

A tipologia rüseniana como possibilidade de análise do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana a partir da utilização de cenas filmicas*

Airta Platero de Souza Cabreira**
Patricia Paes Leme***

Introdução

Esse trabalho tem por objetivo analisar o uso de cenas fílmicas no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a partir de uma perspectiva interdisciplinar, em observância à Lei nº 10.639/03, à Resolução nº 1, de 2004, e ao parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais. Para tanto, nos ancoraremos na tipologia da consciência histórica criada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen e em seu conceito de competência narrativa.

As reflexões apresentadas neste texto são resultado de pesquisas, em andamento, realizadas no bojo da elaboração de dissertação de mestrado em Educação das autoras. O objetivo da pesquisa, que se dá no campo da Educação Histórica, é elucidar se: o uso de imagens em movimento (filmes), enquanto linguagem da cultura contemporânea de reconhecido valor pedagógico, para problematização de temas relativos ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana pode provocar mudanças na consciência histórica de jovens estudantes do ensino Fundamental II e Médio, influenciar seu agir futuro e contribuir para a consolidação de uma pedagogia antirracista.

Valendo-nos do conceito de consciência histórica rüseniana, por meio do uso de cenas de filmes como fomentadores de discussão de temas elencados como fundamentais para o bom desenvolvimento das aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no parecer CNE/CP 3/2004 e suscitadores da construção de narrativas pelos alunos e alunas, propomos aqui: a) proceder à análise dessas narrativas; b) investigar o nível das competências desses educandos para atribuir significados e se

localizar no tempo; c) buscar perceber se houve mudança nessa perspectiva ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

A utilização da linguagem cinematográfica já é, há muito tempo, entendida pelos professores e professoras de História como um importante recurso audiovisual no sentido de ajudar os jovens no processo de ensino/aprendizagem.

Para Abud (2003, p. 188), os filmes:

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

É possível olhar os filmes como possibilidade pedagógica que desperta reflexões sobre a realidade social; cria um ambiente propício para que os jovens elaborem e reelaborem conceitos e conhecimentos sobre a História do Brasil e da África; tem possibilidades multidisciplinares; é um recurso dinâmico e apreciado pelos alunos e alunas das mais diferentes faixas etárias; o que nos leva então a optar por utilizá-los nesta investigação.

Rüsen afirma que a tomada de decisões na vida prática está condicionada à consciência histórica, a qual é responsável pela mediação entre os valores adquiridos e/ou desenvolvidos pelo sujeito e sua forma de agir na realidade (RÜSEN in SCHMIDT et al. 2011). Então, a partir dessa perspectiva, buscaremos esclarecer como o método de análise baseado nos conceitos de consciência histórica e narrativa de Rüsen poderá ser útil no sentido de mensurar como a utilização de cenas de filmes no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem refletido na formação da consciência histórica do alunado.

Nesse sentido, a proposta deste texto é realizar uma reflexão, tomando como referência a questão da aprendizagem histórica, sobretudo em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pensada a partir do campo teórico da Educação Histórica e baseada no pensamento rüseniano.

O método rüseniano

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

Apropriamo-nos do conceito de “consciência histórica” segundo tipologia criada por Rüsen (2001, p. 57), que a concebe como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Segundo o autor, a consciência histórica é o “modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana (RÜSEN, 2001 p. 58).

Para Rüsen (RÜSEN in SCHMIDT et al. 2011, p. 63), a consciência histórica apresenta quatro tipos: modo tradicional, quando a consciência histórica está condicionada unicamente pelos dados da tradição, uma repetição do modelo cultural vigente de modo inconsciente; modo exemplar, quando substituímos as tradições por regras gerais e atemporais como substância da constituição de sentido prático, as experiências do passado representam e personificam regras gerais de conduta humana; modo crítico, quando a consciência histórica executa uma ruptura com os modelos culturais vigentes, numa negação de sua validade, a partir de uma “contra narrativa” do passado; e o modo genético, no qual, ao recuperar as experiências do passado, a memória histórica nelas insere as possibilidades de mutabilidade, de se desenvolverem,

ou seja, a realidade passada possui uma temporalidade, e os modelos culturais podem se transformar e distintos pontos de vistas podem coexistir.

Segundo Rüsen, o sujeito que interpreta o mundo por meio da consciência histórica do tipo tradicional busca trazer o passado ao presente, de tal modo que o primeiro determinaria o segundo e estabeleceria o futuro, de forma a evitar uma procura por problematizar as conjunturas em que se está inserido.

Já na consciência exemplar busca-se explicar o presente a partir de exemplos do passado, de referências de situações vividas; ou seja, o passado não se insere no presente, mas explica-o.

A consciência do tipo crítica estabelece uma ruptura com o passado, uma negação de certos valores já consolidados pela sociedade, uma percepção de que o presente está a ele ligado, mas que esse não é mais imperativo.

E por fim, a consciência do tipo genética acontece quando o sujeito se convence de que: a) o passado é importante, mas não voltará; b) algumas continuidades permaneceram; c) “as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações modernas e mais positivas” (RÜSEN in SCHMIDT et al.2011, p. 69). Assim, ele consegue estabelecer uma síntese entre os demais tipos de consciência e estabelecer outros sentidos ao conhecimento histórico.

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

A partir dessa perspectiva, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana se vê diante de desafios, quais sejam: a escola engajada no ideal de estabelecer diálogos que pressuponham o reconhecimento do outro na sua identidade e alteridade. Ao tornar consciente o passado enquanto capaz de orientar o agir futuro, deverá partir dos conhecimentos baseados na tradição e promover uma superação desse nível de consciência histórica para garantir aos sujeitos em formação novos espaços internos; um situar do “eu” em meio à diversidade; um abandono do óbvio, em meio à instabilidade

da contingência, num processo de ganho de liberdade no reconhecimento do “outro”, de todos os outros (RÜSEN, 2007a).

O processo de aprendizado, segundo Rüsen (2007a), faz-se por meio de interpretação, orientação e experiência do passado, a qual, quando se amplia como atividade da consciência histórica gera um aumento da capacidade de sua interpretação e da competência para utilizá-la na orientação da vida prática e assim o aprendizado pode ser considerado histórico. E é essa capacidade de orientação, de a partir da interpretação de seu mundo constituir sentido histórico, que Rüsen chamou “competência narrativa”.

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

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

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

De uma forma mais concreta pode-se dizer que essa análise parte da “consciência histórica prévia” dos educandos, assim denominada por Rüsen (RÜSEN in SCHMIDT et al. 2011, p. 116), para então, a partir de categorização e análise, buscar compreender as questões importantes para sua aprendizagem.

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

Temática e método de análise

Nessa investigação abarcamos uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental e uma de 1º ano do Ensino Médio, utilizando as cenas dos filmes: Vista a Minha Pele¹ (para o 8º ano do Ensino Fundamental) e Amistad² (para o 1º ano do Ensino Médio), nas quais fossem possível reconhecer e refletir 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.

Desenvolvemos esse trabalho em três (3) aulas de cinquenta (50) minutos e contamos com o apoio dos professores de História, Língua Portuguesa e Artes, que disponibilizaram suas aulas, energia e boa vontade para tornar possível essa investigação.

Inicialmente os alunos foram informados acerca dos objetivos de nossa pesquisa e qual seria sua colaboração. Respondemos aos questionamentos que surgiram e pedimos anuência para darmos seguimento ao nosso trabalho.

No próximo momento explicamos do que tratava o filme e em que contexto encontrava-se a cena que assistiriam e procedemos à exibição da cena escolhida para cada turma (aproximadamente 15 minutos). Ao final da exibição iniciamos os debates sobre o filme e buscamos direcionar a discussão de tal forma que, para além do filme, as reflexões abarcassem os temas propostos.

Como prevíamos, a aula foi menor que o desejo de expressar-se por parte dos alunos e alunas, ou de revidar um posicionamento não condizente com o seu. As réplicas e trélicas por vezes tiveram que ser contidas pelo professor mediador. O tema suscitou debates, nas duas turmas, e careceu de um pouco mais de tempo para esgotar-se.

Na terceira aula fizemos alguns apontamentos sobre as discussões feitas anteriormente e pedimos para que os alunos redigissem um texto sobre o que eles

pensavam dos assuntos abordados pelo filme e sobre as posteriores reflexões suscitadas durante o debate. São essas redações que, ancoradas no pensamento rüseniano, nos serviram de subsídio para as análises que se seguirão.

Para que não houvesse identificação dos sujeitos participantes desta pesquisa, cada discente recebeu um código.

Compreendendo situações relacionadas à história e cultura afro-brasileira em sala de aula a partir da ótica rüseniana

Analisamos as produções textuais elaboradas pelos discentes e buscamos observar de que forma compreendiam as situações relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira à procura de indícios do tipo de “consciência histórica” apresentada.

Observe a escrita do 1A6, referente ao filme “Amistad”:

Hoje assisti parte de um filme, fiquei muito pensativo, os negros foram traídos pelos próprios negros. Nos navios, a violência praticada contra eles era sem condição de aceitar. Muitos negros se matavam. Inclusive mães se matavam junto com seus próprios filhinhos. Uma crueldade sem tamanho.

A anotação de 1A23 enfatiza o conceito anterior: “Crueldade é pouco para caracterizar o que faziam com os negros trazidos para o Brasil”.

O discente 1A12 salienta: “Situação difícil é ser negro neste país, ele é sempre o malfeitor”. Essa perplexidade com a situação de ter sido escravizado no passado e a manutenção do sofrimento no presente pode ser percebida na fala de 1A18: “Falar em mudar essa condição do negro muita gente fala, mas mudança mesmo, não vejo”; e na de 1A20: “ Ainda bem que eu não nasci negro, pois não aguentaria tanto sofrimento”.

O discente 1A14, mostra sua revolta:

Ainda hoje, os negros são maltratados, xingados e humilhados, até quando isso vai acontecer e ninguém pode mudar esta situação, porque trazemos uma história em que os negros nunca foram valorizados, eram torturados, escravizados e até vendidos, muita maldade.

As narrativas dos discentes retratam relações estabelecidas entre o passado e o presente, no caso do 1A8, que escreve: “As cenas do filme só têm diferença dos dias de

hoje porque o negro não é escravizado, mas ainda o negro mora na favela, faz o serviço pesado e não tem os melhores serviços, principalmente nas novelas e filmes”; “Ainda hoje o negro é o marginalizado e desprezado pela sociedade” (1A25); “ Na atualidade enxergamos os brancos tendo ações de racismo para com os negros e bem pouco é feito” (1A30); “ Só na escola não resolve essa situação é preciso gritar pra todo mundo, que negro é gente” (1A35).

Deparamo-nos com textos que respeitavam o assunto proposto, mas não tinham ânimo para discussão, porque “neste país nada muda para melhor só para pior” (1A20).

Analizamos produções que demonstravam indignação pela maneira como os negros eram tratados, e outros deixaram clara a maneira otimista com que percebem a figura do negro em nossa sociedade, acreditando que esses já ascenderam no trabalho, nas universidades, na política e que têm tudo para ascender ainda. Contudo, encontramos também textos que demonstravam um certo desprezo em relação ao negro. Durante o desenvolvimento da atividade em sala os discentes passavam a interrogar com maior interesse a respeito da situação do negro na sociedade brasileira.

Ao trabalharmos o filme: “Vista a Minha Pele”, com uma turma mais jovem (entre 13 e 15 anos), notamos que os discentes se identificaram com o enredo e disseram que é um filme divertido e agradável de assistir. O discente 8U20 apontou: “moço, naquela situação os negros eram poderosos, pena que na realidade é bem diferente”; “Ótimo, onde estava esse filme que eu nunca tinha ouvido nem falar”? (8U11); “Como pode o ser humano tratar o outro diferente só por causa da cor da pele” (8U5).

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

Observamos, contudo, que a predominância se deu em torno da percepção do racismo como causado por um determinismo histórico, por vezes até mesmo divino,

como nas citações: “Vestir a pele do negro não é fácil, que fardo pesado, **Meu Deus**” (8U3); ou, “**Por causa da escravidão** os negros até hoje são discriminados” (8U14) (grifos nossos). E ainda, 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” (8U2); “Para entender o quanto dói o preconceito é preciso sentir na pele” (8U9).

Pareceu-nos, durante o trabalho de análise das produções dessa turma, bastante instigante e direcionador de futura perscrutação, o fato de que, embora apresente fenótipo marcadamente negro, muitos se referiram ao sofrimento, perseguição e dor do “outro”, sem se posicionarem ou se perceberem como parte desse grupo, como na narrativa de 8U13, que afirma: “Assistindo essas cenas que senti o real preconceito, pude perceber o quanto fere e maltrata”, ou na de 8U21 que percorre um caminho muito parecido, ao refletir: “No filme deu pra perceber que deve ser muito difícil quando a pessoa vive situações de discriminação”.

Interessante, e também fomentador da 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 podermos afirmar ter sido esse um ato de desmotivação em relação à própria atividade, que consistia em elaborar uma “redação”, que para muitos jovens significa uma tarefa “chata”, ou um claro desconforto com o tema.

Ao analisar as opiniões dos discentes por meio de suas narrativas, percebemos que ambas as turmas demonstraram, majoritariamente, uma consciência histórica do tipo tradicional. Embora tenham sido poucos, alguns alunos permitiram-nos antever possibilidades de complexibilização de seu raciocínio histórico com nuances de uma consciência histórica exemplar e crítica. Não reconhecemos em nenhuma das produções a manifestação da consciência histórica do tipo genética.

Considerações e perspectivas

A análise dos resultados dessa investigação, apesar de sua incipiência, já nos possibilita algumas considerações e aponta possibilidades e desafios na definição de metodologias para o uso de filmes no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a partir da perspectiva da Educação Histórica.

O exame das narrativas elaboradas pelos sujeitos investigados demonstrou a clara predominância do modo tradicional de consciência histórica. Observamos que entre os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio não há diferença no grau de complexibilidade do pensamento histórico, embora esses sejam mais velhos e estejam em um nível mais avançado de escolaridade em relação àqueles. Tal constatação nos parece indiciária de que o ensino de História como um todo, e o de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em especial, mantém, ao longo das diferentes etapas da Educação Básica, uma narrativa histórica do tipo tradicional e que essa se reflete na formação de uma consciência histórica praticamente “linear” durante todo o processo educacional desses jovens.

Percebemos também que a linguagem fílmica facilitou a abordagem de temas que muitas vezes são postos nas aulas de História de maneira muito didática ou “forçada”, quase como se o professor dissesse: “existe uma lei, então vamos estudar a discriminação e o racismo”. As cenas dos filmes propiciaram mais sutileza e uma carga emocional, típica de produções artísticas, que serviram como excelente “gatilho” para elaboração de reflexões e engendramento de argumentação, por parte dos discentes, que dizem muito sobre como esses atribuem sentido ao passado.

Esse “descortinar” da consciência histórica a partir da análise das narrativas produzidas em sala de aula, que tiveram como fomentadoras cenas fílmicas, tem se mostrado 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, afeta a maneira como os educandos percebem e atribuem sentido a determinada ideia, conceito ou fato, o que implica em

um empobrecimento do pensamento histórico, pois, segundo Souza (2014, p. 324), esse tipo de raciocínio limita uma compreensão multiperspectivada da história e propicia uma visão dicotômica, na “qual a história tem dois lados, e esses dois lados se confrontam na disputa pela memória”. Mesmo que o professor mediador tenha buscado romper essa visão bipolarizada ao final da exibição das cenas, ao suscitar reflexões que propusessem uma interpretação multiperspectivada, o que se constatou na construção das narrativas foi a marcante presença da dicotomia. Encontrar caminhos para superar esse obstáculo é um desafio que se apresenta a esta investigação.

Contudo, acreditamos que nosso percurso investigativo nos tem possibilitado reflexões que permitem afirmar o quão significativa e promissora é a especulação acerca da consciência histórica, principalmente no que diz respeito ao aprendizado histórico e sua natureza.

Fontes e referências:

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

BRASIL. *Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003*. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.

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

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

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



RÜSEN, Jörn. *História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007a.

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

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

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

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

SOUZA, Éder Cristiano de. *Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes*. Curitiba: UFPR, 2014. 358f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

^{*} Parte desse trabalho foi apresentado no IX Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, Uberlândia/MG e recebeu parecer favorável para integrar a obra “A prática da história intelectual e dos intelectuais: ideias, movimentos e ações” ainda em fase de organização.

^{**} Discente no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade de Paranaíba. E-mail: <professorairta@bol.com.br>.

^{***} Discente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade de Paranaíba. E-mail: <prof.patriciapaesleme@gmail.com>.

¹ *Vista Minha Pele*. Joel Zito Araújo (dir.), Brasil: CEERT Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade .2003. 24 min.

² *Amistad*. Steven Spielberg (dir.), E.U.A: DreamWorks SKG. 1997. 152 min.