, os indivíduos entenderam que não há humanização na opressão, mas desumanização na libertação. Por isso, Freire descreve: “A libertação não ocorre na consciência das pessoas isoladas do mundo, mas na prática das pessoas na história, isso envolve a relação entre a consciência e o mundo, e a relação entre a consciência e envolve a consciência crítica desta relação” (FREIRE, 1981, p. 79-80).

Na visão de Rösen (2010b, p. 106), a aprendizagem histórica é “um processo de consciência, que ocorre entre os seguintes dois pontos de referência. De uma forma, dado a meta do tempo passado muda a humanidade e seu mundo”. De outra forma, o autor nos instrui como “sujeito firme, auto compreensão e orientação tempo-vida DE outro modo, para ele, o aprendizado histórico inclui um duplo movimento: “Quando algo se torna subjetivo, o conteúdo da experiência do tempo é apropriado; ao mesmo tempo, um objeto está enfrentando esse tipo de experiência contra ele”.

Diante das cenas fílmicas, observamos ainda nas produções dos estudantes em relação ao filme “Uma onda no ar” que: “A sociedade paga um preço alto por não aceitar as diferenças, “Negro é gente e ainda não tem o respeito que deve ter” (9 A 31); “Os negros sabem se organizar e de um jeito ou de outro aparecem na sociedade” (9 B 9) “Não entendo porque as pessoas não valorizam os negros até hoje, porque eles são como todos e muito espertos”; “Penso que os negros tem que continuar lutando, pois seus direitos tem que ser respeitados” (9 C 17).

Nessa atividade, os alunos sabiam muito bem que era preciso rever a situação do negro na sociedade brasileira, que mudou a situação de escravidão, poder e dominação, mas hoje os

afro-americanos ainda vivem no desrespeito e na desvalorização. Portanto, eles analisam a experiência passada, determinam a situação atual e propõem a necessidade de mostrar respeito, respeitar, valorizar e valorizar a diversidade étnica do Brasil com racismo e atenção.

Com o avanço das atividades em sala de aula, os alunos passaram a se importar mais pela situação do negro brasileiro. Para isso, examinamos as obras textuais produzidas pelos alunos e vimos como eles entendiam a situação relacionada à história e à cultura africana e afro-brasileira, averiguamos que tipo de "consciência histórica" envolve esse estudo e o que eles concedem ao processo histórico.

Para compreender os motivos do racismo na sociedade brasileira, destacou-se uma sequência de cenas do filme *Amistad*: que mostra como os negros eram capturados na África, trazidos para América e comercializados. Com base nesse filme foi possível discutir vários aspectos da história e da cultura africana e afro-brasileira. Debateu-se a existência da escravidão na África antes dos europeus iniciarem a colonização da América. Outra problemática levantada referiu-se a diferença entre “escravidão” e “sistema escravista”. Através do filme "*Amistad*", podem ser levantadas questões sobre o tráfico de escravos e sua importância na economia colonial. Nessa continuação, são fornecidos dados sobre o número de africanos que entraram na América, especialmente na América Portuguesa, a distância da travessia entre a África e a América, o tipo de alimentação fornecida aos negros durante o período de travessia, utilizada pelos europeus, para trocar por negros com as tribos africanas.

O aluno 9 D 18, aponta sua indignação:

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

As narrativas dos alunos simbolizam relações determinadas entre o passado e o presente, no caso do 6 A 22, que relata: “A escravidão acabou, mas até hoje na televisão o negro é o pobre, o favelado, o bandido; “Sempre o negro é o malfeitor o rejeitado pela sociedade” (6 B 18); “O branco ainda maltrata o negro e poucas vezes é punido como deveria” (9 C 28); “A escola cumprindo a lei está fazendo sua parte, mas é pouco, precisamos fazer mais” (9 A 15).

Além dessas questões apresentadas pelos alunos, nos encontramos ainda com folhas com apenas seis, sete linhas grafadas sem colocação a respeito da temática, outras com 30 linhas preenchidas com escrita, nos quais os alunos deixavam explícito em suas palavras que

todo o processo de abolição, na prática ainda não resolveu a situação de menosprezo do negro na sociedade brasileira e que é urgente que se faça algo mais eficaz.

Através de suas narrativas investigando o ponto de vista dos alunos, constatamos que ambas as turmas demonstraram, majoritariamente, uma consciência histórica do tipo tradicional, com alguns poucos estudantes nos deixando antever possibilidades de complexibilização de seu raciocínio histórico com nuances de uma consciência histórica exemplar e crítica. Não identificamos em nenhuma das produções a manifestação da consciência histórica do tipo genética.

O mais importante em uma narrativa não é o material, mas sua forma, ou o processamento da linguagem a partir da troca de narrativas históricas. Em nosso dia a dia, descobrimos elementos fragmentados das histórias, desde alusões a histórias, desde o enredo das memórias até “narrativas abreviadas”. A chamada forma narrativa pura é: “Alguém conta uma história para alguém, em que o passado é a história do presente, para que possa ser compreendido e o futuro possa ser previsto” (RÜSEN, 2001, p. 159).

Contudo, em Rüsen (2010a, p. 60), "a consciência histórica é, portanto, regida pela intenção de controlar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo". O homem busca um sentido no tempo vivido e no ato de fala (narrativa), a consciência histórica se estrutura: “A operação psicológica que constitui a consciência histórica, na qual a consciência histórica é realizada, de fato ela existe: narrativa (histórica)” (RÜSEN, 2010a, p. 61). Neste caso, a consciência histórica é estabelecida na narrativa histórica do passado que procura sentido para o presente e uma orientação para o futuro ganha sentido na narrativa.

A importância da imaginação para a ciência histórica pode ser explicada porque o acontecimento efetivo ganha com a imaginação do narrar uma significância que (ainda) não possui em seu puro acontecer. Isso ocorre, pois, um determinado fato ou acontecimento isolado nada tem de significado, a constituição de sentido é criada por meio da narrativa.

Portanto, na perspectiva da teoria histórica, imaginação não é reprodução, mas transposição, é uma transformação que interpreta as mudanças ocorridas, e essa transformação perde a qualidade da experiência e, assim, adquire a qualidade do sentido. Da mesma forma, um fato nunca será narrado na íntegra, mas sabemos que existe uma limitação digna de respeito, pois faz com que a imaginação transcenda a autodisciplina, e invalida a relação com a composição do pensamento e da experiência histórica. Entretanto, a imaginação deve ser

usada para ajudar a formar o significado histórico na narrativa, ao invés de negar esse significado, de modo que a história esteja completamente fora de contato com a "realidade".

O uso da imaginação permite que os alunos experimentem papéis como manifestantes soviéticos clamando por mudanças políticas, muçulmanos bósnios perseguidos durante a Guerra da Bósnia e jornalistas cobrindo conflitos. Explicar os papéis inseridos em um contexto histórico específico é uma forma de os alunos compreenderem o significado da história. Dessa forma, a narração só pode produzir resultados por meio da imaginação humana. É nessa situação que a narrativa se torna vívida no contexto comunicativo da narrativa. A narrativa usa o poder e o significado da imaginação.

A imaginação criativa é a característica básica do ser humano. Investigar essa habilidade por meio de um ambiente experimental divertido é uma opção simples que pode aumentar o ensino de história, pois a encenação é uma atividade que proporciona aos alunos um desenvolvimento integral. Além disso, é principalmente um método de usar a habilidade narrativa como evidência. No mundo da vida concreta, o poder simbólico do pensamento histórico é primeiro incorporado na estrutura estética. Pode-se dizer que a ciência pode vir da arte. Estimular a imaginação criativa por meio da dramatização pode ajudar a desenvolver a consciência histórica e o processo de alinhar a história com a imaginação e a ciência.

Na visão de Jörn Rüsen, esse conceito foi inspirado por diferentes estudos que investigaram os problemas de aprendizagem de sujeitos educados, especialmente porque o autor buscava determinar o ensino de história e a consciência histórica, pioneirismo na formação de relacionamentos existentes. Para o autor, “o ensino da história afeta o aprendizado da história, e o aprendizado da história configura a capacidade de se adaptar à vida e formar uma identidade histórica coerente e estável” (RÜSEN, 2006, p. 16). Essa afirmação não limita a aprendizagem de história às escolas e espaços de ensino de história, mas comprova a mediação entre diferentes tipos de saberes históricos, o que é uma característica da formação da consciência histórica, incluindo o desenvolvimento de espaços de educação formal no processo e aprendizagem histórica.

O uso das cenas em movimentos promove a abordagem temática frequentemente utilizada nas aulas de história de uma forma muito persuasiva ou "forçada", quase como dizia o professor: "existem leis, então vamos estudar a discriminação e o racismo". As cenas do filme fornecem impulsos mais sutis e emocionais, que são exclusivos das obras de arte, são um excelente "gatilho" para os estudantes pensarem e argumentarem, eles falam muito sobre como atribuem significado ao passado.

Na investigação da "consciência histórica prévia" no sexto 6º anos A / B (até o momento do estudo não encontramos nenhuma anormalidade) comprovou que a construção é do tipo tradicional de consciência, com uma resposta geral, sem polêmica, poder e uso como principal conceito tradicional e estereótipo de longo prazo: importância na culinária, capoeira e candomblé.

Ao final da exibição das cenas selecionadas de cada filme era comum que os estudantes pedissem explicações sobre alguma passagem que eles não entenderam. Exemplo: no filme Amistad, pediram explicações sobre o momento que o bebê é passado de mão-em-mão, ou, em Xica da Silva, não entenderam porque a personagem vivida pela atriz Taís Araújo, na segunda cena exibida, dormia com os patrões. As perguntas eram devolvidas aos estudantes que muito prontamente articulavam respostas e debates sobre o tema.

Geralmente, as respostas são muito claras e precisas, deixando apenas as falas intermediárias e norteadoras para a pesquisadora. Esses momentos deram o privilégio de organizar um movimento rico e refletir as ideias e conceitos propostos pelo filme. Neste instante, a capacidade de expressar os recursos psicológicos (representados pelas cenas apresentadas) buscados no passado, e de explicar o processo passado de forma reflexiva, de forma a orientá-los a se identificar, estabelecer relações temporais e posses: aflorasse, buscando acesso à consciência histórica no momento da escrita dos textos. Desse modo, refletimos que este foi o momento principal em que os estudantes tiveram que adquirir as habilidades necessárias para o aprendizado da história.

As narrativas 9ª A caracteriza-se pela influência da cena apresentada, por se tratar de uma superprodução de americanos, e os diversos elementos que compõem o filme nela de: espalhar ideias, criar sensação, promover a participação; e convivem em perfeita harmonia, para orientar o público para obter uma experiência emocional muito forte. Percebemos aqui que embora a narrativa demonstre empatia, ainda existe um certo distanciamento e se estabelece um juízo de valor “como os espanhóis, europeus, são capazes de fazer isso?” (9 A 22); “eu não conseguiria viver em uma sociedade que aceitasse isso” (9 A 31); Inferimos que isso é em grande parte causado pela natureza maniqueísta da cena que os estudantes não conseguiram superar.

Em comparação com o 6º ano A / B, as narrativas de 9ºB e 9ºC geralmente mostram um aumento significativo na complexidade do pensamento histórico, e a participação do sujeito-narrador é maior, o que pode ser visto nas falas do estudante (9 B 2) “mesmo que a gente não perceba ou realmente não queiramos abrir nossos olhos, vivemos e presenciamos o

racismo, não adianta querermos que isso acabe mudando o mundo, se a melhora não parte de dentro de cada um”.

O que é mais óbvio é que o 9°C e 9ºD diminui o número de públicos passivos: o sujeito se coloca como parte da história, é responsável pelas mudanças e aceita cada vez menos discriminação. Essas características podem ser vistas nas seguintes falas: “hoje o filme me causou um impacto diferente dos outros, pois com os outros filmes, você sente o choque de ver a crueldade com que os negros foram tratados e a tamanha discriminação imposta a eles durante toda a história, mas ao ver os filmes anteriores, apesar de nos fazer pensar sobre o assunto, acabamos por nos afastar daquela sociedade e das atitudes por eles tomadas, e chegar a pensar que isso aconteceu em um outro momento histórico. Diferentemente, esse filme nos traz assuntos atuais e situações que vivemos todos os dias, e que por muitas vezes consideramos “normal”, sem de fato entender o quão problemático e muitas vezes preconceituosas são as situações do cotidiano”. (9 D 15); “Eu acredito que exista racismo, mas não naquela proporção passada no filme, eu como uma pessoa de pele preta não sou menosprezado pelos colegas nem tratado de maneira diferente, também eu não vejo líderes de movimentos que defende minorias defendendo asiáticos ou judeus, diferente disso eu vejo eles promovendo a luta de classes, cobrando uma dívida histórica que a descendência dos brancos que escravizaram no passado não tem nada a ver com o que aconteceu, eu sei que existe racismo sim, mas não acredito que dividindo as pessoas isso irá mudar, precisamos unir todos num só conceito de raça e não inferiorizar outras com medidas como a cota”.(9 C 18).

Esse “desvelamento” da consciência histórica a partir das narrativas produzidas em sala de aula, que tiveram como estimuladora cenas fílmicas, tem se apresentado potencialmente produtiva, principalmente ao evidenciar, até o presente momento da investigação, uma significativa limitação: a utilização de cenas de filmes, com sua forma narrativa marcada pela bipolaridade na “qual a história tem dois lados, e esses dois lados se confrontam na disputa pela memória”. Apesar do professor de mediação tenha tentado romper com essa visão polarizada no final da exibição da cena, e causado reflexões ao propor uma visão multiperspectiva, o que ele encontrou na estrutura narrativa foi a existência óbvia da dicotomia. Encontrar uma maneira de superar esse obstáculo é o desafio desta pesquisa.

Portanto, imaginamos que o nosso modo investigativo nos possibilita pensar, para que conseguimos afirmar o quanto é importante e incentivadora as especulações sobre a consciência histórica, principalmente as especulações sobre o aprendizado histórico e sua natureza.

Esse caminho permitiu a identificação de perfis das estruturas narrativas dos alunos e das perspectivas de atribuição de relevância histórica. Como resposta, foi possível mostrar a compreensão e análise dos alunos a respeito do passado e da história, bem como a compreensão de fatores e procedimentos de formação do pensamento e da consciência histórica no grupo pesquisado.

3 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ESTUDANTES DO SEXO FEMININO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

A escola, na atualidade, tem se mostrado como uma grande aliada no processo de desconstrução de preconceitos e construção da consciência de que não somente os europeus, mas outros povos, como os africanos, tiveram grande importância na construção da identidade nacional brasileira. Por isso, o trabalho pedagógico deve, além de se pautar nas diretrizes curriculares, enveredar outras políticas, como as legislações que são em favor da diversidade cultural.

Neste capítulo, apresentaremos a formação da consciência histórica dos estudantes do sexo feminino, assim como discutiremos o processo de implantação da Lei nº 10.639/03, que insere o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da educação básica.

Nesse sentido, a discussão buscará evidenciar a utilização de cenas cinematográficas na prática pedagógica, como forma de reconstruir o conhecimento histórico que tem como base a teoria do historiador alemão Jörn Rüsen.

De acordo com o autor, a utilização de mídias na escola estimula a reflexão sobre questões relacionadas ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, oportunizando mudanças na “consciência histórica” de estudantes do ensino fundamental II (6º e 9º anos) para inspirá-los a agir no futuro. A vida em sociedade exige sujeitos, além de conscientes, éticos, responsáveis e respeitosos para com a diversidade étnica.

3.1 O aprendizado dos estudantes do sexo feminino

Com base no pensamento de Rüsen (2001), pode-se dizer que a realidade do jovem se manifesta na consciência histórica e, em certa medida, os elementos que constituem a vida do jovem também existem em sua consciência histórica. Nesse sentido, compreender a estrutura

identitária existente na cultura jovem pode revelar todos os aspectos da relação entre cultura e consciência histórica.

Nesse pensamento, por meio de investigações científicas da consciência histórica, é possível gerar conhecimentos úteis sobre a vida dos jovens, pois a vida se expressa na consciência histórica de alguma forma, e é possível compreender a vida humana (RÜSEN, 2001).

Como o arcabouço conceitual proposto por Rüsen (2001) norteia o estudo da consciência histórica dos jovens, busquei aprofundar a análise da relação entre consciência histórica e identidade a partir da pesquisa do autor. As colaborações para a discussão epistemológica da relação entre a história e a vida real permitem encontrar alguns caminhos para analisar a consciência histórica dos jovens. Segundo Rüsen (2001), a consciência histórica tem duas funções básicas devido ao seu papel na orientação temporal: orientação temporal externa e interna na vida real. A capacidade interna de guiar a vida real é chamada de identidade histórica. A identidade histórica proporciona à vida um senso de continuidade de tempo entre passado, presente e futuro.

Este trabalho da consciência histórica ocorre na prática da narração histórica. Além disso, Rüsen (2001) garante que, por meio da narrativa histórica, o arranjo das três dimensões do tempo (passado, presente e futuro) assume diferentes formas de acordo com o referencial da orientação cultural da sobrevivência humana, incluindo diferentes dimensões identitárias ao longo da existência humana. Tal entendimento requer encontrar um conceito de identidade que seja suficiente para satisfazer o conceito de consciência histórica de Rüsen (2001).

Rüsen (2001, p. 66-67) debate a junção consciência histórica, narrativa, representação da continuidade e identidade, desse modo:

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

Na visão de Rüsen (2001), a narração, como expressão da consciência histórica, é uma forma de constituir o sentido do passado. A capacidade narrativa de "dar sentido ao passado" está associada à expressão de três qualidades do comportamento narrativo: experiência, interpretação e orientação. A capacidade de experiência é baseada na experiência de vida. Isso significa ser capaz de perceber a contingência e as diferenças temporais entre o passado, o presente e o futuro.

Conforme Rüsen (1992), a narrativa histórica, como expressão da consciência histórica, organiza a unidade interna das três dimensões do tempo (passado, presente, futuro) por meio de um conceito de continuidade. Este conceito acerta a experiência real do tempo às finalidades e expectativas humanas. Desta forma, torna a experiência passada relevante para a vida atual e influencia a configuração do futuro.

De acordo com Rüsen, todo pensamento histórico que se expressa sob o aspecto de argumentação é racional e essa intenção de racionalidade pode ser demonstrada por uma teoria da história. O autor pretende provar que a razão é a força motriz do pensamento histórico na História como ciência e que existe na sua atividade cognitiva. A razão é posicionada por Rüsen como algo básico e comum no pensamento histórico e na história como ciência, algo essencial e do dia a dia na profissão de historiador (RÜSEN, 2010, p. 21).

Rüsen acredita que a narração é um paradigma histórico, isto é, para ele, uma forma de "pensamento histórico" de fazer história segue uma "lógica narrativa":

O pensamento histórico, em todas suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal. A plenitude do passado cujo se torna presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de "história" pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A "história" como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, a lógica da narrativa. (RÜSEN, 2010, p. 149).

Prosseguindo a discutir a constituição narrativa no fazer histórico, Jorn Rüsen nos leva a uma meditação sobre a relação entre a ciência histórica e a explicação narrativa. Ele nos conduz a compreender que a problemática da ciência histórica é solucionada por meio da narrativa, isto é, a "ciência histórica procede mediante narrativas":

Um olhar sobre a constituição prática do pensamento histórico, que define sua natureza e a delimita com relação às outras formas de pensamento, dá-nos a entender que seria apropriado perguntar se já não existiria na narrativa histórica um potencial explicativo que poderia ser utilizado pela ciência da história de forma especificamente científica. A argumentação empregada até agora nos leva a essa pergunta. Ela mostrou que a ciência da história serve-se de explicações nomológicas e intencionais, e das teorias aplicadas por elas, sem que qualquer dos esquemas de explicações utilizado devesse ser reconhecidos como genuinamente histórico. Ao se analisar mais de perto o processo, vê-se que a ciência da história procede mediante explicações narrativas. (RÜSEN, 2010, p. 43)

Enfim, para o autor, os questionamentos que aparecem no tempo presente são resultantes de carências de esclarecimento. O pensamento histórico, decorrente da auto-reflexão, manifesta em resposta a essas carências. O tempo de experiência reflete ao passado. É o carrego ou o costume vindo do passado que já temos como experiência, isto é, já temos

um entendimento. O propósito ou perspectiva de esperança condiz ao futuro, o que o historiador procura esclarecer, qual a resposta ele projeta alcançar.

Neste instante em que esses dois elementos são relacionados, surge o resultado: a narrativa. Ela está ligada ao presente; ela é o presente. A narrativa é o resultado da pesquisa histórica, é a constituição de sentido. Na discussão sobre o caráter “literário” da história e a presunção de tomar a compreensão histórica como científica, Rüsen aponta que:

Nessa tendência, o caráter literário da “história” como constructo de uma constituição mental de sentido é contraposto a pretensão de cientificidade do conhecimento histórico. Em outras palavras: uma qualidade estética da história é contraposta a realidade metódica de seu conhecimento. (RÜSEN, 2010, p. 150).

Para a autora Butler, entretanto, o conhecimento do gênero como construção pode também levar a um tipo de determinismo, não biológico, mas cultural.

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a ‘cultura’ relevante que ‘constrói’ o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p. 26, grifo nosso).

Se compreendermos o gênero como uma estrutura cultural, que difere de sexo, um corpo que ao nascer tem vagina ainda não é mulher. Contudo precisamente nesse sentido ainda não existiria um determinismo cultural que afirme que quem nascer com vagina será uma mulher? Se a biologia não é caminho, a cultura o seria?

Butler (2003, p. 27) também menciona que “[...] não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais”. Perante dessa argumentação, conseguimos analisar conceitualmente como o corpo participa do discurso: na hora do exame de ultrassom, a afirmação “é uma menina!” ou “é um menino!” já coloca o bebê no discurso cultural sobre o que é ser menino ou menina. As pessoas têm expectativas de toda a sociedade sobre quem esse indivíduo irá querer, o que ele tocará e que cor de roupas terá. Desde o início, seu corpo tem um significado cultural. Nessa perspectiva, Butler (2003, p. 27) acredita que “[...] o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva”, desde o início, gênero é gênero.

Desta forma, Butler sugere um giro que consiste em garantir que, bem como o gênero, o sexo também é produzido discursivamente. Isto é, o sexo – tal como o gênero – não é precedente ao discurso: é, além disso, um resultado do discurso. Deste modo, acredita que

nem mesmo o sexo existe pré-discursivamente. Não é um elemento ou essência, mas uma construção ou efeito discursivo.

Para Butler (2003, p.37) “[...] as pessoas só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero.” Dessa forma, o debate sobre a identidade não pode vir antes do debate sobre a identidade de gênero. Se os indivíduos precisam ser reconhecidos como homens ou mulheres para “ter” uma identidade de gênero e assim uma identidade compreensível, e essas categorias – homem e mulher – expressam respeito a uma criação discursiva, acredita-se que a própria identidade é uma criação discursiva, um efeito do discurso. Assim, o sujeito não é anterior ao que ele apresenta, mas é exatamente um efeito do que ele demonstra.

[...] o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. [...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados. (BUTLER, 2003, p. 48, grifo do autor).

De acordo com Butler, ações, gestos e movimentos fornecem um núcleo interno ou efeito substancial. Esses comportamentos são expressivos no sentido de que a identidade que pretendem expressar é criada por eles, “[...] manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos.” (BUTLER, 2003, p.194). Eles produzem a ilusão de um núcleo de gênero interno e convencional, que tem o propósito político de obrigar os heterossexuais a regulamentar os propósitos sexuais. Ao transferir a origem ou causa do gênero para o núcleo psicológico, é possível impedir a análise da rede de discursos que conduz ao gênero, pois essa análise torna-se invisível.

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2003, p. 59).

Butler acredita que gênero compreensível é quando “[...] instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo.” (BUTLER, 2003, p.38). Para a autora, essa matriz cultural, “[...] por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’.” (BUTLER, 2003, p.39). A consistência da identidade de gênero e a existência de um gênero compreensível exigem a exclusão de certas configurações entre gênero, gênero, comportamento sexual e desejo sexual. Portanto, este é um sistema de poder que garante a exclusão de outras identidades à custa A existência de certas identidades: para que A exista e faça sentido, B, C e D não devem existir.

Observamos que, ao desenvolver o conceito de gênero como ato performático, Butler considera a identidade um efeito desses atos que, com o tempo, adquirem uma aparência substancial. Este conceito também faz com que o sujeito mude da posição anterior e mova a causa da ação para a posição do efeito da execução repetida dessas ações. A partir desses novos conceitos de identidade e sujeito, o sujeito do feminismo pode ser transferido de uma identidade "mulher" para um lugar onde não tem uma definição precisa, ou seja, sua composição em comportamento, ação e luta se opõe a gesso, impõe e induz. O não-lugar do indivíduo do feminismo não o salva da tentação pelos mecanismos de poder, mas deixa que "ele" possua maior autonomia de movimentos e maior capacidade de resistência contra aquilo que ao tentar defini-lo, o imobiliza.

A diversidade de comportamento, modo de ser e modo de ser constitui a criatividade necessária para se livrar da confusão de categorias de identidade e sequencias normativas. Livrar-se da categoria "mulher" que está na base do feminismo abrirá um campo anti-guerra contra uma matriz que encontra o potencial de "conquista" na imobilização da identidade. Compreender o problema do gênero enquanto norma, partindo do pensamento de Judith Butler, problematizando a noção de "sujeito", traz no ano de 2018 o aprendizado dos estudantes do sexo feminino foram 12 na turma do 6º ano A, 16 na turma do 6º ano B, 08 na turma do 9º ano A, 12 na turma do 9º ano B, 13 na turma do 9º ano C e 10 na turma do 9º ano D computando um total de 71 estudantes do sexo feminino.

Já o aprendizado dos estudantes do sexo feminino no ano de 2019 foram 16 na turma do 6º ano A e 03 na turma do 9º ano D, computando um total de 19 estudantes do sexo feminino. Portanto foram 6 turmas no ano de 2018 computadas em um total de 71 estudantes do sexo feminino que tiveram aprendizado. Já no ano de 2019 foram 2 turmas computando aprendizado do sexo feminino de 19 estudantes. Vale observar que o quantitativo de turmas do ano de 2018 é superior ao ano de 2019. Para a autora sua proposta é justamente criar um campo no qual seja possível criar problemas, canalizando-os para uma crítica da noção de gênero e do modo como discursos naturalizantes sobre sexo são empregados por técnicas científicas ou sociais de normalização, por vezes violentas (dentre as quais as cirurgias "corretivas" de sexo de crianças intersexuais).

O gênero deve ser visto como um meio que não é determinado pelo sexo, pó isso "A assimilação entre gênero e masculino/feminina, homem/mulher, macho/fêmea, atua assim para manter a naturalização que a noção de gênero pretende contestar". Butler, em Problemas de gênero, aponta que existe uma ontologia indiscutível na distinção entre sexo e gênero que,

apesar de criar originalmente para colocar a biologia como destino, mas ainda tomando conceitos de sexo como dados biológicos, estabelecendo gênero apenas como uma construção cultural².

No entanto, gênero não é uma relação causal de sexo, nem é fixa. No caso de questionar uma situação de gênero completamente diferente de sexo, o próprio sexo torna-se um meio de flutuação, pois tanto homem quanto masculino podem naturalmente nomear um corpo feminino e masculino e assim como mulher e feminino, um corpo corpos masculino ou feminino.

Considerando que a imutabilidade do gênero pode ser questionada, talvez a estrutura denominada “sexo” seja tão naturalmente composta como gênero: “[...] talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma”, exatamente porque um “corpo masculino” consegue nomear o “feminino” ou o “masculino” e vice-versa. Nesse ponto de vida, sendo o sexo uma classe extraído em seu gênero, é infundado definir gênero apenas como uma interpretação cultural do sexo. Portanto, gênero não deve ser compreendido como uma inscrição cultural primeiramente atribuída ao sexo com um significado biológico, mas apenas uma análise repressiva da realidade normativa.

3.2 O aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes

Segundo o livro *Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades* de Munanga (1986) no caso da sociedade afro-brasileira para ele a memória é produzida por uma parte pelos acontecimentos, personagens; e lugares vividos por esta parte da sociedade, e de outra parte pelos acontecimentos, personagens; e lugares herdados, ou seja, proporcionado pela socialização, destacando dados relacionados à história do grupo, e remetendo fortemente dados ao passado comum (por exemplo, o passado da cultura africana, o passado como escravo). O sentimento de pertencimento a um determinado coletivo é baseado na apropriação individual desses dois tipos de memórias, que passam a fazer parte do imaginário individual e coletivo. Quem acredita que a situação negra no Brasil é apenas um problema econômico e não racista, não se esforçou para entender como as práticas racistas impedem os negros de ganhar participação econômica. Ao separar "raça" e "classe" na sociedade capitalista, eles cometeram um erro metodológico que dificultou sua análise e os condenou no beco sem saída da interpretação puramente econômica.

Visto isso no ano de 2018 o aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes foram 02 na turma do 6º ano A, 06 na turma do 6º ano B, 03 na turma do 9º ano A, 06 na turma do 9º ano B, 03 na turma do 9º ano C e 02 na turma do 9º ano D computando um total de 22 estudantes do sexo feminino afrodescendentes. Já o aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes no ano de 2019 foram 05 na turma do 6º ano A e 02 na turma do 9º ano D, computando um total de 07 estudantes do sexo feminino afrodescendentes. Portanto foram 6 turmas no ano de 2018 computadas em um total de 22 estudantes do sexo feminino afrodescendentes que tiveram aprendizado. Já no ano de 2019 foram 2 turmas computando aprendizado do sexo feminino afrodescendentes de 07 estudantes. Vale observar que o quantitativo de turmas do ano de 2018 é superior ao ano de 2019.

Fazendo uma comparação no ano de 2018 para o ano de 2019 percebe-se que foram 22 estudantes do sexo feminino afrodescendentes que tiveram aprendizado analisadas nas 6 turmas no ano de 2018 sendo que ao mapear o aprendizado dos estudantes foi possível perceber que elas conseguiram atingirem um resultado satisfatório já que são 30 estudantes do sexo feminino afrodescendentes apenas 8 estudantes não conseguiram atingir o aprendizado. No ano de 2019 foram 7 estudantes do sexo feminino afrodescendentes que tiveram aprendizado nas 2 turmas analisadas neste ano. Ao mapear o aprendizado dos estudantes foi possível perceber que elas conseguiram atingirem um resultado satisfatório já que são 08 estudantes do sexo feminino afrodescendentes e dentre elas apenas 1 estudante não conseguiu atingir o aprendizado.

Quando referimos a questão dos afrodescendentes para a autora Lilia Moritz Schwarcz (2012) no livro *Nem Preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira*, por exemplo, afirma que a questão da cor no Brasil que vem desde o período colonial. No entanto, quando no século XIX, os cientistas e teóricos darwinianos sociais foram criados com base em atributos externos (como a cor da pele) que definem o comportamento de certas pessoas e elementos morais, essa questão tem um significado maior. Nesse novo contexto de prevalência de padrões de certeza, o Brasil tornou-se um grande laboratório étnico.

Apesar a percepção que se tinha do negro e do mestiço no Brasil se modifica a partir da década de 1930, a condição real existente por eles permaneceu a mesma: a temática, ao todo, continua um tabu, sustentando-se como um fato naturalizado e estabilizado e, assim, dando origem na negação do preconceito. Essa questão, porém, é mais próprio ainda no

Brasil, em que o racismo é, caminho de regra, concedido ao outro:

Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. É da ordem do privado, pois não se regula pela lei, não se afirma publicamente (SCHWARCZ, 2012, p. 32).

O caso aumenta, informa a autora, na proporção em que, no Brasil, é impossível determinar padrões de descendência biológica aceitos consequentemente, ou seja, não é possível definir um padrão de cor, ou melhor, indica mais ainda as limitações do conceito biológico de raça – bem como a veracidade, trata-se de um conteúdo construído histórica e essencialmente, embora ele insista

como uma representação poderosa, como um marcador social de diferença - ao lado de categorias como gênero, classe, religião e idade, que se relacionam e se retroalimentam - a construir hierarquias e delimitar discriminações. Em suma: "Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais - assim como são as fantasias, mitos e ideologias - como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas" (SCHWARCZ, 2012, p. 34).

Logo, quer dizer que as peculiaridades da questão do racismo no Brasil (como, por exemplo, a mestiçagem e/ou a aposta no branqueamento) trouxeram o racismo para o Brasil, que entende mais cores do que raças e assumi a discriminação apenas no ambiente privado. Na verdade, através de uma leitura especial sobre a teoria racial que foi realizada durante a transição do século XIX para o XX, a questão da raça aqui tem uma particularidade: protege-se uma política do branqueamento (como se entende, além dos autores já citados, na obra de Oliveira Viana) e a figura da democracia racial são projetadas (vista especialmente na obra de Gilberto Freire).

No livro *Problemas de gênero*, Butler (2003) deixa considerações a respeito da constituição normativa de sujeitos e o modo como o modelo expressivo se consolida durante norma dessa maneira. Ao pensar o problema do gênero como norma, diz-se que a norma é mais que castigo.

A autoridade que atua nesta ordem binária em que se coloca o gênero como forma de configuração que produz tanto o indivíduo quanto o outro.

Existe uma estabilidade interna neste tipo de estudo que é exatamente artificial reproduzida pela forma de verdade que alguns regimes epistêmicos naturalizam na pretensão

da heterossexualidade. Assim estes discursos desmascarados, torna evidente o caráter positivo destas definições ontológicas (BUTLER, 2003). Para a autora, quando se questiona sobre a melhor forma de pesquisar este sistema epistemológico e esquematizar esta hierarquia obrigatória, fala que esta linha nunca poderá criar outra hierarquia subjetiva, que irá criar frente à esta hierarquia de sexo individualizado. O problema é mais sobre desfazer e descontrolar as diferenças entre o natural (sexo) e o artificial (gênero) que desempenham um papel nas normas de gênero. Não é um problema estabelecer uma identidade subjetivada para as pessoas que de algum modo não se adaptam as normas binárias de sexo, mas de desfazer a visível forma natural nos discursos de gênero. Esta análise, ao não querer procurar as origens do gênero, do interesse, de uma identidade sexual ontológica que a “punição” impossibilita os indivíduos de observarem e existirem,

[...] investiga as apostas políticas, designando como origem e causa categorias de identidade que, na verdade, são efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos. A tarefa dessa investigação é centrar-se – e descentrar-se – nessas instituições definidoras: o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2003, p. 9).

Nesse ponto de vista, considerando que a genealogia impede os universais ontológicos existentes a respeito dos componentes como a norma, gênero, sexo, desejos humanos, conhecimento e outros componentes, o estudo genealógico examina mais a instabilidade da ontologia, e diminua o tempo de suas vidas. Portanto, Butler insiste que certas teorias feministas adotam um paradigma problemático ao tentar resolver questões básicas de identidade a fim de cumprir suas tarefas políticas, e que coloca a "mulher" como indivíduo político a ser incluída nas categorias normativas.

Considerando tudo o que essa categoria normativa suscita, a mulher que se arruma como indivíduo também deve ser questionada. Se um indivíduo é constituído pela norma que é baseada em fictícios requisitos da reivindicação por legitimidade, mesmo assim predomina a integridade ontológica de um indivíduo diante da lei em detrimento de outras singularidades, não retratáveis

A hipótese prevalecente da integridade ontológica do sujeito perante a lei pode ser vista como o vestígio contemporâneo da hipótese do estado natural, essa fábula fundante que é constitutiva das estruturas jurídicas do liberalismo clássico. A invocação performativa de um “antes” não histórico tornasse a premissa básica a garantir uma ontologia pré-social de pessoas que consentem livremente em ser governadas, constituindo assim a legitimidade do contrato social (BUTLER, 2003, p. 19-20).

Além das ficções básicas que sustentam o conceito de sujeito, a suposição de uma identidade feminina comum é uma questão política. Se alguém é uma "mulher", certamente não é a pessoa inteira, ou seja, o termo não é exaustivo. Desse modo, o conceito de "gênero" parece inviabilizar a diferenciação do conceito de gênero das interseções políticas e culturais que geram e mantêm o gênero.

Se existem pressupostos políticos de que o feminismo (ou qualquer proposição política emancipatória) tem uma base universal, vale a pena mencionar que esta abordagem ontológica é acompanhada pela crença de que a opressão das mulheres tem uma forma única é distinguível na estrutura de hegemonia, patriarcado ou masculino. Contudo, “A noção de um patriarcado universal tem sido amplamente criticada [...] por seu fracasso em explicar os mecanismos da opressão de gênero nos contextos culturais concretos em que ela existe” (BUTLER, 2003, p. 20).

A maneira de subjetivação visa dar ao "patriarcado" um status universal para realçar a representação do feminismo, esta forma ocasionalmente cai na categoria ficcional da estrutura dominante da universalização, considerada como uma geração de experiência incumbida pela conquista universal das mulheres. Porém,

[...] existiriam traços comuns entre as “mulheres”, preexistentes à sua opressão, ou estariam as “mulheres” ligadas em virtude somente de sua opressão? Há uma especificidade das culturas das mulheres, independente de sua subordinação pelas culturas masculinistas hegemônicas? Caracterizam-se sempre a especificidade e a integridade das práticas culturais ou linguísticas das mulheres por oposição e, portanto, nos termos de alguma outra formação cultural dominante? Existe uma região do “especificamente feminino”, diferenciada do masculino como tal e reconhecível em sua diferença por uma universalidade indistinta e consequentemente presumida das “mulheres”? (BUTLER, 2003, p. 21)

A autora critica em grande proporção esta “ontologização” das pessoas, denunciando a exigência de uma pessoa estável até mesmo nas equipes que nascem como superação aos modelos hegemônicos.

Para o autor Paulo Gilroy no livro *Atlântico Negro*, a razão principal é ver “os negros percebidos como agentes, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com uma história intelectual – atributos negados pelo racismo moderno.” (GILROY, 2001, p. 40). No entanto, o livro também propõe dois outros desejos principais: rejeitar o conceito de pureza racial ainda circulante no movimento político negro e propor uma alternativa aos chamados “clausuras das categorias com as quais conduzimos nossas vidas políticas.” (GILROY, 2001, p. 30).

Gilroy procura alcançar essas metas aprofundando e consolidando a ideia crítica sobre as situações negras livres da armação do que seja essencial e relativo, ele acredita que devemos nos livrar dos grilhões do essencialismo racial sem negar a raça, as categorias servem como efetividade da construção social e da cultura e como meio de luta pela igualdade.

Na realidade, isso significa enfrentar a atitude comum entre os pensadores negros e, nessa perspectiva, Gilroy se opõe de maneira convincente ao discurso do nacionalismo e do romantismo que se originou da África como uma cultura puramente negra, mostrando que os negros africanos são pessoas cuja cultura está espalhada no exterior e que nunca tiveram suas próprias vidas fechadas, nem houve um grupo homogêneo sem divisão de gênero e classe.

Da mesma forma, Gilroy recusa terminantemente a forma sem medida na textualidade que constitui uma maneira de sumir com o problema causado com as atitudes da humanidade, uma forma de identificar a morte (por fragmentos) do indivíduo e, na mesma função, exaltar o crítico literário como senhor do poder da comunicação humana criativa (GILROY, 2001, p. 166).

Como forma ao essencialismo e ao relativismo, Gilroy sugere uma maneira transnacional de pensar sobre a vivência negra no mundo desde a certificação de que as comunidades negras, das duas partes do Atlântico, encontraram em forte troca desde os séculos XVIII e XIX, e não pelo fato do comércio de negros – Gilroy ainda recorda que o piloto de Colombo era negro e que um quarto da marinha inglesa era formado de africanos no final do século XVIII.

Pessoas, mercadorias e cultura moveram-se intensamente de um lado a outro do Oceano Atlântico nas mais diversas formas (música, comida, literatura), em ambas as direções com intensas mudanças de tráfego, mas mesmo com o fim da escravidão isso não acabou. Os laços estabelecidos pelo colonialismo nas relações pós-coloniais existiram perpetuamente (incluindo a imigração do terceiro mundo para o primeiro mundo, que ele chamou de "segunda" diáspora) ao longo do século XX no Atlântico Negro, apesar da preocupação principal é o ponto de vista de que a identidade nacional tende a ignorá-lo.

Schwarcz (2012) faz uma discussão acerca da questão da cor no Brasil, destacando que ela existente desde o período colonial, dessa forma, traz a ideia de que no Brasil como em toda da América Latina o outro sempre foi uma pessoa estranha. No entanto, essa discussão tem mais ênfase quando, no século XIX, os especialistas teóricos do darwinismo social elaboraram de atributos externos (por exemplo, a cor da pele) componentes morais e

comportamentais de certas pessoas tornou-se mais importante. Nessa nova situação, em que medidas definidas predominavam, o Brasil aparecia como um forte estudo racial.

Nesse caso, a discordância ainda é natural, o que cria condições para a efetiva condição de raça, no caso mais especial do Brasil, está ligada ao conceito de nacionalidade. Autores com proficiência em darwinismo social começaram a ganhar cada vez mais importância no debate sobre o assunto, como a baiana Nina Rodrigues (acreditava que, entre outros fatores, que a miscigenação era sinal de degenerescência, além da crença de que nem todos os grupos humanos podem aprender da mesma forma), como o escritor Euclides da Cunha (oscila entre pensar que raças mistas se fortalecem ou degeneram), como o cientista João Batista Lacerda (ele acredita que os mestiços e os negros do Brasil estão gradualmente extintos), o antropólogo Roquette Pinto (ele também previu no país o branqueamento) ou o eugenista Renato Khel (propício à esterilização de pessoas mestiças brasileiras). Ainda que o pensamento dos brasileiros sobre negros e pardos tenham mudado desde a década de 1930, a condição real que vivenciaram permaneceu a mesma: o assunto em si ainda é tabu, mantendo sua atitude natural e tolerante e, dessa forma, o que leva à negação do preconceito.

De fato, desde a década de 1930, no que se refere às questões raciais brasileiras, houve interpretações da ordem cultural, tornando a discriminação racial uma representação oficial do país. A decisão final foi dada por Gilberto Freire (*Casa-Grande & Senzala*, 1932), que expressou otimismo quanto à mistura étnica brasileira. Outros autores seguiram um caminho semelhante ao de Freire, como Donald Pierson (*Branços e pretos na Bahia*, 1945), todos formaram um grupo ideológico, a partir do qual concluíram que:

a mestiçagem tem sido o traço positivo da nossa singularidade, e ao mesmo tempo solução para os dilemas da integração nacional e a chave capaz de operar com as possibilidades de construção de uma civilização nos trópicos. Fruto do esforço deliberado de produção de uma imagem eufórica do país, dessa mistura de raças depende a trajetória promissora da nação brasileira (SCHWARCZ, 2012, p. 62).

Nesse caso, a discriminação racial se tornou um modelo de “igualdade” racial no Brasil, escondendo a violência e a desigualdade, como Florestan Fernández e Roger Bastide e outros o provaram e expuseram o Brasil, a falácia do mito da democracia racial no Brasil, analisa o problema do ponto de vista econômico e social (o país está se modernizando, mas os negros não têm essa modernização). Assim, o racismo passa a ser disfarçado e assistemático. Estudos recentes tendem a comprovar que as questões raciais não estão apenas relacionadas aos aspectos econômicos e sociais, incluindo outras variantes, mas também levam a políticas desiguais e políticas que criam diferenças no Brasil.

Por fim, ao falar sobre a política afirmativa no Brasil, a autora consegue escrever um livro claro e completo de forma concisa e clara, não apenas para discutir os fatos históricos que determinam as questões étnicas no Brasil, mas também para mostrar a recente circunstância de um assunto que geralmente causa ampla controvérsia pública.

Este conceito de texto de filme está relacionado ao entendimento de como configurar a obra de um filme de acordo com vários códigos de composição. Já expressão se refere ao comportamento comunicativo produzido pelo texto, e sua pesquisa se refere a diversos níveis de análise que podem despertar o interesse das pessoas por ele, como fatores psicológicos, psicológicos, sociológicos e políticos. No nível narrativo, a própria história é o que o texto do filme conta. A característica da fala é uma atitude que implica nas intenções de quem espalha ideias para instigar outras pessoas.

Se a tradição é responsável por estabelecer o significado da experiência do tempo no contexto da narrativa histórica, então o desafio contínuo à tradição é a base dessa racionalidade. Isso porque a vida é afetada por constantes mudanças e devido à pressão trazida pela prática diária, a vida atingiu o nível de aceitação e reforma dos elementos tradicionais. Operar a consciência histórica apresentada por meio da narrativa histórica, intercede na tradição e restaura seu sentido, para que uma nova interpretação da relação passado / presente / futuro possa ser realizada (RÜSEN, 2001).

A geração do conhecimento histórico é sempre realizada por sujeitos. Do passado, foram descobertos vestígios na forma de fontes originais do conhecimento. Ao limitar esses recursos na forma de narrativas históricas, a partir da atribuição de sentido descrita pelos historiadores, atos do passado podem ser transformados em história, cumprindo assim a função de posicionamento atual (RÜSEN, 2001). É justamente por essa relação entre o sujeito gerador do conhecimento e a função norteadora afetada pelo conhecimento que surge o problema da objetividade na ciência histórica. Com o passar do tempo, alguns teóricos tentam resolver esse problema por meio do programa de certificação de qualificação do processo de produção do conhecimento para superar esse problema.

Como a aprendizagem histórica é entendida como a aquisição de disposições cognitivas relacionadas ao conhecimento científico, então as categorias destacadas têm grande valor analítico, pois se configuram como foco da teoria histórica e são fatores de destaque no desenvolvimento de uma produção de filmes. O objetivo é proporcionar uma atividade que ponha em causa a transparência da linguagem cinematográfica e, ao mesmo tempo, cause

problemas na relação com as narrativas históricas, e explore a possibilidade de apresentar várias experiências para reconstruir a estrutura narrativa.

A descrição da consciência histórica e sua sistematização como um processo de aprendizagem leva as pessoas a buscarem desenvolver suas formas e funções, e a buscarem suas condições, forças motrizes e resultados. Portanto, a teorização se configura como proposições de temas e nuances e deve ser confrontada com essas experiências e trabalhos, que levem em conta a verdadeira representação da consciência, para que sejam mensuráveis e reconfiguráveis. De acordo com Rüsen (2012), a teoria deve considerar heurísticamente as afirmações da consciência histórica que podem ser identificadas e tornadas pesquisáveis. Falando analiticamente, deve também estabelecer os padrões necessários para investigar o conteúdo da afirmação. Por fim, deve explicar a correlação empírica entre os diferentes fatores da consciência histórica, bem como os pressupostos sobre seu desenvolvimento e as condições dessa relação.

No sentido de definir parâmetros compreensíveis para compreender a aprendizagem histórica, a tarefa atribuída à teoria da consciência histórica não pode ser realizada isoladamente, sem uma explicação clara com a pesquisa empírica. Por sua vez, trata-se de processos de planejamento e estruturação baseados em tecnologias e estratégias específicas, que não são necessariamente determinadas pela teoria, pois nem sempre é capaz de responder a todas as questões que surgem durante o processo de estudo. No entanto, o diálogo teórico ainda é a base para a definição de parâmetros que tornam consistentes as estratégias de estudo empíricas utilizados. Por isso, alguns aspectos centrais que desafiam o processo do estudo da aprendizagem da história da juventude devem ser considerados.

Um primeiro obstáculo levantado por Rüsen (2012) é o problema da linguagem, pois:

A consciência histórica se revela principalmente na linguagem. Enunciados linguísticos devem estar também, portanto, no primeiro plano do interesse de pesquisa da didática da história. Por outro lado, não se deve esquecer que existem outros indicadores da consciência histórica, não linguísticos. Algo como símbolos imagéticos, de grande expressividade quando aos critérios fundamentais de sentido da interpretação do tempo. (RÜSEN, 2012, p. 96, grifo meu)

As advertências de Rüsen sobre a análise da consciência histórica e a atenção aos enunciados linguísticos da expressão atencional são importantes e revelam as dimensões óbvias da pesquisa neste campo, que enfoca o conceito de narrativa como meio de expressar a consciência histórica. Porém, a pesquisa linguística sobre a linguagem cinematográfica será restaurada, pois os cinemas, por seu potencial audiovisual e estético, podem difundir os sinais

de sentimento e sentido que não podem ser obtidos integralmente pela compilação da linguagem escrita.

Por outra forma, ao se considerar a análise da expressão dos jovens sobre a consciência histórica do cinema, deve-se considerar que pode haver fatores intangíveis, como emoções no ambiente de aprendizagem, mobilizados ao observar às atividades e procurar um estudo complexo das narrativas de filmes. Rüsen também indica esta situação, ao declarar que: - A compreensão empírica da consciência histórica baseada no conhecimento (de fato) é muito estreita, então a análise dos resultados obtidos é problemática (RÜSEN, 2012, p. 96).

Portanto, a análise da compreensão histórica formada pelos jovens e do sentido da experiência do tempo deve levar em conta que a perspectiva em que se baseia a interpretação da história é um juízo claro no que se refere ao valor dos fatos históricos, além de expressar preconceitos e valorizar atitudes (RÜSEN, 2012, p. 100). Considere este aspecto da análise histórica envolvendo indivíduos, torna-se um caminho essencial, visto que:

Não se trata mais de categorizações da experiência, valoração e ajuizamento histórico, mas sim de algo como uma “ética” da orientação existencial por meio das representações dos processos temporais, ou seja, de uma tipologia de pontos de vista e perspectivas históricas. Tal tipologia deveria mensurar e abranger categorialmente o espaço da formação da identidade histórica pela relação com os pontos de vista no processo interpretativo da experiência histórica. (RÜSEN, 2012, p. 100, grifo meu)

Na pesquisa de aprendizagem de história contextual em diálogo com a teoria da consciência histórica, outras questões também podem ser enfatizadas como desafios formulados pela pesquisa empírica. Rüsen levanta algumas questões que podem revelar esses problemas:

Como relacionar a idade dos homens com a forma de seus modelos de interpretação histórica? Os modelos da interpretação dependem dos conteúdos com que lidam, de modo que, conforme o conteúdo podem ocorrer alterações da interpretação? Os fatos a serem interpretados influenciam a estruturação dos modelos de interpretação? Por outro lado, dependem os modelos de interpretação histórica das orientações genéricas da visão de mundo, das —éticas dos aprendizes!? Influenciam até mesmo o acesso aos fatos da própria experiência histórica? (RÜSEN, 2012, p. 101)

Ao buscar desafios no trabalho empírico em diálogo com a teoria histórica da consciência, o escopo das questões levantadas é muito amplo. Ao conduzir pesquisas, cada uma dessas questões aparecerá mais ou menos fortes. Não é apropriado tentar responder a essas questões sem a necessidade de utilizar materiais empíricos para expressá-las, portanto, essas questões são feitas para determinar a complexidade da obra de acordo com o estudo histórico. O conceito de história muda entre alguma coisa que tem grande valor e algo que se dirige ao passado e a seu entendimento.

A prática de revelar intenções permite que os jovens estudantes questionem sua compreensão inicial da história como uma série de relatórios transparentes sobre realizações do passado. No que diz respeito a filmes do passado ou sobre o passado, isso faz com que as pessoas questionem a noção anterior de que um filme é uma janela através da qual você pode ver a história e pretende exercer influência através do efeito túnel do tempo, geralmente causado por habilidades de linguagem cinematográficas.

Portanto, acredita-se que essa verificação do conhecimento histórico deve obedecer aos padrões pertinentes: empírico, baseado na revelação dos traços da experiência; normativo, utilizado para cumprir os princípios e padrões que garantem a objetividade e a racionalidade do conhecimento; e narrativa, servindo de orientação temporal e partindo de parâmetros intersubjetivos (RÜSEN, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se concentrou em identificar o pensamento dos estudantes dos 6º e 9º anos sobre a “consciência histórica” compreendida em 2 momentos distintos, sendo uma parte realizada em 2018 e outra em 2019. Dessa forma, a pesquisa se desdobrou no uso de “imagens” em sala de aula para fundamentar a implementação da lei nº 10.639/03, no que infere ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em uma escola pública, da rede estadual de educação de Paranaíba - MS. Assim, existiu o interesse de proporcionar aos discentes a pensarem historicamente certas questões vividas por homens e mulheres do/no passado, através das imagens em movimento (cenas fílmicas) em sala de aula, para investigar como eles construísem o sentido em relação ao processo histórico, maneira pela qual alicerçam suas tomadas de decisão no presente e, dessa forma, refizessem suas concepções sobre o outro e suas visões de mundo. Para concretizar estes propósitos optamos por realizar alguns apontamentos sobre a questão étnico racial no nível de consciência no pensamento histórico desenvolvido por Jörn Rüsen (Consciência tradicional, exemplar, crítica e genética: os princípios e o conceito de consciência histórica) e Paulo Freire (Consciência intransitiva, semi-transitiva e crítica).

O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar como se forma a consciência histórica dos estudantes. A problematização em questão (étnico racial e gênero) que foi averiguada pela pesquisa era verificar se quando trabalha questões sobre a cultura africana e afro-brasileira em sala de aula seria possível mudar a consciência histórica dos estudantes.

Após uma discussão teórica foram analisadas no ano de 2018 um arsenal de redações para mapear o aprendizado dos estudantes do sexo feminino, sexo masculino e estudantes do sexo feminino e masculino afrodescendentes, sendo assim, 196 redações na turma do 6º ano A, 272 redações na turma do 6º ano B, 133 redações na turma do 9º ano A, 188 redações na turma do 9º ano B, 173 redações na turma do 9º ano C e 188 redações na turma do 9º ano D.

Sendo assim, no ano de 2018 tivemos um arsenal de 1150 redações, a respeito da história do afrodescendente na sociedade brasileira. Na análise apresentada o aprendizado dos estudantes do sexo feminino foram de 12 estudantes na turma do 6º A, 16 estudantes na turma do 6º ano B, 08 estudantes na turma do 9º A, 12 estudantes na turma do 9º B, 13 estudantes na turma do 9º C, 10 estudantes na turma do 9º D, sendo assim totalizando 71 estudantes do sexo feminino que obtiveram aprendizado. Já com relação ao aprendizado dos estudantes do sexo masculino foram de 13 estudantes na turma do 6º A, 10 estudantes na turma do 6º ano B, 07 estudantes na turma do 9º A, 06 estudantes na turma do 9º B, 04 estudantes na turma do 9º C,

10 estudantes na turma do 9º D, sendo assim totalizando 50 estudantes do sexo masculino que obtiveram aprendizado.

Já no ano de 2019 após uma discussão teórica para mapear o aprendizado dos estudantes do sexo feminino, sexo masculino e estudantes do sexo feminino e masculino afrodescendentes foram analisadas um arsenal de 304 redações na turma do 6º ano A e 84 redações na turma do 9º ano D.

Portanto, no ano de 2019 tivemos um total de 388 redações, a respeito da história do afrodescendente na sociedade brasileira. Na análise apresentada o aprendizado dos estudantes do sexo feminino foram de 16 estudantes na turma do 6º A e 03 estudantes na turma do 9º ano D, sendo assim computando 19 estudantes tiveram aprendizado. Já com relação ao aprendizado dos estudantes do sexo masculino foram de 09 estudantes na turma do 6º A e 05 estudantes na turma do 9º ano D, sendo assim computando 14 estudantes do sexo masculino que tiveram aprendizado.

Observando o arsenal de narrativas produzidas pelos estudantes durante os anos de 2018 e 2019 podemos concluir um total de 1538 redações, comparando os anos podemos perceber que no ano de 2018 foram 6 turmas, o aprendizado alcançado pelos estudantes do sexo feminino foram de 71 estudantes, já em 2019 foram 2 turmas o aprendizado alcançados pelos estudantes do sexo feminino foram 19. Fazendo esta mesma comparação no ano de 2018 com relação ao aprendizado alcançado dos estudantes do sexo masculino foram 50 estudantes, já em 2019 o aprendizado alcançado dos estudantes do sexo masculino foram 14 estudantes.

Em algumas redações vimos também como em certas ocasiões os estudantes se manifestavam em relação a cada situação do “negro”, demonstrando sua insatisfação sobre a maneira pela qual uma versão da história lhes era “imposta”. Ao notarem outras possibilidades de ensinar a mesma história do Brasil, mas a sugerindo em meio a novas maneiras de se ler o processo histórico, ficava evidente: a) em certos casos retirava-se o conforto com que muitos estudantes viam a história do Brasil; b) em outros se dava instrumentos para que alguns estudantes pudessem rever seus olhares sobre essa história; c) noutros possibilitava ao estudante se “auto reconhecer” tal como é; d) ou ainda instigá-lo a rever seus conceitos e atitudes, sua forma de ver o mundo e as pessoas, e, com isso, passar a ver a história e o processo histórico de forma dinâmica e complexa. Em resumo, ao se confrontar um conhecimento adquirido (tese) e outras formas de se ver o mesmo processo (antítese), dava-se

aos estudantes a possibilidade de reverem o processo histórico (e construir novas sínteses) sobre a história do Brasil.

No ano de 2018 o aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes foram 02 na turma do 6º ano A, 06 na turma do 6º ano B, 03 na turma do 9º ano A, 06 na turma do 9º ano B, 03 na turma do 9º ano C e 02 na turma do 9º ano D computando um total de 22 estudantes do sexo feminino afrodescendentes. Já o aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes foram 07 na turma do 6º ano A, 04 na turma do 6º ano B, 01 na turma do 9º ano A, 05 na turma do 9º ano B, 02 na turma do 9º ano C e 05 na turma do 9º ano D computando um total de 24 estudantes do sexo masculino afrodescendentes. Dando continuidade no ano de 2019 o aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes foram 05 na turma do 6º ano A e 02 na turma do 9º ano D, computando um total de 07 estudantes do sexo feminino afrodescendentes. Já o aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes foram 05 na turma do 6º ano A e 03 na turma do 9º ano D, computando um total de 08 estudantes do sexo masculino afrodescendentes.

No ano de 2018 o aprendizado dos estudantes do sexo masculino foram 13 na turma do 6º ano A, 10 na turma do 6º ano B, 07 na turma do 9º ano A, 06 na turma do 9º ano B, 04 na turma do 9º ano C e 10 na turma do 9º ano D computando um total de 50 estudantes do sexo masculino. Já o aprendizado dos estudantes do sexo masculino no ano de 2019 foram 09 na turma do 6º ano A e 05 na turma do 9º ano D, computando um total de 14 estudantes do sexo masculino. No ano de 2018 o aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes foram 07 na turma do 6º ano A, 04 na turma do 6º ano B, 01 na turma do 9º ano A, 05 na turma do 9º ano B, 02 na turma do 9º ano C e 05 na turma do 9º ano D computando um total de 24 estudantes do sexo masculino afrodescendentes. Já o aprendizado dos estudantes do sexo masculino afrodescendentes no ano de 2019 foram 05 na turma do 6º ano A e 03 na turma do 9º ano D, computando um total de 08 estudantes do sexo masculino afrodescendentes.

No ano de 2018 o aprendizado dos estudantes do sexo feminino foram 12 na turma do 6º ano A, 16 na turma do 6º ano B, 08 na turma do 9º ano A, 12 na turma do 9º ano B, 13 na turma do 9º ano C e 10 na turma do 9º ano D computando um total de 71 estudantes do sexo feminino. Já o aprendizado dos estudantes do sexo feminino no ano de 2019 foram 16 na turma do 6º ano A e 03 na turma do 9º ano D, computando um total de 19 estudantes do sexo feminino.

No ano de 2018 o aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes foram 02 na turma do 6º ano A, 06 na turma do 6º ano B, 03 na turma do 9º ano A, 06 na turma do 9º ano B, 03 na turma do 9º ano C e 02 na turma do 9º ano D computando um total de 22 estudantes do sexo feminino afrodescendentes. Já o aprendizado dos estudantes do sexo feminino afrodescendentes no ano de 2019 foram 05 na turma do 6º ano A e 02 na turma do 9º ano D, computando um total de 07 estudantes do sexo feminino afrodescendentes.

Tendo em vista um conjunto de dados sobre “consciência histórica”, atrelados à concepção de “narrativa” foi possível constituir uma estrutura teórico-metodológica, para a incorporação da lei em sala de sala de aula. Com o arsenal de redações produzidas pelos discentes em todas as turmas citadas acima no ano de 2018 tivemos 71 estudantes do sexo feminino que conseguiram aprendizado, com relação aos estudantes do sexo masculino foram 50 que tiveram aprendizado, fazendo uma comparação foi possível perceber que houve uma diferença de aprendizado entre os meninos e as meninas e essa mudança foi visível entre as meninas. Já em relação ao aprendizado aos estudantes do sexo feminino afrodescendente neste mesmo ano 22 estudantes tiveram aprendizado e os estudantes do sexo masculino afrodescendentes foram 24 que obtiveram aprendizado. Então quando se trata do aprendizado dos estudantes afrodescendentes é mais visível o aprendizado entre os meninos.

Já no ano de 2019 permanece as meninas sobressaindo na questão do aprendizado sendo 19 estudantes do sexo feminino conseguiram alcançar o aprendizado. Os estudantes do sexo masculino foram 14 que alcançaram o aprendizado desejado. Neste mesmo ano 07 estudantes do sexo feminino afrodescendentes tiveram aprendizado, sendo assim, 08 estudantes do sexo masculino afrodescendentes tiveram aprendizado, neste quadro mesmo sendo uma diferença mínima os estudantes do sexo masculino afrodescendentes passam na frente. De forma geral, foi visível o aprendizado mais entre os estudantes do sexo feminino e principalmente entre os estudantes brancos.

Esses dados confirmam que as narrativas orais e mesmo a história oral têm se utilizado como uma importante ferramenta para o ensino de história. Como Rüsen apontou, essas narrativas se configuram como um método indireto do tempo, que permite expressar-se no / para o mundo e colocar-se entre o passado, o presente e o futuro. A consciência histórica se expressa por meio da narrativa (seja oral ou escrita) e adota sua forma empírica.

Analisamos os pontos de vista dos estudantes por meio de narrativas, e percebemos que ambas as turmas mostraram principalmente os tipos tradicionais de compreensão

histórica, enquanto um pequeno número de alunos nos permitiu prever isso sob as nuances da consciência histórica exemplar e crítica.

Desse modo, a sugestão é permitir que os jovens vivenciem o conhecimento histórico ao assistirem as imagens em movimentos e sugerir que eles reflitam sobre as cenas como fonte de aprendizagem por meio da intencionalidade que cada cenas fílmica revelam e qual a motivação central para a tematização dessa história no cinema; de que forma essa intencionalidade encontra limites na própria experiência histórica e na cultura histórica que a envolve, levando-os a confrontar sua intencionalidade com a exigência de objetividade do discurso histórico e a perspectividade que a cena fílmica carrega, ou seja, a inevitável parcialidade do discurso histórico geral que a cena dos filmes produzem, e o que ela representa no contexto da cultura histórica que envolve a temática.

É um conjunto de causas relacionados à base da racionalidade histórica e pertencem ao leque de interpretação histórica existente no processo de aprendizagem apontado por Rüsen (2010), ou seja, experiência, interpretação e orientação. Portanto, o objetivo é estabelecer um quadro analítico para mostrar como os jovens constroem suas próprias narrativas históricas a partir do processo de - desfazer da criação cinematográfica como fonte histórica.

Portanto, a proposta visa realizar um estudo que visa analisar o funcionamento psicológico da consciência histórica mobilizada por jovens quando utilizam o cinema como fonte de aprendizagem. Contudo os alunos não só assistiram ao filme, mas também participaram de um grupo focal, onde puderam divulgar suas ideias e fornecer dados relevantes para a análise e conclusão da pesquisa.

Os resultados de tal percurso de investigação permitem-nos refletir sobre a complexidade do pensamento histórico dos jovens, que é afetado por vários fatores, não apenas no sentido de agregar informações sobre o passado. O estímulo audiovisual dos filmes pode, de fato, trazer ganhos cognitivos, mas em diferentes sentidos, incluindo avanços ao abrir a janela para o passado com um modo de filme predefinido e compreensão da história como um campo polêmico, os pontos de vista são diferentes e deve ser considerado.

No entanto, as mesmas ideias históricas abriram novas possibilidades para a compreensão de todos os aspectos do conhecimento e também encontraram limitações. Essas limitações, especialmente as limitações do quadro narrativo histórico, são os conceitos bipolares que limitam a compreensão dos conceitos de multi-perspectiva, tornando-os um desafio para repensar os métodos de produção cinematográfica. Portanto, esse tipo de

grafismo pautado pelo conceito de dualidade é um padrão recorrente na fotografia cinematográfica e afeta a forma como os jovens entendem a história.

Porém, a colaboração foi baseada na forma de que esta pesquisa trouxesse a voz dos jovens, suas impressões, considerações, opiniões e conclusões, a partir de uma metodologia que envolveu não só assistir os filmes ou limitar-se à análise de tais cenas fílmicas, mas também uma complexa relação de diálogo, na qual a pesquisadora participou como moderadora, provocando a análise e a discussão, e também com o papel de professora, ao conduzir tais discussões na direção da complexidade do pensamento histórico. Decidir essas funções como referência no trabalho docente com filmes em aulas de História pode trazer resultados úteis, mas a reflexão nesse campo precisa ainda ser avançada. Por ora, a presente pesquisa cumpriu seu objetivo.

REFERÊNCIAS

ROIZ, D. S; SANTOS, J. R. **A construção social da cidadania em uma sociedade intercultural**: o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira em sala de aula. Formação de professores.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad de Renato Aguiar. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Irene. Narrativa e história. **Tempo Social; Rev. Sociol.** USP, S. Paulo, 12(2): 3-13, novembro de 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v12n2/v12n2a2>. Acesso em 29 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília/DF: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: MEC, SECADI, 2013b.

BURKE, P. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru/SP: Edusc, 2004.

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

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

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

FRANCO, M. A pesquisa de campo. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, 1985.

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

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

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

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência. São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Candido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A.F; CANDAU, V.M. (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Pesquisa. In: LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnica de pesquisa**. São Paulo/SP: Atlas, 2001.

LISTON, R. C. F. S. **Os gestores escolares e a diversidade cultural nas escolas**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS: UCDB: 2014.

MALATIAN, Teresa. **Escrita de si e narrativa histórica**. Acervo Digital da Unesp, 28/05/2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46186>. Acesso em 29 ago. 2020.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte/BH: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo/SP: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo/SP: Cortez, 1994.

ROIZ, D. S; SANTOS, J. R. **O uso das imagens em sala de aula: reflexões sobre a implementação da lei: 10.639/03 em escolas estaduais da cidade de Amambai/MS**, 2016. Disponível em: <https://historiapt.info/a-educaco-em-perspectiva-histrica-temas-e-problemas.html?page=156>. Acesso em 26 out. 2021.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história**. Curitiba/PR: Editora da UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília/DF: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem branco nem preto, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo/SP: Claro Enigma, 2012.

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

SILVA, T. T. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

STEARNS, P. N. **História das relações de gênero**. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo/SP: Contexto, 2007.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO PARA OS ESTUDANTES (O questionário foi aplicado na finalização do processo).

Roteiro de questões:

- 1 – Como você se auto - declararia em termos de cor e personalidade?
- 2 – Depois de acompanhar o trabalho desenvolvido em sala de aula, como você vê a questão do racismo no Brasil
- 3 – De que maneira você passou a observar a história do Brasil e a participação do negro e do afrodescendente?
- 4 – Quais os pontos positivos e negativos que você destacaria no trabalho que foi desenvolvido em sala de aula?
- 5 – O que você achou e que considerações poderia fazer a respeito do trabalho feito pelo professor de história, de português e de artes?

Esse questionário serviu justamente para verificar em que medida os estudantes podem (ou não) repensar a história do Brasil e, por extensão, sua própria “consciência histórica”.

FIGURA 1 – Poema: A escravidão na África e no Brasil (Disciplina: Língua Portuguesa)



Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 2 – Palestrante: Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz



Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 3 – Trabalhos com a cultura africana e afro-brasileira e suas diferentes formas de expressão artística. (Disciplina: Arte)



Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 4 – Apresentação cultural com a música: Pérola Negra (Disciplina: História)



Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 5 – Apresentação cultural com a música: “O Brasil é isso aí: miscigenação brasileira” (Disciplina: História)



Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 6 – Apresentação na culminância do projeto com a prof^a: Suelem (Disciplina: História)



Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 7 – Peça teatral: “Zumbi e a consciência negra” (Disciplina: História)



Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 8 – Rap: “Racismo é burrice” (Disciplina: História)



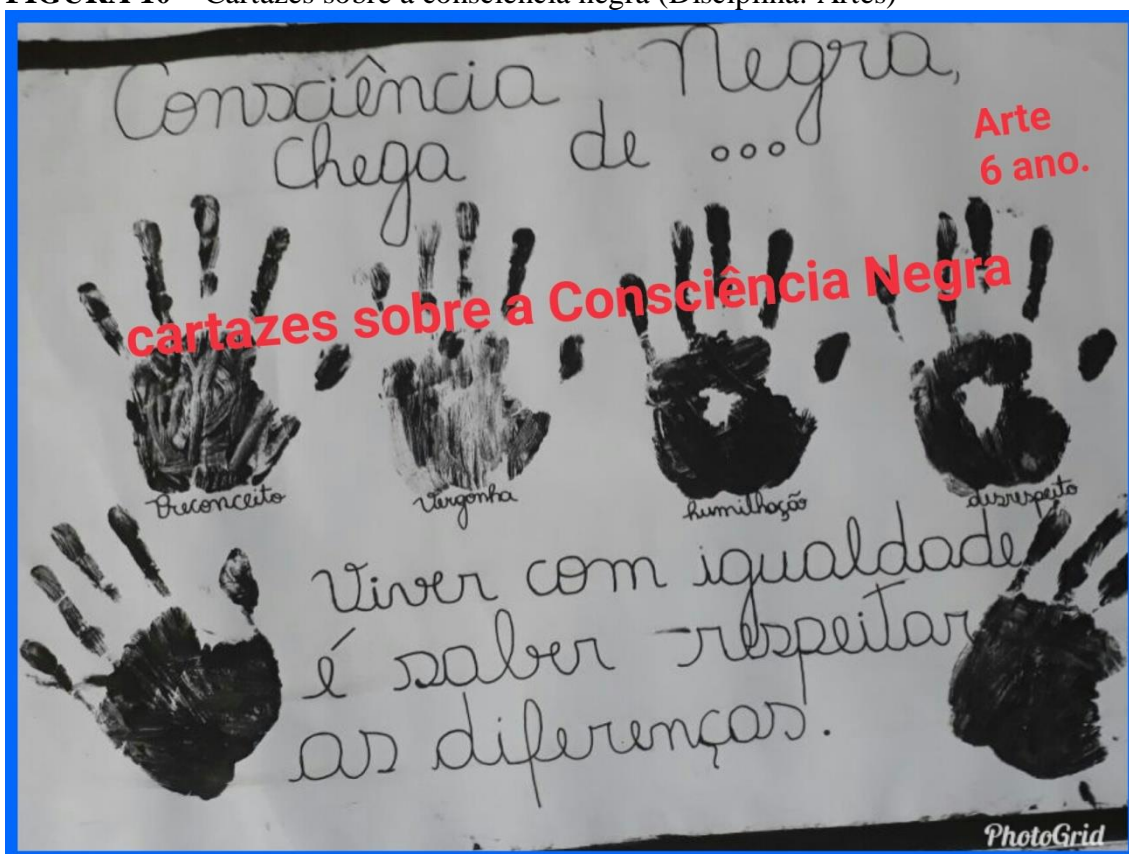
Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 9 – Cartazes sobre a cultura africana.(Disciplina: Língua Portuguesa)



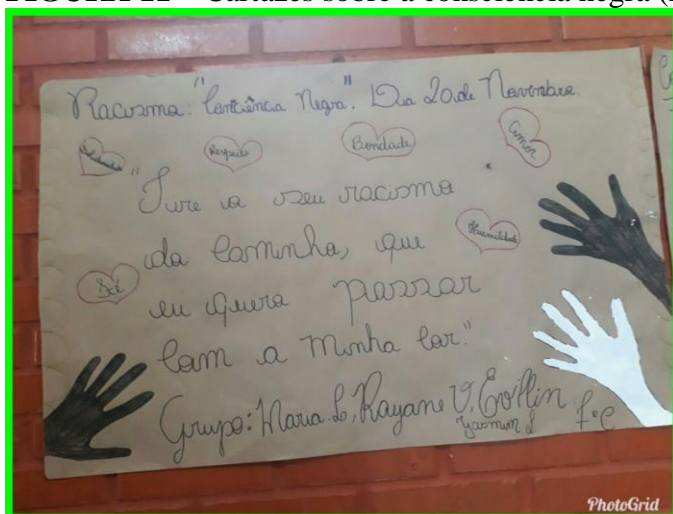
Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 10 – Cartazes sobre a consciência negra (Disciplina: Artes)



Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 11 – Cartazes sobre a consciência negra (Disciplina: Artes)



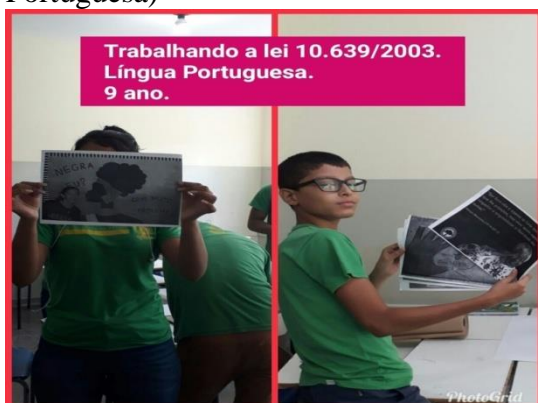
Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 12 – Trabalhando a lei 10.639/2003 por meio de cartazes (Disciplina: Artes)



Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 13 – Trabalhando a lei 10.639/2003 por meio de cartazes (Disciplina: Língua Portuguesa)



Fonte: Elaborada pela autora.

