‘VISTA MINHA PELE’ E ‘BRANCO SAI, PRETO FICA’: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA UTILIZAÇÃO DE CENAS FÍLMICAS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Patricia Paes Leme[1], Diogo da Silva Roiz[2]

[1]Mestre em Educação com ênfase em História, Sociedade e Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UFMS. Docente de História no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM. E-mail: prof.patriciapaesleme@gmail.com.
[2]Doutor em História pela UFPR. Docente do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

RESUMO
Esse artigo tem por objetivo analisar o uso de cenas fílmicas no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Para tanto, nos ancoraremos na tipologia da consciência histórica criada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen e em seu conceito de aprendizagem histórica. O objetivo é elucidar se o uso de 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 médio e influenciar seu processo de aprendizagem histórica. Para tanto, a partir de uma pesquisa participante realizada junto a duas turmas de alunos matriculados no ensino médio integrado ao profissionalizante, que teve como fio condutor técnicas qualitativas tais como, observação participante, mediação de conflitos, elaboração e consolidação de reflexões por meio de debates em grupo e escrita de narrativa, questionários semiestruturados e de um tratamento qualitativo dos dados, propusemos: a) proceder à análise das narrativas elaboradas pelos sujeitos pesquisados; b) investigar o nível das competências desses educandos para atribuir significados e se localizar no tempo. Dentre os resultados alcançados pode-se apontar que: a utilização de cenas fílmicas apresenta possibilidades promissoras no que tange à complexificação do pensamento histórico, a aprendizagem histórica e, por conseguinte, ao incremento da consciência histórica desses sujeitos.
Palavras-chave: Aprendizagem histórica. Filmes. História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

'PUT ON MY SKIN' AND 'WHITE LEAVES, BLACK STAYS': POSSIBILITIES AND CHALLENGES OF THE USE OF PHYSICAL SCENES IN HISTORICAL LEARNING

ABSTRACT
This paper aims at analysing the use of film scenes to teach the African-Brazilian and African History and Culture. In order to do so, it was anchored on the historical consciousness typology created by the German historian and philosopher Jörn Rüsen and on his concept of historical learning. The purpose is to elucidate if the use of films, as a contemporary cultural language of acknowledged pedagogical value, regarding the problematization of topics related to the teaching of African-Brazilian and African History and Culture could provoke changes in the historical consciousness of young students at high school and influence their historical learning process. Hence, from a participating research performed with two groups of students enrolled at high school integrated with a professionalising course, which were based upon qualitative techniques, such as participating observation, conflicts mediation, elaboration and consolidation of reflections through group debates and written narratives, semi-structured questionnaires and a qualitative analysis of the data, it was proposed to: a) proceed to the analysis of the narratives written by the researched subjects; b) investigate the level of competences of these students to attribute meanings and locate themselves in time. Amongst the reached results it could be pinpointed that the use of films scenes presents promising possibilities regarding making the historical thinking complex and consequently the development of the historical consciousness of these subjects.
Key words: Historical learning. Films. African-Brazilian and African History and Culture.

INTRODUÇÃO

Perceber os sujeitos como agentes históricos 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 a compreensão das lutas e das resistências da população negra no Brasil, são fundamentais para entendê-las como parte de um longo processo de busca por incluir e ressignificar a história de sujeitos que sempre foram vistos como "de baixo", e concebê-los, então, como agentes da sua e de outras histórias, 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, 2004b, p. 08).

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

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

A escola, com seus mecanismos que lhe permitem exercer certo controle ideológico, político e social, é *lócus*, por excelência, do "desabrochamento" de identificações, pertencimentos e reconhecimentos. É o lugar onde os desafios das diferenças culturais, enquanto problema da formação das identidades[1], primeiro se apresenta na vida dos indivíduos. A escola é, portanto, um importante lugar de construção da memória, lugar de produção de sentido que lhe confere o poder de agir em direção a uma mudança histórica no tocante ao reconhecimento e valorização da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros (e aqui reside a importância da aprovação da lei nº 10.639/03[2] e da efetivação das diretrizes previstas no parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 3/2004). Assim, pode contribuir para a construção e a consolidação de uma sociedade antirracista; ou, manter a postura etnocentrada e excludente, que tem marcado essa instituição ao longo dos últimos séculos, acirrado conflitos e dificultado um processo de empoderamento da cultura e da identidade negras que tem se mostrado longo e doloroso, mas não estéril.

Partindo do reconhecimento da importância da implementação do ensino da história e cultura da África, seus povos e descendentes no Brasil e das dificuldades imiscuídas em tal objetivo, surge a necessidade de investigar caminhos pedagógicos que tornem essa tarefa factível, mas, que acima de tudo, atinjam os principais objetivos, quais sejam: ao resgatar a história do povo negro no Brasil e na África, produzam e enalteçam conhecimentos, saberes e culturas desses e de seus descendentes; contribuam para construção de uma sociedade formada por cidadãos que adotem posturas, valores e atitudes pautadas pelo respeito à pluralidade étnico-racial e valorizem sua própria identidade e de outrem.

Portanto, interessou-nos saber se, a partir da perspectiva da Educação Histórica ~~e~~ ancorada pela teoria da "consciência histórica"[3], com base na análise da tipologia[4] criada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (2010a, 2010b, 2010c, 2011, 2014), a utilização de cenas dos filmes '*Vista minha pele'* (2003) e '*Branco sai, preto fica* (2015), como linguagem facilitadora do

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

[2] A referida lei foi alterada pela 11.645/08, com a inclusão da luta, da história e da cultura indígena.

[3] Rüsen entende consciência histórica 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" (RÜSEN, 2010, p. 57). É o "modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana" (Idem, p. 58).

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

aprendizado, é possível estabelecer o processo de aprendizagem histórica e/ou redimensionamento da consciência histórica de jovens estudantes do segundo ano de Ensino Médio.

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

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

O cinema, percebido como produtor de uma forma particular de conhecimento histórico, tem exercido cada vez mais influência sobre a percepção do público que não busca nele determinados padrões já constitutivos do saber histórico, ou seja, ele atrai um público que ao se interessar por história não necessariamente o faz a partir de olhares e abordagens pensados e definidos pela historiografia existente, pois

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

Esse potencial dos filmes em lidar com a História a partir de uma linguagem menos rígida, mais acessível, tem estabelecido uma íntima relação entre as produções cinematográficas e o ensino de História.

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

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

Os objetivos deste texto são: analisar as narrativas produzidas por discentes após assistirem a cenas dos filmes supracitados; buscar perceber os indícios de consciência histórica verificados e as possibilidades de que eles possam ter contribuído com sua aprendizagem histórica.

Esperamos que tais elucubrações possam possibilitar considerações e apontar caminhos 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.

MÉTODOS

Analisamos duas turmas de Ensino Médio integrado ao técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro[5]– Campus Ituiutaba: uma do curso de Informática e outra de Agroindústria, ambas cursando o segundo ano.

Este trabalho utilizou-se de técnicas de pesquisa participante pois, no afã da obtenção de resultados educacionais relevantes, buscou-se agir no campo da prática e ao mesmo tempo investigar a respeito dela.

Ancorada em Gil (2012), a pesquisa caracterizou-se pelo envolvimento horizontal entre pesquisador e pesquisado. A atividade implicou na participação tanto do pesquisador no contexto e no grupo dos pesquisados, quanto dos sujeitos pesquisados na efetiva construção dos resultados obtidos. O envolvimento desses se desenvolveu de forma cooperativa e não tão somente participativa, tendo o diálogo como meio de comunicação mais importante no processo conjunto de estudo e coleta de informação.

Gil (2012) destaca que a pesquisa participante permite uma visão mais ampla da comunidade estudada, e supõe interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Assim, os dados obtidos dependem do comportamento do pesquisador e das relações que desenvolve com o grupo pesquisado.

Os instrumentos para coleta de dados escolhidos para essa pesquisa participante foram: questionário semiestruturado que levantou dados socioeconômicos e de pertencimento étnico, observação participante, análise documental das narrativas produzidas pelos sujeitos pesquisados.

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

Cada turma assistiu aos trechos dos filmes propostos, atividade que demandou entre 20 e 35 minutos; em seguida organizou-se uma roda de conversa mediada pela professora e pesquisadora, quando foram abordadas tanto questões relativas ao filme, quanto outras que, embora aparentassem estar desvinculadas da temática proposta, os jovens consideraram relevantes. Essa atividade teve uma duração média de 30 a 40 minutos e ao final cada aluno e cada aluna receberam uma folha pautada, em branco, onde deveriam anotar suas impressões, suas reflexões, seus posicionamentos sobre o tema abordado pelo filme assistido e sobre os debates que o sucederam. Esse momento levou entre 25 e 30 minutos.

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

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

Assim, o *corpus* deste trabalho é constituído por 87 produções textuais de 58 estudantes, quais sejam: 29 da turma de Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante de Informática e 29 da turma de Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante de Agroindústria.

A análise das respostas foi processada a partir de uma abordagem qualitativa, pois tal como Chizzotti (2006), acreditamos que a pesquisa qualitativa permite "uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito". Isso porque "o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado" (p. 83).

Buscamos a identificação de conceitos indicativos dos níveis de interpretação histórica, ancorados na teoria rüseniana, apresentada pelos sujeitos pesquisados ao longo de suas narrativas.

Os conceitos que direcionaram as análises foram, especialmente:

- **Temporalidade** – como esses jovens desenvolvem narrativas a partir de marcadores temporais e como reconhecem a diferença qualitativa entre passado e presente?
- **Processo histórico** – é possível reconhecer nessas narrativas a

[5] Com vistas a dinamizar a escrita e a leitura do texto, a sigla IFTM será doravante utilizada para identificar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.

noção de relação entre o passado retratado e o presente vivido? Há a percepção de continuidades e rupturas e, quando houver, como se organizam na estruturação do pensamento?

- **Evidências históricas** – ao lançar mão de informações, de evidências, e de dados que julgam historicamente embasados, no afã de construir uma argumentação, os aprendizes revelam uma multifacetada capacidade mental de atribuir sentido ao conhecimento do passado. A busca por essa capacidade também nos guiou.
- **Perspectiva** – importante investigar se o jovem aprendiz consegue romper com o discurso oficial, ou baseado no senso comum, e elaborar uma narrativa que privilegie diferentes perspectivas, pois, quando assim se processa:

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

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

Os debates coletivos e os textos escritos serviram de subsídios à elaboração da argumentação e conclusões que seguem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vista minha pele

Ao adotarmos o filme *Vista minha Pele* (2003), pretendíamos abordar temas como racismo e discriminação racial no Brasil e fazer refletir sobre a constituição estrutural dessas atitudes como resultado de processos históricos que forjaram uma sociedade eurocentrada, etnocentrada e elitista.

O filme, uma paródia em que os negros colonizaram o Brasil e tornaram-se a classe dominante, escravizaram os brancos e lhes impuseram padrões culturais, comportamentais e estéticos; é um curta metragem (24 minutos), classificado como ficcional educativo e foi realizado pelo CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, com o intuito de servir à discussão em sala de aula[6].

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

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

O fato de o filme ter uma linguagem narrativa contemporânea, fácil e acessível, além do desenvolvimento de uma temática análoga à dos pesquisados (enfrentamentos e relações afetivas construídas em ambiente escolar, busca pela definição de identidades individuais e coletivas tão próprias dessa fase da vida) gerou uma importante dose de empatia que aflorou durante a roda de conversa e nas narrativas individuais: “mesmo falando que não somos racistas, fica nossa dúvida, nunca fomos racistas? Nunca fizemos piadas ou comentários ofensivos?” (Ananda, 18 anos, branca), ou “no filme mostra uma sociedade racista, e que está presente no nosso cotidiano, todos nós já fomos ou já vimos alguém sofrendo preconceito, pela sua cor ou classe social.” (Vivian, 16 anos, parda).

[6] (COSTA, 2018)

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

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

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

Responder a essas dúvidas demandaria outra pesquisa, com enfoques e metodologia diferentes desta aqui adotados. Todavia, algumas inferências podem ser feitas a partir da observação empírica do fato e de experiência pessoal após vários anos como professora de jovens discentes do ensino médio:

- Durante a elaboração do questionário semiestruturado, alunos e alunas demonstraram muitas dúvidas sobre o que responder em várias questões; queriam mandar mensagem para os pais e perguntar qual é a renda familiar, o nível de instrução deles e qual seria sua religião; perguntavam para os colegas do lado de que cor consideravam que ele seria, entre outras dúvidas. Portanto, incertezas, insegurança e desinformação em relação ao sistema de classificação da cor ou raça usado pelo IBGE podem ter produzido equívocos no momento de responder ao questionamento[7];
- Apesar de terem sido informados de que o questionário só serviria ao propósito desta pesquisa, que eles não seriam identificados, que, em hipótese alguma, suas respostas seriam confrontadas com quaisquer outros formulários que houvessem feito ou viessem a fazer, é possível ter lhes ocorrido um temor de que suas respostas pudessem comprometê-los junto à Assistência Estudantil, ou ao processo de reserva de vagas. O IFTM adota o critério de reserva de vagas mediante autodeclaração de raça. Jovens negros e pardos têm garantido um número de vagas, para ingresso em qualquer um dos cursos oferecidos pela instituição. Um aluno (com características fenotípicas brancas, cujos pais também apresentam tais características), perguntado informalmente, o porquê da opção "pardo" marcada no questionário, respondeu ter sido essa a opção "adotada" na inscrição para o processo seletivo e no ato da matrícula. Houve aqui, portanto, uma tentativa de se resguardar, ou, pelo menos, de não se comprometer ao fornecer informações desencontradas.

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

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

Conceitos como plausibilidade e objetividade deixaram de ser meras informações genéricas e abstratas; possibilitaram, pois, que os sujeitos construíssem interpretações que ao integrar diferentes temporalidades, evidências, processos históricos e explicações, tornaram mais complexo seu conhecimento. Dessa forma, tornaram possível haver melhor orientação de identidade e *práxis*, pois há uma importante distinção a ser realizada no processo de aprendizagem histórica,

[7] Estudo que mostra haver dificuldade, e até embaraço, entre os jovens para se situar e situar o outro quanto a categoria racial foi desenvolvido por Dias (2017).

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

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

Tal movimento é perceptível na narrativa de Helena (17 anos, branca), cujo relato é transcrito abaixo como exemplo de um exercício mental complexo. Ao lançar mão de uma perspectiva crítica, a qual interpreta a totalidade temporal como algo negativo, marca uma ruptura com a continuidade histórica que perde seu poder de orientação para o presente; rompe com a "definição de papéis e formas prescritas, predefinidas de autocompreensão" (RÜSEN, 2011a, p. 67); abre caminho, a partir da potência catalisadora da consciência crítica, para a obtenção de uma orientação da vida através do tempo, alicerçada na ideia de mudança que crie perspectivas de um novo mundo, na qual a permanência torna-se dinâmica e diferentes pontos de vista podem ser aceitos, ou seja, para consciência do tipo genética:

- Helena (17 anos, branca) – "esse filme nós traz assuntos atuais e situações que vivemos todos os dias, e que por muitas vezes consideramos 'normal', sem de fato entender o quão problemático e muitas vezes preconceituosas são as situações do cotidiano. [...] o racismo hoje em dia é camuflado, ninguém se considera racista, apesar de perceber nitidamente que ele existe, ao pensar nisso entendemos que para que um dia tenhamos uma sociedade verdadeiramente justa, na qual não haja discriminação racial [...] temos um longo caminho pela frente, uma desconstrução de padrões que tem que partir primeiramente de nós mesmos."

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Leandro (16 anos, branco) – "Atualmente no Brasil ocorre racismo e preconceito diariamente, derivado da formação da sociedade. Negros são vistos diferentes de brancos, por conta, de fatores econômicos e sociais [...] O sistema político capitalista é um leque de oportunidades ele nos concede a meritocracia, e temos como exemplo grandes homens que fizeram e chegaram onde estão por mérito, como por exemplo, Joaquim Barbosa e Barack Obama, não foi por sorte nem paternalismo, fizeram por merecer. Mesmo com grandes dificuldades é possível quebrar as barreiras do preconceito e racismo, aos poucos se vem o progresso."
- Samuel (18 anos, negro) – "Eu acredito que existe racismo, mas não naquela proporção passada no filme do branco no lugar do negro, eu como uma pessoa de pele preta não sou menosprezado pelos colegas nem tratado de maneira diferente, também eu não vejo líderes de movimentos que defende minorias, defendendo asiáticos ou judeus, diferente disso eu vejo eles promovendo a luta de classes, cobrando uma dívida histórica que a descendência dos brancos que escravizaram no passado não tem nada a ver com o que aconteceu, eu sei que existe racismo sim, mas não acredito que dividindo as pessoas isso irá mudar, precisamos unir todos num só conceito de raça e não inferiorizar outras com medidas como a cota."
- Fernando (16 anos, branco) – "[...] após a abolição os ex-escravos tiveram muita dificuldade em se manterem em uma vida digna, com moradia, emprego, entre outros. Sendo assim, boa parte dessa população negra, que no momento atual, representa cerca de 50% da sociedade brasileira, tiveram que recorrer a moradias longe dos centros das grandes cidades, e que hoje são conhecidos como comunidades [...]. Portanto, medidas são necessárias para resolver esse impasse (o racismo). A tomada de medidas, principalmente por meio da educação de crianças e adolescentes seria uma boa opção de tentar se garantir uma futura sociedade mais igualitária em relação as formas de tratamento de negros e brancos, afinal assim como diz o filósofo Immanuel Kant 'o ser humano é aquilo que a educação faz dele'. Sendo assim, o

MEC (ministério da educação) junto as secretarias estaduais e municipais de educação poderiam planejar e aplicar um ensino nas escolas que cada vez mais trate sobre a formação sócio-cultural do Brasil e a importância da prática de tratamento de igualdade das pessoas, independente da cor e condição sócio-econômica."

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

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

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

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

Portanto, percebemos que pensamento histórico complexo e aprendizagem histórica relevante puderam ser notadas a partir do trabalho de interpretação das narrativas suscitadas pelo processo de assistir e refletir sobre o filme *Vista minha pele*. Há um salto qualitativo na forma como alunas e alunos mobilizaram novos e/ou diferentes significados para as experiências contidas em sua memória histórica. Segundo Souza (2014, p. 281), há aprendizagem histórica quando os sujeitos

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

"mobilizam novas concepções, amplia sua compreensão da experiência temporal e se torna apto a argumentar sobre sua interpretação daquela experiência e sobre a orientação dela derivada".

Branco sai, preto fica

O conceito de democracia racial brasileira é muito arraigado em nossa sociedade. Essa ideia está presente e perpassa diferentes âmbitos de nosso cotidiano: escola, lazer, publicidade, entretenimento. Desmistificá-la e racionalizar seu surgimento e manutenção era uma das questões fulcrais da proposta do trabalho com o filme *Branco sai, preto fica*; além de buscarmos também problematizar a privação e a violação de direitos pelos quais passa a população negra no Brasil e fomentar a luta pelo combate a tais práticas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- "Na sociedade atual, ainda vivemos em uma realidade onde o negro, o tatuado, o que aparenta ser malandro é tratado de forma diferente e repressiva. Isso vem de um contexto que foi construído historicamente, desde a época do Brasil colônia" (Nicolas, 16 anos, pardo);
- "desde muito tempo temos uma concepção errada a respeito de tudo que nós faz acreditar que é marginalizado é ruim, e que as pessoas negras são marginais. Isso vem de muito tempo desde a era colonial, se era bom o que os brancos faziam e ruim o que o negro fazia, ou seja há esse preconceito histórico em que empregada a diferença" (Angélica, 16 anos, branca).

2. Quatorze (14) textos primaram pela adoção de um discurso marcado pelo senso comum, no qual "devemos respeitar a todos e sermos tolerantes com as diferenças", não expuseram reflexões historicamente embasadas, nem apresentam ganho em competência narrativa:
    - "Hoje em dia, o racismo no Brasil é muito grande. Um exemplo do racismo é o filme 'Branco sai, preto fica' que demonstra claramente racismo que os pretos sofrem diante dos policiais [...] Temos que nos conscientizar sobre esse racismo para podermos viver em uma sociedade igualitária, pois vivemos em uma sociedade multicultural" (Renata, 16 anos, negra);
    - "Outra questão que também foi abordada foi o 'rancor' das pessoas negras, ligados com seus ancestrais que foram escravizados, podemos relacionar isso com o filme 'Branco sai, preto fica' em que um dos protagonistas cria um plano de vingança em que se consiste em jogar uma bomba em Brasília, para se vingar do momento em que ele foi aleijado enquanto estava em um baile" (Lia, 16 anos, branca).
3. Dez (10) textos exibiram pensamento histórico complexo, que nos oportunizaram perceber a competência para efetuar uma ideia de organização cronológica cuja coerência interna entre passado, presente e futuro os permite refletir sobre os acontecimentos históricos com clareza, além de proporcionar-lhes possibilidade de construir suas próprias identidades, onde, a partir da superação dos limites "do tempo de vida próprio, volte ao passado e alcance o futuro" (RÜSEN, 2011a, p. 113):
    - "Grande parte dos problemas presentes no Brasil podem ser explicados e dados como consequência de diversos fatores históricos. O poder e as consequências desses fatores podem atingir dimensões muito grandes e complexas. Problemas relacionados ao preconceito, seja ele racial, religioso ou de qualquer outro escalão são indeletavelmente ao menos influenciados por anos de história. É possível, por partes e com muito estudo, fracionar fatores passados acusadores ou influenciadores de determinado preconceito existente hoje. [...]. Não existe pessoa desprovida de todo e qualquer preconceito, existem aqueles que tentam melhorar suas ações e evitar essas más influências históricas" (Breno, 16 anos, branco);
    - "infelizmente cenas como essas ainda são realidade e são causadas não somente por determinados marginais fardados (que não podem ser chamados de policiais) mas também por várias outras pessoas. Essa repressão vem desde nossos antepassados e se mantem devido a nossa sociedade ser 'doutrinada' para agir de forma desagradável com aquilo que não lhe convém" (Bernardo, 17 anos, pardo).
4. Três (3) textos pautaram-se por noções estereotipadas e preconceituosas, sem tampouco buscar embasá-las em argumentos históricos ou pretensamente históricos:
    - "concordo totalmente com a abordagem do polícia o funkeiro por se tratar de um estilo musical de baixo nível e fazer apologia a vários temas não saudáveis para sociedade e muitas vezes

demonstrar comportamento tóxico e falta de respeito ao próximo e a imagem da mulher na sociedade. Para mim esse tipo de manifestação cultural deve sim ser repreendida por também atrapalhar a formação das ideias das crianças e jovens" (Bruno, 17 anos, pardo);

- "julgamos essas pessoas negras, tatuadas, que ouvem música de 'bandido' não só porque somos educados assim, mas porque a chance dela ser perigosa é realmente maior. Por exemplo, os ladrões brancos e ricos não vão puxar uma arma para me assaltar. Eu pelo menos acho que a maior parte da população pobre é negra e isso leva eles a roubar e a matar, entretanto eu gosto da música, ela é muito boa" (Artur, 16 anos, pardo).

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

Isso posto, inferimos que o número de textos dotados de complexificação do pensamento histórico, que fizeram uso das competências de experienciação, interpretação e orientação na produção de sentido da consciência histórica, ao final da atividade com o filme *Branco sai, preto fica* é maior do que aqueles cujo ganho foi nulo.

Uma parcela expressiva desses jovens demonstraram capacidade de perspectivar historicamente seu conhecimento de mundo a partir da utilização de argumentos válidos, elaborados mediante quadros utilizáveis do passado, indício da superação de análises simplistas, baseadas unicamente no senso comum, o que, segundo Lee (2011-2), citado por Souza (2014, p. 239), seria responsável por formar "pessoas mais preparadas para enfrentar situações controversas com sobriedade e capacidade de tomar decisões a partir de critérios racionais".

Todavia a aplicação da metodologia não produziu apenas reflexões emancipadoras que apontassem para o rompimento de raciocínios discriminatórios.

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

CONCLUSÃO

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

Buscamos desenvolver e aplicar um método de pesquisa para investigar ideias históricas mobilizadas por uma condição de ensino/aprendizagem ancorado na sensibilização provocada pelo ato de assistir a cenas fílmicas com temas relativos à história e cultura afro-

brasileira e africana em um ambiente de escolarização formal.

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

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

Pudemos perceber, a partir das narrativas, que informações presentes nas cenas fílmicas projetadas transmutaram-se em conhecimento histórico ao enriquecer o repertório cognitivo e alargar as possibilidades de interpretação e atribuição de sentido ao passado.

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

O processo de ensino/aprendizagem não pode prescindir da adoção de práticas assertivas quanto à superação de supostas evidências históricas que de alguma forma legitimem ideias discriminatórias e racistas. O pretenso relativismo histórico não pode ser aceito para justificar tais posturas. Uma consciência histórica mais complexa que aja em favor de um discurso racista, mesmo remotamente, não pode ser considerada aceitável por nenhum tipo de intervenção pedagógica no que tange às aulas de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ou qualquer outra disciplina escolar.

Em um de seus textos, Rüsen (2011b) afirma que o ontem pode ser melhorado; contudo, ao fazer tal afirmação não se refere aos fatos desagradáveis em si, pois não se trata de retirá-los da memória ou diminuir o peso dos absurdos temporais, mas sim lançar sobre eles um olhar crítico, avançar para além da factualidade e enchê-los de significado e sentido. Assim, ao usar o termo "melhor" Rüsen (2011b) refere-se ao novo *status* que o passado ganha ao se apresentar recheado de fatos aptos a serem revisitados e interpretados. "O passado 'melhorado' é destarte aquele que deixou de ser um mero condicionante fático do presente, pois foi conhecido e teve seus efeitos incorporados por representações narrativas portadoras de sentido" (RÜSEN, 2011b, p. 280).

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

DECLARAÇÃO

Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

BRANCO SAI, PRETO FICA. Direção: Adirley Queirós. Brasília: Cinco da Norte, 2015. 93 min.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 16 maio 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de**

2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 2004a.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 16 maio 2017.

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

COSTA, M. A. **Vista minha pele**. Cinema & Educação. 2018. Disponível em: <https://cinemahistoriaeducacao.wordpress.com/cinema-e-historia/historia-da-africa/vista-minha-pele/>. Acesso em: 14 mar. 2018

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

DIAS, P. B. **Cartografias da Cor**: linhas e tons nos processos de autoidentificação dos alunos do 9º ano da escola municipal Amin José do município de Cassilândia-MS. Paranaíba: UEMS, 2017.131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

NOVA, C**.** O cinema e o conhecimento da História. **O Olho da História.** Salvador, v.3., 1996. Disponível em: <http://www.academia.edu/300773/O_Cinema_Eo_Conhecimento_Da_Hist%C3%B3ria >. Acesso em 27 mar. 2016.

ROIZ, D. da S.; SANTOS, J. R. dos; TEIXEIRA, P. E. O uso de imagens para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e a questão do racismo no Brasil. **Educere et Educare**, v. 5, n. 9, p. 209-230, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115165>. Acesso em 25 out. 2017

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

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

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

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

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Org. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a.

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

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

SOUZA, É. C. 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.

VISTA MINHA PELE. Direção: Joel Zito Araújo. São Paulo: CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2003. 24 min.

Submetido em: 21/08/2018
Correções Obrigatórias: 14/09/2018
Aceite Final em: 11/10/2018