Possibilidades de uma consciência histórica perspectivada pela educação das relações étnico-raciais: uma análise de narrativas estudantis por meio de macro e microcategorias

Possibilities of a Historical Consciousness Framed by the Education of Ethnic and Racial Relations: An Analysis of Student Narratives through Macro- and Microcategories

Eloá Lamin da Gama*
Marlene Rosa Cainelli**

RESUMO

Este artigo apresenta discussões da investigação sobre o pensamento histórico de jovens estudantes acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Considerando a análise de narrativas levantadas por meio de questionários, aplicados em escolas do norte do Paraná para turmas do terceiro ano do Ensino Médio, utilizamos as premissas da Educação Histórica e da *Grounded Theory* para a elaboração de macro e microcategorias analíticas. A categorização das narrativas apontaram para possibilidades de uma consciência histórica estudantil perspectivada pela Educação das Relações Étnico-Raciais a partir da dinamização de conteúdos substantivos norteados pelas premissas epistemológicas da Lei n. 10.639/03. O estudo apontou que a legislação federal e toda produção científica por ela provocada vêm contribuindo para a

ABSTRACT

This article presents discussions from a study on the historical thinking of young students regarding African and Afro-Brazilian history and culture. Based on the analysis of narratives collected through questionnaires administered to third-year high school classes in northern Paraná, this study draws on the principles of Historical Education and Grounded Theory to develop macro- and microanalytical categories. The categorization of the narratives revealed possibilities for a form of historical consciousness among students shaped by the Education of Ethnic and Racial Relations, grounded in dynamic engagement with substantive content guided by the epistemological principles of Law 10.639/03. The study indicated that federal legislation along with the body of scholarly work it has generated has contributed to the develop-

* Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. eloa_lamin@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-6247-6325>

** Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. Universidade do Porto (U.Porto), Porto, Portugal. cainelli@uel.br <https://orcid.org/0000-0002-9709-3834>

aquisição de sentidos e repertórios conceituais antirracistas amparados pela História ciência, possibilitando uma sofisticação do pensamento histórico de estudantes no tocante às relações étnico-raciais.
Palavras-chave: Consciência histórica; Educação das relações étnico-raciais; Educação Histórica.

ment of antiracist meanings and conceptual repertoires supported by history as a science, enabling more sophisticated historical thinking among students regarding ethnic and racial relations.
Keywords: Historical Consciousness; Ethnic and Racial Relations Education; History Education.

Buscando compreender o pensamento histórico de estudantes do Ensino Médio acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, esta investigação encontra-se alinhada com os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Histórica no que tange à forma como sujeitos em situação de escolarização mobilizam seus conhecimentos em História por meio de narrativas, de modo a construírem uma consciência histórica que oriente interpretações do mundo em que vivem e de si próprios.

A partir de uma pesquisa de campo[1] realizada em escolas nas cidades de Maringá, Londrina e Apucarana, localizadas na região norte do estado do Paraná, este artigo apresenta análises que apontam para possibilidades de sofisticação do pensamento histórico de estudantes no tocante às relações étnico-raciais quando fundamentado pelo conhecimento perspectivado pelas premissas epistemológicas da Lei n. 10.639/03.[2]

Corroboramos que a legislação federal, responsável por regulamentar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos das instituições escolares do país, atribuiu complexidade cognitiva a tais conteúdos substantivos no sentido legislativo e institucional, mas, sobretudo, no sentido epistemológico e de construção de um conhecimento histórico antirracista ao estruturar-se em fundamentos caros para a ciência histórica trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Compreendidas e tratadas como fontes históricas, as narrativas coletadas por meio de questionários aplicados a estudantes do terceiro ano do Ensino Médio proporcionaram interpretações do pensamento histórico estudantil a partir da elaboração de macro e microcategorias explicativas que indicaram a pertinência do fazer narrativo para investigações em Educação Histórica.

> O pensamento histórico, em todas as 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 tornar-se 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, a lógica da narrativa (Rüsen, 2001, p. 149).

Nesse sentido, entendendo a narrativa como expressão do pensamento histórico, podemos afirmar que é do interesse das pesquisas em Educação Histórica compreender as concepções que os mais diversos sujeitos constroem sobre a história, em especial, aqueles inseridos em contextos de ensino-aprendizagem formais. Logo, contrariando uma cultura escolar em que a história ensinada não promove espaço para que os/as estudantes compartilhem vivências, manifestem opiniões, expressem descontentamentos ou questionem um conhecimento dado, o campo de investigação da Educação Histórica busca conhecer as realidades de aprendizagem a fim de estabelecer situações de ensino que desenvolvam a consciência histórica e que não apenas reproduzam a história contada nas páginas dos livros didáticos ou na explanação dos/as docentes em aulas expositivas.

De acordo com Jörn Rüsen (2001), a consciência histórica pode ser compreendida como uma ação de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada pelo conhecimento da história adquirido, seja na escola ou em outras instituições que nos educam cotidianamente, e que traria condições de suprir ou escancarar carências de orientação temporal da vida prática humana, advindas da cultura histórica construída no passado, porém vivenciadas no presente.

> 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 (Rüsen, 2001, p. 66).

Partindo das considerações do autor, torna-se imprescindível entendermos que a consciência histórica, bem como o conhecimento histórico formulado pelo fazer científico desta disciplina, encontram-se vinculados à cultura histórica e ao contexto espaço-temporal a que pertencem. Dessa forma, as investigações em Educação Histórica acenam para as especificidades do contexto escolar e social em que se encontram inseridas.

Segundo Silvio Almeida (2019), não podemos compreender a sociedade brasileira sem a historicização dos conceitos de racismo e raça, pois o racismo, como fenômeno complexo que informa a raça, não o contrário, "[...] fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea" (p. 21). É no processo histórico de racialização da população negra e indígena que a categoria de raça como constructo sociocultural incide na dinâmica social do Brasil e, portanto, na vida prática individual, mas, sobretudo, coletiva, de seus sujeitos oriundos.

> O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Brasil, 2004, p. 7).

Portanto, ao refletirmos sobre história, cultura e sociedade brasileiras, podemos apontar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como uma carência de orientação temporal coletiva tendo em vista o racismo estrutural advindo do descomprometimento ético e político adotado pelo Estado durante séculos para com a população negra, ora escravizada, ora liberta, responsável pelo esquecimento de tais conteúdos no ensino de História quando da consolidação desse código disciplinar nas escolas do Brasil. Essa ausência acumulada contribuiu para uma deseducação da sociedade no tocante às relações étnico-raciais, o que incide em pensamentos históricos rasos, estereotipados,

simplistas e reducionistas, contrariando, assim, as premissas epistemológicas da História como ciência.

A fim de reverter esse quadro de deseducação, portanto, de carência de orientação temporal, é que as premissas da Educação para as Relações Étnico-Raciais, advindas das lutas e produções científicas do Movimento Negro,[3] encontram-se presentes na implementação da Lei n. 10.639/03, que, por sua vez, regula o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas, ao mesmo tempo que possibilita a sofisticação do pensamento histórico dos indivíduos em contexto de escolarização. Esse movimento vem ao encontro dos pressupostos teóricos da Educação Histórica, pois é no processo de elucidar problemas de pesquisa entre as relações étnico-raciais e o ensino de História que "[...] o conhecimento transforma as carências históricas de orientação em interesses do conhecimento" (Rüsen, 2015, p. 75).

É a partir dessa reciprocidade analítica entre o campo de investigação da Educação Histórica, que proporciona contribuições teóricas pertinentes para analisar uma realidade de ensino e aprendizagem da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e o campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, que contribui para o ensino de História ao produzir conhecimentos históricos complexos e antirracistas, que a pesquisa de campo foi realizada e o pensamento histórico de estudantes foi interpretado e categorizado por meio de narrativas.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO E PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIOS)

Enquanto campo de investigação que surge na Inglaterra em meados de 1970, constituído no Brasil a partir da interlocução com pesquisas realizadas em Portugal, interação epistemológica responsável pela aproximação com teóricos e filósofos da História, em especial, com o pensamento de Jörn Rüsen, a Educação Histórica tem como um dos principais objetivos a compreensão das relações que estudantes e professores estabelecem com os conceitos e as categorias da ciência histórica (Cainelli; Barca, 2018). Tais relações, imbuídas das especificidades advindas de culturas históricas e escolares diversas,

devem ser compreendidas a partir do pensamento histórico elaborado por esses sujeitos.

Em razão disso, as pesquisas em Educação Histórica buscam o entendimento de que o pensamento histórico de estudantes e professores, evidenciado a partir das narrativas que produzem, pode tonar-se gradualmente mais sofisticado ao ser estimulado pelo conhecimento histórico na perspectiva de sua natureza, isto é, a partir dos conceitos e categorias que o constituem enquanto campo científico do saber.

Para Peter Lee (2001), esses conceitos e categorias da História podem ser divididos em *conceitos substantivos* e *conceitos de segunda ordem* ou *meta-históricos*. Por conceitos substantivos, podemos compreender os conteúdos construídos pela historiografia e que passam a integrar a disciplina História, como os conceitos de revoluções, eventos e guerras, ou, de forma específica, a Revolução do Haiti, a Revolta dos Malês ou a Guerra do Contestado. Já os conceitos de segunda ordem ou meta-históricos são aqueles que se referem à natureza da história como conhecimento científico e que podem manifestar-se em qualquer conteúdo substantivo, a exemplo de evidência, narrativa, interpretação, explicação, empatia e noções temporais como continuidade, multiperspectividade, época e desenvolvimento (Lee, 2001).

Cabe ressaltar que o conceito de sofisticação não busca hierarquizar ou classificar o pensamento histórico de indivíduos em positivo ou negativo, evoluído ou atrasado, mas, sim, corroborar a ideia de que o conhecimento histórico acumulado torna o ato de pensar historicamente mais complexo e embasado cientificamente, possibilitando, assim, a superação de carências de orientação temporal ao criar condições cognitivas que atribuam sentido histórico ao passado a fim de agir no presente e se orientar para o futuro.

Na tentativa de compreender o pensamento histórico acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, estabelecendo possibilidades de sofisticação do mesmo a partir das premissas epistemológicas da Lei n. 10.639/03 (Educação para as Relações Étnico-Raciais), realizamos uma pesquisa qualitativa com estudantes paranaenses que se encontram no fim de suas trajetórias escolares a partir da coleta de dados e categorização de suas narrativas.

A fim de guiar os caminhos a serem percorridos durante a pesquisa de campo, bem como as análises e categorizações das narrativas dos/as estudantes, fizemos uso das premissas metodológicas da *Grounded Theory* (GT) ou

Teoria Fundamentada. Considerando a necessidade de flexibilidade e pluralidade metodológica nas pesquisas em Educação Histórica em razão da investigação de contextos distintos de aprendizagem histórica, atravessados pela realidade concreta das escolas, pelas relações entre professores, estudantes e dirigentes, e pelas condições da sala de aula, muitas vezes precarizadas e desgastadas devido às relações de poder com o Estado, encontramos na GT meios de ambientação e adequação às especificidades dos cotidianos escolares pesquisados, que, na época, partilhavam dos desafios impostos pela pandemia da Covid-19 e pela necessidade de adesão ao Ensino Remoto Emergencial (ERE).

> Na pesquisa em cognição histórica, entre as metodologias qualitativas utilizadas, tem sido dada ênfase à Grounded Theory. De acordo com esta abordagem metodológica, pelos contributos que recebeu de uma perspectiva hermenêutica e fenomenológica, focaliza-se a experiência do indivíduo e a partir daí tenta-se compreender como este percepciona o seu mundo, que significados atribuí à História e como ela é aprendida e ensinada (Gago, 2007, p. 168).

Nesse sentido, a metodologia escolhida, baseada em um histórico de aplicação em outras investigações em Educação Histórica, parte do pressuposto de sustentar as complexidades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem da História em critérios metodológicos com o máximo de rigor científico exigido, porém, que não sejam engessados, prescritos e/ou acabados, buscando, assim, "[...] a elaboração final de um constructo teórico a partir da análise de dados que extrapole o âmbito da análise descritiva" (Thomson; Cainelli, 2020, p. 10).

Tendo como perspectiva os aportes teóricos da Educação Histórica e metodológicos da GT, além da contribuição de estudos exploratórios e questionários já realizados por investigações inseridas nessa perspectiva (Barca, 2007; Gago, 2007; Fronza, 2012), elaboramos um instrumento de pesquisa a fim de compreender as possibilidades de sofisticação do pensamento histórico de estudantes acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir da progressão conceitual fundamentada pela Lei n. 10.639/03.

A construção do instrumento de pesquisa foi cercada pelo interesse em duas problemáticas epistemológicas da Educação História. A primeira parte foi destinada ao mapeamento do perfil socioeconômico da população do estudo a fim de traçarmos uma relação de quem é o público investigado, princí-

pio fundamental para o entendimento do local social do qual partem suas experiências, saberes e narrativas. Entre as 12 questões elaboradas para esse fim, que mesclaram respostas dissertativas, de múltipla escolha e escolha única, encontraram-se: "Em qual escola você estuda?", "Qual a sua idade?", "Qual o seu gênero?", "Qual a sua raça/cor? (de acordo com o IBGE)", "Em qual cidade você mora?", "Com quem você mora? Quais pessoas vivem com você?", "Qual é a profissão/trabalho das pessoas que moram/vivem com você?", "Você trabalha? Se sim, qual o seu trabalho?", "Como você vai ao colégio? Considere o contexto antes da pandemia", "A casa onde você mora é?", "Nas horas vagas, quais são suas atividades favoritas?" e "Você desenvolve alguma outra atividade além de ir à escola? Quais?".

Já a segunda parte do questionário foi composta por 15 questões direcionadas à produção de narrativas acerca das especificidades do conhecimento e pensamento histórico dos/as estudantes a respeito da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, conforme apontado pela Tabela 1.

Tabela 1 – Questões acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

1 - Sobre a disciplina de História na escola, quais as temáticas/períodos históricos já estudados que você mais gostou e/ou se identificou? Explique o porquê.
2 - Sobre a disciplina de História na escola, você poderia citar nomes de pessoas importantes para a História do Brasil? Pode ser na literatura, na ciência, na arte, na música, na política, na cultura, na economia, na sociedade, na religião etc.
3 - A Lei Federal 10.639, implementada no Brasil no ano de 2003, torna obrigatório o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de todo o país, atribuindo importância à essas temáticas. Como você analisaria suas aulas de História? Explique.
4 - Sobre aprender temáticas relacionadas a História da África e Afro-Brasileira na escola marque a opção que mais se aproxima da sua realidade: ( ) É importante, pois aprendi muitos temas sobre o continente africano e sobre a população negra no Brasil que eu não sabia. ( ) É normal, pois é um conteúdo histórico como qualquer outro e eu sempre tive contato com essas temáticas na escola. ( ) É irrelevante, pois eu acho que a História da África e afro-brasileira não deveria ser ensinada na escola ( ) É insuficiente, pois na minha trajetória escolar temas sobre a História da África e Afro-Brasileira teve pouco espaço nas aulas de História. ( ) É suficiente, pois a História da África e afro-brasileira é um tema importante só para passar no Vestibular.

5 - Sobre o seu conhecimento acerca do racismo a partir das aulas de História, marque a opção que você acha correta:
( ) O racismo é um sistema de poder presente na estrutura histórica e social do Brasil que é responsável pela desigualdade sistêmica entre brancos e negros.
( ) O racismo é algo do passado, em especial, da época da escravidão.
( ) O racismo é um problema do presente, que se dá apenas a partir de comportamentos individuais e isolados.
( ) Não existe racismo no Brasil, pois somos um país acolhedor e livre de preconceitos e opressões.
( ) Eu não estudei sobre o racismo durante as minhas aulas de História na escola.

6 - O ensino de História na escola já fez você mudar de ideia ou de opinião sobre a História da África e afro-brasileira? Se sim, cite um exemplo que você achava que conhecia e com as aulas de História descobriu ser outra coisa.

7 - Você já presenciou ou viveu algum episódio de racismo na escola? Se sim, pode descrevê-lo?

8 - Você acha que também é função do ensino de História ensinar, informar e combater o racismo? Justifique sua resposta.

9 - Das 14 palavras abaixo, escolha e destaque 7 que melhor represente a escravidão no Brasil a partir do seu conhecimento histórico sobre o tema:
( ) Exploração da mão de obra negro-africana;
( ) Sofrimento, injustiça e violência;
( ) Todos eram iguais, sem preconceitos;
( ) 20 de novembro;
( ) Benevolência do colonizador português;
( ) Sincretismo das religiões de matriz africana com o catolicismo;
( ) Passividade africana;
( ) Princesa Isabel;
( ) 13 de maio;
( ) Racismo, opressão e discriminação racial;
( ) Zumbi dos Palmares;
( ) Perca total da religiosidade africana;
( ) Sistema pacífico, cordial e ameno;
( ) Várias formas de resistência negra;

10 - Use o seu conhecimento histórico sobre o continente africano e escreva 5 palavras que representem a África para você. Podem ser palavras relacionadas a cultura, costumes, religiões, regiões geográficas, populações e etnias, política, organização social, atividades econômicas, reinos africanos, colonização, entre outras.

11 - A fonte abaixo ilustra a seguinte situação[4]: em agosto de 2020, a juíza Inês Marchalek Zarpelon, da 1ª Vara Criminal da Comarca da Região Metropolitana de Curitiba - PR, justificou em sua sentença a condenação de um homem devido as suas características raciais, afirmando que o homem cometeu um crime por ser negro. A partir da leitura e análise da fonte, você concorda com os argumentos utilizados pela juíza para condenar o réu? Justifique a sua resposta.
12 - Sobre a fonte acima, por que você acha que a juíza pensou dessa forma?
13 - Ainda sobre a fonte das duas perguntas anteriores, você acha que se a juíza tivesse tido aulas de História de acordo com a Lei n. 10.639/03, que trata da importância de uma Educação voltada para as Relações Étnico-Raciais, ela teria tido outro posicionamento em sua sentença? Explique.
14 - Se imagine como um(a) escritor(a) ou roteirista de um filme, novela ou série sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e, em 10 linhas, construa uma história com base em todo o seu conhecimento sobre o tema. Pode citar nomes de personagens históricos, lugar e período em que a história se passaria, situações específicas etc.
15 - A lista abaixo apresenta alguns conteúdos da disciplina de História que você teve ao longo da sua trajetória escolar. Marque os conteúdos que você acha que fazem parte das temáticas referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: ( ) A formação de quilombos; ( ) Primeira e Segunda Guerra Mundial; ( ) Revolta dos Malês, Revolta dos Búzios e Revolta da Chibata; ( ) Civilizações Inca, Asteca e Maia; ( ) Ancestralidade e religiosidade no Brasil; ( ) Ditadura Militar; ( ) Egito Antigo; ( ) Guerra Fria; ( ) O papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; ( ) Feudalismo; ( ) Reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; ( ) Independência do Haiti; ( ) Segregação racial; ( ) Conflitos no Oriente Médio; ( ) Manifestações histórico-culturais como congadas, moçambiques, maracatus, rodas de samba, entre outras.

Fonte: Gama, 2023.

A fim de conhecer as identificações dos/as estudantes com os conteúdos substantivos da disciplina de História antes de comunicá-los/as sobre a temática da pesquisa, foram elaboradas as questões de resposta dissertativa 1 e 2. Já a questão 3 teve como objetivo informar sobre a legislação federal e construir uma autoanálise do/a estudante acerca do ensino de História que teve durante sua trajetória escolar no tocante à temática privilegiada pela matéria legislativa.

Na sequência, formulamos as questões 4 e 5, ambas de resposta rápida e escolha única, sendo que a primeira versou sobre a atribuição de importância ou não do/a estudante ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e a segunda teve o objetivo de levantar o conhecimento do alunado acerca do conceito de racismo a partir das aulas de História.

A pergunta 6 intencionou uma resposta dissertativa que levantasse a nossa hipótese de mudança de pensamento acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir do contato com a história ciência na escola amparada pela Lei n. 10.639/03. Por outro lado, a questão 7 foi direcionada aos valores e posicionamentos de estudantes frente a episódios de racismo na escola, cuja finalidade foi investigar se o alunado identifica manifestações do racismo em seu cotidiano escolar e, a partir disso, a incidência do conceito de racismo em sua vida prática.

O intuito da questão 8 foi refletir acerca do entendimento do/a estudante a respeito do conceito de racismo enquanto conteúdo substantivo da disciplina de História tendo em vista sua dimensão histórica que atravessa a sociedade brasileira ao longo do tempo.

Para o último grupo de perguntas, decidimos privilegiar alguns dos eventos históricos abarcados pelo conteúdo substantivo de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, iniciando com a escravidão. Na questão 9, foram apresentadas catorze concepções que circulam socialmente sobre a escravidão, sete fundamentadas pelos princípios da Lei n. 10.639/03 e amparadas pela história ciência, e sete que reproduzem concepções simplistas e já superadas cientificamente, a exemplo da ideologia da democracia racial e do mito da colonização pacífica. A finalidade era entender qual o conhecimento histórico dos/as estudantes sobre a instituição escravista brasileira, bem como inferir a perspectiva do seu ensino na escola.

Já a pergunta 10 teve o propósito de criar uma tempestade de ideias (*brainstorming*) a respeito das concepções históricas do alunado acerca da

África a fim de compreender as representações do continente africano que os/as estudantes adquiriram e se apropriaram.

Desmembrada em três questões, a pergunta 11 pretendeu verificar a capacidade do/a estudante de ler e analisar uma fonte jornalística que tratava de um caso de racismo institucional atual e de repercussão nacional, examinando assim o sentido de valor atribuído ao episódio retratado. A partir da resposta dissertativa dada pelo/a aluno/a, a questão 12 objetivou entender se o/a estudante identifica umas das formas de manifestação do racismo na situação e qual motivo confere ao posicionamento da juíza. E, ainda, buscando deslindar se o/a estudante entendia que o veredito da juíza baseado em critérios raciais teria possibilidades de ser alterado pelas aulas de História na perspectiva da Lei n. 10.639/03, a questão 13 tinha como base o fato de, mesmo a juíza tendo uma formação que lhe concedeu acesso à informação e ao conhecimento, isso não garantiu que ela tivesse uma formação antirracista, desmistificando assim o fato que o racismo seria uma ideologia (re)produzida apenas por pessoas que não tiveram acesso à educação formal.

Fazendo uso da história hipotética, a questão 14 teve o intuito de suscitar o conhecimento do alunado sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio da escrita com o propósito de levantar os princípios estabelecidos pela Lei n. 10.639/03 e pela Educação das Relações Étnico-Raciais contidos no texto. Por fim, a décima quinta pergunta buscou investigar a identificação dos conteúdos substantivos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por parte do alunado, que, por sua vez, precisava diferenciá-los de outros conteúdos substantivos tratados pela disciplina de História.

Construídos e aplicados via *Google Forms* em razão do período pandêmico, os questionários foram disponibilizados e respondidos pelos estudantes durante intervenções nas aulas ocorridas remotamente pela plataforma *Google Meet*, cujo acompanhamento e auxílio do/a docente responsável pela disciplina de História nas escolas partícipes foi imprescindível.

PERFIL DA POPULAÇÃO INVESTIGADA

Composta por estudantes que se encontram no último nível de escolaridade da Educação Básica, ou seja, no terceiro ano do Ensino Médio, a população investigada compartilha da pertença a escolas públicas localizadas no

norte do Paraná, inseridas em culturas escolares específicas, apesar da região histórico-geográfica em comum. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2012), a partir do pensamento de Forquin (1993),

> [...] a cultura escolar pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola (Schmidt, 2012, p. 93).

Entre realidades similares partilhadas, a população investigada abrange 87 estudantes que divergem em aspectos sociais, culturais e econômicos. Considerando a premissa teórica da Educação Histórica de conhecer o público-alvo da pesquisa a fim de entendê-lo como sujeito histórico, traçar o perfil dos/as estudantes torna-se um movimento fundamental para que suas narrativas e concepções históricas sejam analisadas de forma consistente e embasada, tendo em vista que as narrativas coletadas partem da realidade na qual se encontram inseridos e de suas interpretações de mundo.

Além disso, enquanto fonte histórica, as narrativas estudantis devem ser historicizadas em acordo com o contexto histórico de sua produção. Portanto, contextualizar os sujeitos produtores de tais narrativas configura-se como uma demanda epistemológica da ciência histórica e das pesquisas em Educação Histórica. Logo, a amostra dos dados que serviu para traçar o perfil socioeconômico e histórico-social dos/as estudantes partiu das respostas na primeira parte dos questionários elaborados.

Dos/as 87 estudantes abarcados pela pesquisa, 34 pertenciam ao Colégio 1 da cidade de Maringá, 21 ao Colégio 2 da cidade de Londrina, seis ao Colégio 3 e 26 ao Colégio 4, ambos da cidade de Apucarana.

A grande maioria residia nas cidades onde as instituições escolares se encontravam, porém, verificamos que a moradia de 18 estudantes estava distribuída em municípios de pequeno porte que integram as regiões metropolitanas e rurais dos municípios em que as escolas estavam situadas. Apenas um estudante, especificamente, respondeu que morava no Rio de Janeiro, sendo que, majoritariamente, eram residências em casas próprias.

O perfil dos/as estudantes foi composto por idades entre 15 e 21 anos,

sendo 17 a idade que mais contemplou o público-alvo. O gênero foi formado por 46 meninas e 41 meninos. Já a raça/cor foi constituída por 49 estudantes brancos/as, 23 pardos/as, 11 pretos/as e quatro amarelos/as, não tendo nenhum/a estudante que se autodeclarou indígena. Cabe ressaltar que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população negra brasileira é composta por pessoas pretas e pardas, logo, 34 estudantes declararam ser negros/as.

Destacou-se a família nuclear como composição familiar mais selecionada pelos/as estudantes, cuja maioria são filhos/as de professores, funcionários públicos, trabalhadores agrícolas e pequenos produtores rurais. Vinte e seis dos 87 estudantes apontaram a necessidade de conciliar o trabalho com os estudos, sendo o veículo próprio de seus familiares (carro ou moto) os meios de transporte mais citados para o trajeto à escola, cabendo ressaltar que a utilização do transporte coletivo também se fez significativa.

As práticas de lazer mais realizadas pelos/as estudantes em seu tempo livre foram a internet, séries e/ou filmes e jogos eletrônicos, uma característica da cultura juvenil atual, mas que revela o uso abusivo de telas e a individualização e cibernetização do lazer. Ademais, 31 estudantes apontaram a prática de esportes, 17 o estudo de línguas estrangeiras e 17 a aprendizagem de instrumentos musicais, porém, 24 estudantes apontaram que não realizam atividades formativas além da escola.

ANÁLISES DOS DADOS A PARTIR DE MACRO E MICROCATEGORIAS

Analisadas e categorizadas seguindo o enquadramento teórico-metodológico da Educação Histórica e da *Grounded Theory*, as narrativas estudantis foram agrupadas em macrocategorias a partir de uma codificação aberta na qual os principais elementos identificados nas repostas foram alocados em temáticas gerais. Na sequência, as narrativas que compuseram as macrocategorias definidas foram analisadas individualmente e organizadas em microcategorias, partindo da sistematização de elementos específicos observados.

As macrocategorias elaboradas foram: 1- Relações dos/as estudantes com a disciplina de História escolar; 2- Relações dos/as estudantes com o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio das aulas de História; 3- Pensamento histórico dos/as estudantes acerca de alguns conteúdos subs-

tantivos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; 4- Racismo na vida prática dos/as estudantes e atribuição de valores; e 5- Conhecimento histórico antirracista como potencializador da sofisticação da consciência histórica dos/as estudantes acerca das relações étnico-raciais.

A macrocategoria *Relações dos/as estudantes com a disciplina de História escolar* revelou que as afinidades, interesses e identificações dos/as estudantes acerca de conteúdos substantivos da História estão majoritariamente atreladas a eventos históricos da Europa e ao sistema quadripartite francês, que, partindo de uma perspectiva eurocêntrica, universaliza e divide temporalmente o ensino de História a partir de acontecimentos e concepções ocorridas no continente europeu.

No entanto, foi possível verificar que o crescimento de disputas de narrativas científicas e a socialização do conhecimento alinhado à história africana, afro-brasileira e indígena, provocada pela implementação da Lei n. 10.639/03, têm sido responsáveis por ampliar o reconhecimento da história nacional, regional e local por parte do alunado, que, aos poucos, apropria-se de saberes e estruturas conceituais da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

No tocante às figuras e personalidades importantes para a História do Brasil, privilegiadas pelo pensamento estudantil, observamos que a atribuição de importância e protagonismo continua sendo destinada a homens brancos pertencentes à elite, que se destacam no cenário político e são bastante evidenciados nas narrativas oficiais da História. Observamos, da mesma forma, a intensa herança colonial, portuguesa e militar, as influências culturais e juvenis e a quantidade ínfima de figuras históricas negras mencionadas.

Ao compreendermos que o conhecimento histórico dinamizado na escola é fruto de uma construção histórica e social, podemos afirmar que as preferências estudantis por conteúdos referentes à História da Europa, bem como a ausência de conhecimento ou atribuição de protagonismo histórico a indivíduos negros e indígenas não podem ser naturalizadas, mas sim discutidas, problematizadas e confrontadas com novas informações, bibliografias e repertórios cognitivos possibilitados por uma formação histórica ampliada pela aprendizagem contínua de saberes africanos, afrodiaspóricos e indígenas.

A segunda macrocategoria elaborada, *Relações dos/as estudantes com o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio das aulas de His-*

tória, permitiu a categorização da autoanálise, atribuição de importância, percepção e distinção do alunado acerca do conteúdo substantivo em destaque.

No que tange à formação em História durante a trajetória escolar, elaboramos microcategorias que ressaltaram narrativas imbuídas de um menor ou maior indicador de sofisticação do pensamento histórico. As microcategorias que apontaram um menor indicador de sofisticação conceitual foram: *ensino de História como unicamente do passado, desarticulado do presente e do futuro*; *ensino de História como memorização de conteúdo por meio de aulas expositivas*; e *ensino de História como um exemplo puramente pragmatista do que não fazer ou repetir a partir da concepção ciceroniana de História como "Mestra da Vida"*. Já as microcategorias que apresentaram um maior indicador de sofisticação do pensamento histórico, assim avaliadas pois alinhadas com os pressupostos da Educação Histórica, foram: *explicação provisória em História (conceito de segunda ordem)*; *necessidade em romper com a transposição didática*; *autocompreensão do/a estudante como possuidor de ideias prévias*; *relação do passado e presente para perspectivar o futuro*; *conhecimento histórico como possibilidade de reorientação cultural*; *percepção de rupturas e continuidades da História*; *superação de carência de orientação temporal a partir do contato com a história ciência na escola*; e *conhecimento histórico como fundamental para a vida prática*.

Ao apresentarem uma autoanálise acerca do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira que tiveram na escola, as narrativas estudantis foram evidenciadas por microcategorias que revelaram trajetórias satisfatórias, isto é, que reconheceram o aumento do estudo e abordagem desses conteúdos em sala de aula, e insatisfatórias, que apontaram para a defasagem em relação a tais temáticas, ainda não perspectivadas por princípios da Educação Histórica e Educação para as Relações Étnico-Raciais como continuidade, profundidade, contextualização e uma maior carga horária.

Em relação à atribuição de importância ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, apuramos que a maior parte do público pesquisado, cerca de 60 estudantes (68,96%), concedeu importância a tais conteúdos substantivos por entenderem que, não fosse a história ensinada na escola, os conhecimentos acerca do continente africano e da população negra no Brasil continuariam desconhecidos e inacessíveis.

Contudo, consideramos significativo o número de narrativas que indica-

ram a insuficiência desses conteúdos na trajetória escolar, sendo 15 ou 17,24% dos/as estudantes que compreendem suas formações históricas incompletas. Ademais, dez estudantes (11,49%) estabeleceram uma relação de naturalidade com tais temáticas, apontadas como frequentes em seus estudos históricos na escola, e dois estudantes (aproximadamente 2,31%) atribuíram importância aos conteúdos apenas pela exigência em exames vestibulares.

No que diz respeito à identificação de conteúdos substantivos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, analisamos que a grande maioria dos/as estudantes reconheceram os conteúdos abarcados pela Lei n. 10.639/03 ao serem confrontados com uma relação de conteúdos ligados à temática e outros conteúdos da História. Porém, uma quantidade significativa escolheu alternativas que pouco ou nada integravam a temática em destaque.

A escolha estudantil nas alternativas "Independência do Haiti" e "Civilizações Inca, Asteca e Maia" indicaram alguns equívocos geográficos e culturais dos alunos e alunas, sendo possível inferir que os motivos estejam enraizados em um imaginário social reducionista que desconsidera a diversidade histórica, geográfica, cultural, linguística, social, econômica e política de civilizações não brancas ao compreender a experiência histórica da população ameríndia e afrodiaspórica de forma padronizada e cristalizada.

Já a opção pelas alternativas "Ditadura Militar" e "Conflitos no Oriente Médio" podem ser justificadas devido à primeira estar relacionada com a vivência da população negra durante o regime ditatorial no Brasil, e à segunda ser confundida com a África Setentrional, território que possui grandes semelhanças com o Oriente Médio, a exemplo do clima desértico, das atividades econômicas de extração de petróleo, turismo e mineração e da população árabe, em sua maioria, praticante do islamismo e racializada como não branca pelo Ocidente.

As poucas escolhas estudantis pelas alternativas "Egito Antigo" e "O papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica" revelaram a falta de conhecimento histórico sobre a oralidade, as cosmovisões advindas de África e a organização social egípcia enquanto civilização africana. Por outro lado, as escolhas das alternativas "Feudalismo", "Primeira e Segunda Guerra Mundial" e "Guerra Fria" demonstraram um total equívoco por parte dos/as estudantes, que optaram por conteúdos distantes espaço-temporalmente do foco do estudo.

A macrocategoria *Pensamento histórico dos/as estudantes acerca de alguns conteúdos substantivos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*, nos trouxe elementos para entender o pensamento histórico estudantil a partir de alguns conteúdos substantivos específicos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a exemplo do conceito de racismo, da escravidão, do continente africano e da população negra brasileira.

No que compete ao conceito de racismo, foi possível verificar que quando direcionados a uma resposta elaborada por meio de uma alternativa objetiva, os/as estudantes tiveram um desempenho mais satisfatório ao demonstrarem, em maior número, um pensamento mais complexo no tocante às dimensões históricas do racismo. Todavia, quando provocados a dissertarem e produzirem sua própria narrativa, apresentaram mais dificuldades na sistematização de um pensamento com maior elaboração cognitiva em História, salientado pelas microcategorias: *relativização do racismo a partir de opiniões pessoais ou falta de educação familiar*; *justificativa do ensino do racismo por visões pragmáticas que pensam a História como descontextualizada do passado*; *negação do racismo como um conteúdo substantivo da História e como um fenômeno de dimensões históricas*; e *compreensão do combate ao racismo como dever único da família*.

Sem desconsiderar os/as estudantes que expressaram um pensamento mais complexo e elaborado acerca do racismo, ressaltamos as seguintes microcategorias a partir das narrativas estudantis: *possibilidade de desconstrução do racismo na vida prática a partir do conhecimento histórico*, que traria contribuições formativas e cognitivas para a mudança de concepções e posicionamentos racistas, e *compreensão do racismo como fenômeno de raízes históricas com continuidades e incidências na atualidade*, cujo entendimento deve estar articulado temporalmente no presente, passado e futuro.

Quanto à escravidão no Brasil, percebemos que, embora um/a estudante tenha expressado um pensamento mais ou menos elaborado no tocante a um conhecimento antirracista perspectivo pela Lei n. 10.639/03, a maioria satisfatória das respostas indicaram que a circulação da produção científica acerca das relações étnico-raciais na formação de professores e na literatura didática e paradidática, uma das mudanças promovidas pela ferramenta pedagógica-legislativa, foi fundamental para a introdução e consolidação de narrativas

positivas acerca da população negra no ensino de História, a exemplo do discernimento estudantil sobre a resistência negra frente ao domínio colonial.

Em razão disso, corroboramos que tais narrativas foram responsáveis pela aquisição de repertórios, antes inexistentes nas salas de aulas, que tornaram cognoscível o fato de que, mesmo permeada por violências, opressões e exploração da população africana e seus descendentes, a escravidão foi marcada pela resistência contínua da população negra, sistematizadora de formas complexas de sobrevivência e organização social no Brasil.

No que concerne ao pensamento histórico sobre o continente africano, interpretamos que as concepções estudantis ainda são atravessadas por estereótipos que naturalizam os problemas sociais encontrados em África, alocando-os como inerentes e não como consequência das contínuas invasões e explorações sistematicamente empreendidas ao longo da história.

As regiões e sociedades africanas foram pouco aprofundadas e os nomes de povos e figuras históricas infimamente mencionados. As palavras positivas que surgiram para definir a África apontaram um esvaziamento conceitual ao apresentarem significados gerais e superficiais. A cultura africana foi limitada a danças e a culinária, a língua resumida a poucas palavras de origem banto faladas no Brasil, como cafuné, moleque e quitanda, e a religiosidade é mensurada pelo candomblé e umbanda, religiões de matriz africana, porém, brasileiras.

Logo, podemos afirmar que a compreensão do alunado sobre a África parte das heranças africanas no Brasil e não da história do próprio continente, evidenciando, assim, a necessidade de um ensino que reflita a alta complexidade da história da África e de seus povos, que possuem dinâmicas e experiências históricas específicas, não vivenciadas em outras partes do globo.

No tocante às narrativas produzidas acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, os/as estudantes que dispararam um menor indicador de proximidade da Lei n. 10.639/03 por meio de um pensamento menos elaborado, foram contemplados pelas microcategorias: *limitação da história afro-brasileira à escravidão*; *apresentação de informações gerais e estanques da cultura afro-brasileira*; *naturalização da escravidão e do sofrimento da população africana escravizada*; *depreciação do continente africano*, compreendido somente por processos traumáticos, como a escravização, neocolonização e guerras civis; *restrição analítica do conceito de racismo*, resumido a ações individuais de pessoas sem cará-

ter; e *negação do protagonismo da população negra no processo de abolição da escravidão e construção ativa da sociedade brasileira*.

Por outro lado, parte do alunado que apresentou um maior indicador de proximidade da Lei n. 10.639/03 por meio de um pensamento mais elaborado fez emergir as seguintes microcategorias: *associação do passado escravocrata brasileiro ao racismo e suas consequências atuais em nossa sociedade*; *compreensão da educação e dos conhecimentos oportunizados pela escola como possibilidade de ascensão social e transformação da vida de pessoas negras*; *contextualização de elementos históricos e culturais que atravessam a vivência da população negra brasileira*, como a repressão policial, a desigualdade social e a prática das religiões de matriz africana.

Já a macrocategoria *Percepção do racismo na vida prática dos/as estudantes e atribuição de valores* revelou que 46 dos 87 estudantes afirmaram a incidência do racismo no cotidiano escolar nas seguintes situações: 23 na posição de observador, 13 na posição de vítima e dez afirmaram manifestações de racismo na escola sem descrevê-las, sendo possível inferir que, objetivamente, 13 dos/as 34 estudantes negros/as que participaram da pesquisa admitiram terem sofrido racismo no ambiente escolar.

De acordo com as narrativas, chegamos à conclusão de que o racismo é, majoritariamente, manifestado na escola por meio de comentários vexatórios e humilhantes, xingamentos e insultos, sendo acompanhado, também, de julgamentos, olhares e outros gestos simbólicos e mais sutis. Tais agressões, camufladas de "piadas" e "brincadeiras", forte característica do *racismo recreativo* (Moreira, 2019), estão direcionadas às características físicas e fenotípicas de alunos/as negros/as, como a cor da pele preta ou parda e a textura do cabelo crespo ou enrolado, e desqualificam a estética e corporeidade negra.

Outras formas de incidência do racismo que apareceram nas narrativas foram: na relação entre docente e discente, que revelou uma evasão escolar após contínuos abusos racistas; na agressão física; no pensamento com raízes escravistas, que concebe o sujeito negro apto apenas ao trabalho servil e não intelectual; no racismo velado, "despercebido" pela escola; e na desresponsabilização coletiva e negligência institucional em circunstâncias em que o racismo, tratado como problema individual da pessoa negra, é identificado.

No que se refere à atribuição de sentidos e valores a partir de uma fonte jornalística que tratou de um episódio de racismo público e atual, analisamos

que todos/as os/as estudantes discordaram da situação axiomática de racismo retratada, contudo, poucos apresentaram justificativas mais elaboradas para explicar o seu posicionamento.

As narrativas que expuseram uma ideia mais elaborada para justificar a discordância do caso de racismo fundamentaram-se em problemáticas trazidas pela Educação para as relações étnico-raciais, sendo elaboradas as microcategorias: *associação de pessoas negras à criminalidade como marca do racismo científico*; *violência policial*; *seletividade penal do sistema judiciário*; *encarceramento em massa*; *desigualdade social*; *elementos dos estudos críticos da branquitude*; e *etnocentrismo*.

Quando perguntado diretamente sobre as motivações do caso de racismo retratado pela fonte jornalística, verificamos uma maior sofisticação do pensamento histórico estudantil, que, por sua vez, baseou-se em argumentos históricos retratados pelas seguintes microcategorias: *estereótipos racistas atribuídos à população negra*; *passado escravagista*; *construção sócio-histórica da sociedade brasileira*; *falta de um ensino perspectivado pela Educação das Relações Étnico-Raciais*; *racismo institucional e estrutural*; e *intersecção de raça e classe*.

Por fim, a macrocategoria *Conhecimento histórico antirracista como potencializador da sofisticação da consciência histórica dos/as estudantes acerca das relações étnico-raciais* agrupou as concepções estudantis a respeito das possibilidades de mudanças de posicionamentos racistas na vida prática a partir de condições cognitivas adquiridas por meio do ensino contínuo e contextualizado da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Segundo as narrativas, compreendemos que, quando questionados sobre a possibilidade de mudança no posicionamento de outrem, os/as alunos/as indicaram pensamentos históricos ancorados em uma menor e maior complexidade analítica. Os pensamentos menos elaborados podem ser representados pelas microcategorias: *essencialização do racismo como algo natural*; *racismo como opinião pessoal*; e *racismo como produto único da criação familiar*. Já os pensamentos mais elaborados corroboraram uma ampliação da consciência histórica perspectivada pela Educação das Relações Étnico-Raciais a partir das microcategorias: *racismo como fenômeno institucional e estrutural*; *rompimento de concepções que limitam o racismo como um fenômeno produzido somente por quem não teve acesso à educação formal*.

Em contrapartida, ao investigarmos a hipótese de uma mudança de pensa-

mento e posicionamento do/a próprio/a estudante interlocutor/a por meio do conhecimento histórico antirracista, averiguamos que a maioria das narrativas abordaram reorientações cognitivas a respeito de conteúdos substantivos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira ao mencionarem um aprofundamento do conhecimento a partir de processos de ensino e aprendizagem que contribuíram para um pensamento mais complexo e fundamentado, confirmando, assim, o potencial da Lei n. 10.639/03 de descolonizar imaginários.

As microcategorias que revelaram ideias simplistas e falaciosas alteradas por uma cognição histórica antirracista foram: *naturalização da África como um território de atraso, problemas sociais e violência*; *essencialização da Europa como o padrão cultural, intelectual e estético a ser seguido*; *desresponsabilização moral e estrutural de nações europeias pelas invasões e expropriações contínuas do território e da população africana*; *simplificação das dimensões históricas do racismo*; e *estigmatização e desprezo às religiões de matriz africana.*

REFLEXÕES PROVOCADAS PELA PESQUISA

Na direção de investigar possibilidades para que o conhecimento histórico antirracista proporcione condições cognitivas para mudanças no pensamento de jovens estudantes, resultando em uma formação que permita a superação de carências de orientação temporal, compreendemos que os dados coletados ofereceram subsídios teórico-metodológicos para investigar elementos importantes das narrativas produzidas ao contribuir na construção de categorias interpretativas, mesmo diante das limitações do contexto pandêmico e dos próprios limites do instrumento adotado.

Os resultados obtidos com base nas categorizações e análises das narrativas acenaram para a possibilidade de progressão conceitual sobre as relações étnico-raciais a partir da complexidade cognitiva atribuída pela Lei n. 10.639/03 e suas Diretrizes aos conteúdos substantivos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Embora concepções simplistas e menos sofisticadas ainda estejam presentes no pensamento histórico estudantil, reforçadas por construções sociais atravessadas pelo racismo, o estudo reforçou que a socialização de conteúdos substantivos perspectivados pela Educação das Relações Étnico-Raciais vêm contribuindo para a aquisição de sentidos e repertórios conceituais antirracis-

tas e amparados pela história ciência por parte da população investigada, que passam a compreender a complexidade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira ao pensar o passado historicamente, articulando-o com presente e futuro, progredindo, assim, conceitualmente em História.

Como apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que norteiam e orientam a execução da Lei n. 10.639/03, corroboramos que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana envolve a articulação entre passado, presente e futuro no campo das construções, experiências e imaginários sociais produzidos em diferentes contextos sobre a população negra, tornando-se um instrumento privilegiado para a educação das relações étnico-raciais ao proporcionar o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade afro-brasileira, bem como das raízes africanas da nação brasileira (Brasil, 2004).

Nesse sentido, promovendo o enfrentamento ao racismo epistêmico ou *epistemicídio* (Carneiro, 2005; Santos; Meneses, 2009) na produção do conhecimento histórico e no ensino de História na escola, a Lei n. 10.639/03 e as Diretrizes que a fundamentam fazem emergir processos de ensino-aprendizagem comprometidos com a construção do pensamento histórico em conformidade com a forma genética (Rüsen, 2010), contribuindo para a superação de modos tradicionais de pensamento ao sofisticar o entendimento acerca das relações étnico-raciais que permeiam nosso cotidiano e são reverberadas na escola.

> Utilizando a tipologia, a aprendizagem histórica pode explicar-se como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica muito mais que o simples adquirir de conhecimento do passado e a expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências se adquirem progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos as experiências e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos (Rüsen, 2010, p. 75).

Nessa perspectiva, esta pesquisa evidenciou que o contínuo afastamento da estagnação epistemológica e da limitação intelectual provocadas por uma História de narrativa única pode dar ao passado um sentido de continuidade e multiperspectividade, noções históricas importantes para promover uma

relação com o presente e o futuro e a superação de carências de orientação temporal acerca das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural.* São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana. Acesso em: 20 de mar. 2025.

CAINELLI, Marlene. BARCA, Isabel. Aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e164920, 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.* 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2005.

GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de História*: concepções de professores. Portugal: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, 2007.

GAMA, Eloá Lamin da. *"Tudo que eu achava que era uma coisa, na verdade era algo muito mais complexo"*: o ensino de História, a Lei 10.639/03 e a formação do pensamento histórico de jovens estudantes. Ponta Grossa-PR: Atena, 2023.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (org.) *Perspectivas em educação histórica.* Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p. 13-27.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo.* São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórі-

ca: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história.* Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul.* Coimbra: Editora Almedina, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, 2012.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi; CAINELLI, Marlene. Grounded Theory: conceito, desafios e os usos na Educação Histórica. *Educação Unisinos*, v. 24, 2020.

NOTAS

[1] Estudo financiado pela CAPES com bolsa de Mestrado, realizado entre os anos de 2020 e 2021. Financiamento 2019/2021 – Bolsa de Demanda Social da CAPES.

[2] Aprovada em 9 de janeiro de 2003 em uma das primeiras ações do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva frente do Governo Federal, a Lei n. 10.639 alterou a Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Posteriormente alterada pela Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008, a Lei n. 10.639/03 é modificada a fim de incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena.

[3] Em referência à definição de Movimento Negro proposta por Nilma Lino Gomes (2017), compreendemos esta categoria como movimentos sociais compostos por pessoas negras, organizadas das mais diversas formas e politicamente posicionadas na luta contra o racismo, cujo objetivo central é a superação desse perverso fenômeno histórico-social. Cf. Gomes, 2017.

[4] JUÍZA declara em sentença que homem negro é criminoso "em razão da sua raça". *Brasil de Fato*, 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/08/12/exclusivo-juiza-diz-em-sentenca-que-homem-negro-e-criminoso-em-razao-da-sua-raca/.

Artigo submetido em 23 de junho de 2025.
Aceito em 24 de fevereiro de 2026.