



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA JULIA E SILVA

***DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA COMO
PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
A AULA HISTÓRICA COMO MEIO PARA O DIÁLOGO
ENTRE A PERSPECTIVA HISTÓRICO-TEMPORAL DE
REINHART KOSELLECK, A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E
O ADINKRA SANKOFA***

Londrina
2024

ANA JULIA E SILVA

***DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA COMO
PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
A AULA HISTÓRICA COMO MEIO PARA O DIÁLOGO
ENTRE A PERSPECTIVA HISTÓRICO-TEMPORAL DE
REINHART KOSELLECK, A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E
O ADINKRA SANKOFA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção de título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A532d Silva, Ana Julia e.

Didática Reconstitutivista da História como proposta para a Educação Antirracista : a Aula Histórica como meio para o diálogo entre a perspectiva histórico-temporal de Reinhart Koselleck, a Consciência Histórica e o *Adinkra Sankofa* / Ana Julia e Silva. - Londrina, 2024. 221 f.

Orientador: Ronaldo Cardoso Alves.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Consciência Histórica - Tese. 2. Ensino de História - Tese. 3. Sankofa - Tese. 4. Educação antirracista - Tese. I. Alves, Ronaldo Cardoso. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

ANA JULIA E SILVA

***DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA COMO
PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
A AULA HISTÓRICA COMO MEIO PARA O DIÁLOGO
ENTRE A PERSPECTIVA HISTÓRICO-TEMPORAL DE
REINHART KOSELLECK, A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E
O ADINKRA SANKOFA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção de título de Mestre em História.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho" - UNESP

Profa. Dra. Regina Maria de Oliveira Ribeiro
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- UFRRJ

Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 10 de abril de 2024.

AGRADECIMENTOS

Laroyê!

Eu não poderia iniciar este trabalho de outra forma. O faço saudando as forças que me acompanharam durante o processo de escrita e de (trans)formação do meu ser. Em honra a Exu e a todos os caminhos abertos por ele, gostaria de lembrar de um provérbio nigeriano que perpassa a minha trajetória: "É preciso uma vila inteira para criar uma criança". Filha única, filha de mãe solo. Fui criada por uma aldeia.

Agradeço a pessoa que me deu a vida, Adriana Schorz. Mãe, sem você nada disso seria possível! Você nunca poupou esforços para que a semente se tornasse uma árvore frondosa e com frutos. Te entrego este trabalho como nossa conquista, fruto de todo amor e apoio que recebi. À ti, mãe, a mais pura e sincera gratidão.

Às pessoas que possibilitaram minha existência, aos meus ancestrais que pulsam no meu coração e no meu Orí. Durante o processo de escrita, Dona Maria, minha bisavó, tornou-se ancestral. Em memória, te agradeço por me ensinar a honrar as raízes e a força (quase invisível) que mantém a árvore de pé.

Às minhas avós Durvalina Schiano, Gildete Schorz e Aila Maria dos Santos. Aos meus avôs José Miguel da Silva, Raimundo da Silva e Sebastião Schorz. Obrigada por me transmitirem ensinamentos valiosos, carrego vocês na minha escrita e na minha vivência de aprendiz e mestre.

Ao homem que me educa (e educa). Sebastião Schorz Filho, eu me vejo em você. Obrigada por tornar-se meu pai, por me ensinar valores que carrego orgulhosamente. Te dedico esta pesquisa, há muito de você nessas páginas que escrevi porque você nunca deixou de acreditar em mim.

À minha família, tios, tias, primos e primas. Homenageio vocês a partir da Tia Gilda e Tia Suely, minhas eternas professoras. Tia Su e tia Gi, desde criança, me influenciaram e me incentivaram a ler e estudar. Sempre que podia as acompanhava na escola, assistia às aulas, limpava o apagador cheio de pó de giz e a lousa. A escola tornou-se lugar de afeto, de memória. Cresci ao lado de livros do Paulo Freire e rodeada por pessoas que acreditam no poder emancipatório da educação. Agradeço por me encorajarem na luta e na vida.

Ao meu orientador, Ronaldo Cardoso Alves. Professor, tuas aulas despertaram algo em mim. Você me apresentou o poder do ensino de História e eu me encantei

pelas possibilidades, ou melhor, me encantei pelo horizonte de expectativas que poderia traçar coletivamente. Agradeço por me orientar na pesquisa e na vida, pelas vezes que você me lembrou da importância das raízes e de colocar o pé no chão. Obrigada por me inspirar, por me motivar e por alimentar as faíscas da nossa luta.

À minha rede de apoio que cuidou e cuida da minha saúde física e mental. Vocês trouxeram leveza ao processo de autodescoberta que envolve a pesquisa. Dirceu G. Duarte, Renato S. Reche, Diego Marinho, agradeço por todo carinho!

Aos meus companheiros de Interact. Agradeço por me ensinarem a confiar em mim quando eu duvidava do meu potencial. Agradeço por alimentarem a utopia, por me mostrarem que é possível sonhar e realizar em conjunto.

Aos afetos que transcendem a academia, as pessoas que encontrei pelo caminho enquanto descobríamos a potência da espiritualidade crítica, política. Camila Pineze Martins e Gabiru, esta pesquisa também é fruto das noites de estudo por vídeo chamada, com altar montado. É, também, fruto das noites com fogueira no Mato Grosso do Sul, das idas ao rio Formoso, de todos os dias que vocês me ensinaram tanto sobre amor e presença.

Aos meus colegas de faculdade, à Turma 55 e à República Paranoia. Agradeço pelos encontros, pelos debates dentro e fora da sala de aula, pelas festas, pelos tombos, pelas memórias, pelas trocas e pela presença. Foi junto a vocês que descobri tanto sobre o mundo, sobre os afetos e sobre mim. Obrigada por fazerem parte da minha História.

Aos ritmistas da B.O.teria, vocês me adotaram e eu me entreguei ao amor pelo samba e pelos afetos. Diego Dias, Letícia Coneglian De Conti, Ana Carolina Frassetto, Guilherme Ferreira, Leonora Maniglia, Ana Carolina Ribeiro, Isabela Carnahyba e Gustavo Fiedler Rossi, agradeço pelos fins de tarde com ensaio e por todos os momentos que tornaram a passagem por Assis mais leve.

Aos afetos que transcenderam a universidade e que, mesmo seguindo caminhos diferentes, permaneceram. Isabela Mesquita, Camila Grotto, José Eduardo, Diego Semissatto, Thais Buchweitz, Caio Fortunato, Isabela Ramalho, Camila Martins e Ana Laura Gabas, agradeço profundamente as lembranças dos nossos tempos em Assis que me mostraram o quão valioso foi me permitir junto a vocês. Por ter encontrado e cultivado afetivamente cada um em minha vida, lhes dedico esta escrita.

Às pessoas que prazerosamente chamo de amigos, agradeço por cada meteoro visto num céu brilhante, por cada estrela que vocês mostraram que brilhava

em mim. Eu, que achava o céu de Assis gigantesco, descobri em vocês partes minhas... Nada disso seria possível se eu não tivesse o apoio e o axé de cada um de vocês. Waliffer Gomes, Grace Lee Nakao, Gabriela Bueno, Marina Oshiro, Raul Maehara, Vitor Zuza, Larissa Tallita, Guilherme Carfora, Valentina Bossardi, Marcela de Castro Ferreira, Giovanna Victória Furlan, Larissa de Camargo, Maria Eduarda Suguimoto, Karine Lopes Nunes, Sara Castanho e Clara Muñiz, só me vi gigantesca quando descobri a potência de ser e existir com cada um de vocês.

Aos encontros presenciais ou não que fertilizaram meu corpo e minha mente para que eu me abrisse ao novo. Foram os caminhos de Exu que me guiaram até vocês, Akayá Kapió Puri, Mãe Antonia de Nanã, Mãe Julia de Obá, Lua Montauriol, Maynna Fava e Lara Falcão. Agradeço por cada ensinamento, pelos cuidados e afetos trocados, agradeço por me ajudarem a regar e nutrir este projeto. Obrigada por me ensinarem a colher e me lambuzar com o gosto doce e amargo do fruto da vida.

Em memória de Laylaa Eloah Sousa Caldas.

*Cantar e dançar pra saudar
O tempo que virá
Que foi, que está
Tocar pra marcar
O rito de passá
O rito de passá*

*Abram os caminhos
Abram os caminhos
Abram os caminhos
Abram-se os caminhos*

Mc Tha, Rito de Passá.

SILVA, Ana Julia e. *Didática Reconstitutivista da História* como proposta para a Educação Antirracista: a Aula Histórica como meio para o diálogo entre a perspectiva histórico-temporal de Reinhart Koselleck, a Consciência Histórica e o *Adinkra Sankofa*. 2024. p. 213. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

A pesquisa propõe uma abordagem teórico-metodológica focalizando a intersecção entre a teoria de Reinhart Koselleck e o *Adinkra Sankofa*, visando contribuir com práticas que incorporem a educação antirracista (Brito, 2021) e a Lei 10.639/03 no ensino de História no Brasil. Com fundamentação em marcos teóricos que dialogam com a História e Historiografia da África, História dos Conceitos e Ensino de História, o estudo abrange conceitos fundamentais como consciência histórica (Rüsen, 2001), *Didática Reconstitutivista da História* (Schmidt, 2020), *espaço de experiência e horizonte de expectativa* (Koselleck, 2006). A metodologia engloba revisões bibliográficas e historiográficas, análise de fontes imagéticas, *Adinkra Sankofa*, e aplicação prática por meio da Aula Histórica (Schmidt, 2020). A pesquisa visa contribuir para o preenchimento de lacunas na literatura acadêmica, explorando a relação teórica entre Koselleck e Jörn Rüsen no contexto do Ensino de História no Brasil, além da contextualização e historicização de *Sankofa*. Os objetivos abrangem desde a análise da fonte até a possível relação entre *Sankofa* e Koselleck, proporcionando contribuições que ampliam as fronteiras do conhecimento histórico e pedagógico. A estrutura da pesquisa, distribuída em capítulos, aborda a análise histórica dos conceitos, a contextualização da História da África e suas implicações historiográficas a partir da etnia ashanti e do *Adinkra Sankofa*, bem como a aplicabilidade da Aula Histórica como instrumento teórico-metodológico para avaliar a consciência histórica dos estudantes. A análise da consciência histórica dos estudantes do Ensino Médio que compuseram a amostra da pesquisa deu-se a partir do desenvolvimento de um conjunto de aulas baseadas num plano previamente elaborado, bem como em outros instrumentos de investigação que continham uma “Tempestade de Ideias” e um “Questionário” valendo-se da perspectiva da *Didática Reconstitutivista da História* (Schmidt, 2020). Dessa forma, a pesquisa visa, além de abranger diferentes perspectivas teóricas, promover efetivamente práticas pedagógicas inovadoras no Ensino de História, especialmente no contexto contemporâneo, contribuindo para uma educação antirracista e inclusiva.

Palavras-chave: Aula Histórica; Consciência Histórica; Didática Reconstitutivista da História; Educação antirracista; Ensino de História; História dos Conceitos; História da África e dos afro-brasileiros; Sankofa; Temporalidades.

SILVA, Ana Julia e. *Reconstructivist Didactics of History as a Proposal for Antiracist Education: The Historical Lesson as a Means for Dialogue Among Reinhart Koselleck's Temporal Perspective, the Historical Consciousness and Adinkra Sankofa*. 2024. p. 213. Dissertation (Masters in Social History) – State University of Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

The research proposes a theoretical and methodological approach focusing on the intersection between Reinhart Koselleck's theory and *Adinkra Sankofa*, aiming to contribute to practices that incorporate anti-racist education (Brito, 2021) and Law 10.639/03 in History teaching in Brazil. With a foundation in theoretical frameworks that engage with the History and historiography of Africa, History of Concepts, and History teaching, the study encompasses fundamental concepts such as historical consciousness (Rüsen, 2001), *Reconstructivist Didactics of History* (Schmidt, 2020), *space of experience* and *horizon of expectation* (Koselleck, 2006). The methodology includes bibliographic and historiographic reviews, analysis of imagery sources, *Adinkra Sankofa*, and practical application through the Historical Class (Schmidt, 2020). The research aims to contribute to the completion of gaps in academic literature, exploring the theoretical relationship between Koselleck and Jörn Rüsen in the context of History teaching in Brazil, in addition to the contextualization and historicization of *Sankofa*. The objectives range from the analysis of the source to the possible relationship between *Sankofa* and Koselleck, providing contributions that expand the boundaries of historical and pedagogical knowledge. The research structure, distributed in chapters, addresses the historical analysis of concepts, the contextualization of the History of Africa and its historiographical implications, *Adinkra Sankofa*, as well as the Historical Class as a theoretical-methodological instrument to assess students' historical consciousness. The analysis of the historical consciousness of the high school students who made up the research sample was based on the development of a set of classes based on a previously prepared plan, as well as other research instruments that contained a "Brainstorm" and a "Questionnaire" using the perspective of Reconstructionist Didactics of History (Schmidt, 2020). The research aims, in addition to encompassing different theoretical perspectives, to effectively promote innovative pedagogical practices in History teaching, especially in the contemporary context, contributing to an anti-racist and inclusive education.

Keywords: Historical Class; Historical Consciousness; Reconstructivist Didactics of History; Anti-racist Education; History Teaching; History of Concepts; History of Africa and Afro-Brazilians; Sankofa; Temporalities.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Duas representações entre " <i>espaço de experiência</i> " e " <i>horizonte de expectativa</i> " antes e depois de 1750	p. 35
FIGURA 2 – Esquema da Matriz Disciplinar da Ciência Histórica	p. 51
FIGURA 3 – Marco Sincrético da Cultura Afro-brasileira	p. 116
FIGURA 4 – <i>Adinkra Sankofa</i> (coração estilizado)	p. 121
FIGURA 5 – <i>Adrinkra Sankofa</i> (pássaro mítico)	p. 122
FIGURA 6 – Portão de ferro com <i>Adinkra Sankofa</i> (coração estilizado)	p. 124
FIGURA 7 – Matriz da Didática da História	p. 157
FIGURA 8 – Segunda Matriz da Aula Histórica	p. 158
FIGURA 9 – Tipologia da consciência histórica	p. 167

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	– Tempestade de Ideias - Identidade de Gênero	p. 176
GRÁFICO 2	– Tempestade de Ideias - Perfil Étnico	p. 177
GRÁFICO 3	– Tempestade de Ideias - Categorias	p. 177
GRÁFICO 4	– Tempestade de Ideias - Consciência Histórica por Categoria ..	p. 179
GRÁFICO 5	– Consciência Crítica: Perfil identitário	p. 181
GRÁFICO 6	– Tempestade de Ideias - Consciência Histórica	p. 185
GRÁFICO 7	– Questionário - Identidade de Gênero	p. 188
GRÁFICO 8	– Questionário - Perfil Étnico	p. 189
GRÁFICO 9	– Questionário - Consciência Histórica por Questão	p. 190
GRÁFICO 10	– Questionário - Questão 1: Consciência Histórica	p. 190
GRÁFICO 11	– Questionário - Questão 2: Consciência Histórica	p. 192
GRÁFICO 12	– Questionário - Questão 3: Consciência Histórica	p. 194
GRÁFICO 13	– Questionário - Consciência Histórica	p. 197

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FCLAs - UNESP Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista – "Júlio de Mesquita Filho"

GE - Globo Esporte

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE - Índice de Nível Socioeconômico

IPEAFRO - Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros

LAPEDUH - Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

LEPEDIH - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História

NSE - Nível Socioeconômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PEI - Programa de Escola Integral

PPG-FEUSP - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

PPGHS-UEL - Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina

PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SEAFRO - Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-brasileiras

SEDUC - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

TEN - Teatro Experimental do Negro

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista – "Júlio de Mesquita Filho"

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1. HISTÓRIA DOS CONCEITOS: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS E SOCIAIS	19
2. 1. KOSELLECK: DA BEGRIFFSGESCHICHTE À HISTÓRIA SOCIAL	21
2. 2. GESCHICHTE: UMA NOVA FORMA DE PENSAR A HISTÓRIA.....	26
2. 3. COMENTADORES DA TEORIA DE REINHART KOSELLECK NO BRASIL	33
2. 4. AS CONTRIBUIÇÕES DE REINHART KOSELLECK NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	49
2. SANKOFA: DA COSMO-PERCEPÇÃO ASHANTI À HISTÓRIA DOS CONCEITOS	67
3. 1. UMA BREVE ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA SOBRE O CONTINENTE AFRICANO	68
3. 1. 1. Afro-diáspora	83
3. 1. 2. Adinkra e a etnia ashanti	95
3. 1. 3. Teorias sobre o surgimento dos Adinkra	102
3. 1. 4. Adinkra como um sistema de escrita e a importância da tradição oral	108
3. 2. O RETORNO: COSMO-PERCEPÇÃO DE SANKOFA	120
3. 2. 1. Temporalidades: de Sankofa à teoria de Reinhart Koselleck	131
3. SANKOFA: INTERLOCUÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA	140
4. 1. DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	152
4. 2. AULA HISTÓRICA COMO INSTRUMENTO DE (TRANS)FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	156
4. 2. 1. Tipologia da consciência histórica	161
4. 2. 2. Consciência Histórica Dialógica	166
4. 3. A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA.....	169
4. 3. 1. A Aula Histórica	172
4. 3. 2. Análise dos Instrumentos de Pesquisa.....	178
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	206
AMOSTRA DA PESQUISA	215
ANEXOS	221
ANEXO I	221
ANEXO II	222

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa emerge em meio ao intrincado panorama educacional contemporâneo, em que a compreensão da História e a construção da consciência histórica figuram como elementos cruciais para a formação de cidadãos críticos e, conseqüentemente, agentes históricos. Este estudo propõe uma incursão interdisciplinar, centrada na análise da percepção histórico-temporal dos estudantes, por meio da metodologia da Aula Histórica (Schmidt, 2020), direcionada à interpretação da fonte selecionada, *Adinkra Sankofa*, a partir da revisão do conceito de "História" pautada na teoria de Reinhart Koselleck.

A pesquisa emerge de carências de orientação temporal que transpassam as lacunas existentes na literatura acadêmica, especialmente na falta de estudos que explorem, com ênfase no Ensino de História, a relação teórica entre Rüsen e Koselleck no contexto brasileiro. Além disso, a historicização e contextualização do *Adinkra Sankofa*, aliadas à possível interlocução entre a fonte e o repertório teórico de Koselleck, apresentam-se como contribuições para ampliar as fronteiras do conhecimento histórico-educacional.

Objetiva-se, por meio da revisão bibliográfica, discorrer acerca da História dos Conceitos (*Begriffsgeschichte*) e das implicações temporais contidas na obra de Koselleck, além de contribuir para a contextualização e historicização do *Adinkra Sankofa*, abrangendo desde a perspectiva historiográfica africana, até as correlações entre a fonte e o conceito de História (*Geschichte*). A análise histórico-conceitual de *Sankofa*, em diferentes contextos espaço-temporais, contribui para a elaboração do plano de aula pautado na Aula Histórica (Schmidt, 2020), a fim de incorporar, na Didática da História, discussões referentes à Teoria da História e reflexões prático-metodológicas proporcionadas a partir da Lei 10.639/03.

Alicerçada em uma fundamentação transdisciplinar, a pesquisa parte de uma visão panorâmica delineando marcos teóricos essenciais que norteiam a discussão acerca do conceito de História, da História e historiografia da África, da consciência histórica e da Didática da História no Brasil. As obras *Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica* (2018) e *Aprender História com Sentido para a Vida* (2021), de Ronaldo Cardoso Alves; *O Enegrecer Psicopedagógico* (2021), de Clarissa Brito (2021); *Futuro Passado* (2006), *História dos Conceitos* (2020) e *Uma latente filosofia do tempo* (2021), de Reinhart Koselleck; *Razão Histórica* (2001),

História Viva (2007), *Cultura faz sentido* (2014), *Humanismo e Didática da História* (2015), de Jörn Rüsen e *Didática Reconstrutivista da História*, de Maria Auxiliadora Schmidt (2020) emergem como um corpus teórico abrangente. Nesse sentido, proporcionam, além de um embasamento conceitual pautado na ciência histórica, uma multiplicidade de perspectivas que enriquecem o entendimento da abordagem antirracista e temporal, a partir de conceitos meta-históricos, no Ensino de História.

O estado da arte e a influência de teorias específicas desempenham um papel fundamental na compreensão das complexidades que envolvem a produção acadêmica. Este trabalho propõe-se a investigá-lo sob três prismas interconectados: a História dos Conceitos, a História da África e o Ensino de História.

No domínio da História dos Conceitos, delineia-se uma dicotomia entre a abordagem anglo-saxã, fundamentada na filosofia de R.G. Collingwood, e a vertente alemã, enraizada na teoria de Reinhart Koselleck. A influência de ambas as vertentes na pesquisa brasileira é examinada através das lentes de acadêmicos notáveis, como Marcelo Gantus Jasmin, no artigo *História dos conceitos e teoria política e social* (2005); João Feres Júnior, em *Contribuição a uma tipologia das formas de desrespeito* (2002), *De Cambridge para Mundo, Historicamente* (2005a) e *For a Critical Conceptual History of Brazil* (2005b); Arthur Alfaix Assis, *A didática da história de J. G. Droysen: constituição e atualidade* (2014); José D'Assunção Barros, *Futuro, Presente e Passado* (2013) e *Koselleck, a história dos conceitos e as temporalidades* (2016); José Carlos Reis, (1996), *O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e "Annales"*; e Julio Cesar Bentivoglio, *História e hermenêutica* (2007) e *A história conceitual de Reinhart Koselleck* (2010).

Enfatizando a recepção da vertente alemã, destaca-se a relação entre Jörn Rüsen e Reinhart Koselleck em diversos campos da ciência histórica como a História Política e Social, a Teoria da História e o Ensino de História. Para investigar tal relação no campo educacional, a pesquisa inspirou-se em contribuições significativas de pesquisadores, como as dissertações de Wilian Carlos Cipriani Barom, *Didática da História e consciência histórica* (2012), e de Silmária Reis dos Santos, *A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da didática da história nas pesquisas brasileiras (2010-2017)* (2021). Da mesma forma, os artigos *A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores* (2015) e *Os principais conceitos da teoria da história de Jörn Rüsen* (2017) de Barom e a comunicação *Inserção e recepção da didática da história rüseniana na historiografia*

brasileira (Santos, 2023), inspiram o mapeamento quantitativo das pesquisas brasileiras realizadas no campo do Ensino de História e fundamentadas na perspectiva teórica alemã, a partir da relação entre Rüsen e Koselleck.

Na esfera da História e historiografia da África, os estudos de Jasmine Danzy, *Adinkra Symbols* (2009); Eliane Boa Morte, *História e cultura da África nos anos iniciais do ensino fundamental* (2022); e Lucia Harumi Borba Chirinos, *Arte e oralidade entre os ashanti* (2004) inspiram a contextualização de *Sankofa* a partir da etnia ashanti e do sistema de escrita pictográfico *Adinkra*. A fim de compreender os usos e significados de *Sankofa* na afro-diáspora e na contemporaneidade brasileira, a pesquisa encontra raízes na coletânea *Sankofa* organizada por Elisa Larkin Nascimento (1994, 2008), no livro *Adinkra*, organizado por Nascimento e Luiz Carlos Gá (2022) e no artigo *As teias de Anansie a tessitura de histórias na manutenção de identidades negras* (2013), de Leandro Haerter, Hélcio Fernandes Barbosa Junior e Denise Marcos Bussoletti (2013). Esta análise conecta-se à teoria de Koselleck, explorando a relação histórico-temporal contida tanto no símbolo quanto no provérbio de *Sankofa*.

Ao nutrir-se do Novo Humanismo (Rüsen, 2012, 2015) e da *Didática Reconstructivista da História* (Schmidt, 2020) para incorporar a perspectiva da educação antirracista no Ensino de História a partir da Lei 10.639/03, a dissertação *Racismo no ambiente escolar* (2020), de Andressa da Silva Oliveira (2020) e o livro *O enegrecer psicopedagógico* (2021), de Clarisse Brito, orientam reflexões teórico-metodológicas incorporadas na construção da Aula Histórica (Schmidt, 2020) e na elaboração dos Instrumentos de Pesquisa.

A diversidade teórico-metodológica presente nos referidos trabalhos reflete-se em uma compreensão meta-histórica da concepção histórico-temporal, de *Sankofa* e da consciência histórica, considerando elementos como representações sociais, tradição oral, símbolos culturais e a intersecção entre passado, presente e futuro. A complexidade desse tecido de saberes destaca a necessidade de uma abordagem transdisciplinar para explorar a percepção histórica dos estudantes, perspectivando incorporar os apontamentos da educação antirracista (Brito, 2021) e do Novo Humanismo (Rüsen, 2012, 2015).

A estrutura da pesquisa divide-se em três capítulos que dialogam entre si com o intuito de aprofundar as possíveis relações entre a História dos Conceitos (*Begriffsgeschichte*), a historiografia da África e a Didática da História,

fundamentando-se na análise histórico-temporal do conceito de "História" e da perspectiva *ashanti* contida em *Sankofa*.

O capítulo inicial dedica-se à revisão histórico-bibliográfica da História dos Conceitos, enquanto campo da ciência histórica, e à influência da vertente alemã (*Begriffsgeschichte*) na pesquisa brasileira. O conceito de "História" é analisado a partir da perspectiva koselleckiana, fundamentada na distinção entre *Historie* e *Geschichte* e nas categorias meta-históricas *espaço de experiência* e *horizonte de expectativas*. A revisão pauta-se nas obras de comentadores brasileiros da teoria de Reinhart Koselleck, dialogando com a Filosofia, Teoria da História, Historiografia e História Política e Social. Por influenciar a teoria de Jörn Rüsen, há pesquisas no campo da Didática da História (*Geschichtsdidaktik*) que englobam os estudos de Koselleck, de modo a compor a amostra quantitativa da pesquisa realizada em sítios como *Google Acadêmico* e *Plataforma Lattes* para investigar publicações brasileiras que relacionam ambos teóricos no Ensino de História.

O capítulo seguinte destina-se ao diálogo entre a História dos Conceitos (*Begriffsgeschichte*) e os estudos acerca da História da África, a partir da contextualização e historicização da fonte, *Adinkra Sankofa*. Nessa perspectiva, a análise linguístico-imagética de *Sankofa* dialoga com as implicações historiográficas e conceituais da História da África e dos afro-brasileiros. Para além disso, fundamenta-se a discussão na abordagem histórico-temporal de Reinhart Koselleck a fim de traçar metodologias de ensino pautadas na ciência histórica, ou seja, na interlocução entre Teoria e Ensino de História.

O último capítulo, por sua vez, destaca a Aula Histórica (Schmidt, 2020) como instrumento teórico-metodológico da *Didática Reconstitutivista da História*, a fim de contribuir com a proposta da educação antirracista, para a aplicabilidade da Lei 10.639/03. A pesquisa aplicada fundamentou-se na Aula Histórica (Schmidt, 2020) para investigar a compreensão dos estudantes acerca dos conhecimentos históricos, temporais e raciais, abordados em sala de aula e analisados, com ênfase na consciência histórica, por meio dos Instrumentos de Pesquisa "Tempestade de Ideias" e "Questionário".

Dessa forma, esta pesquisa almeja ultrapassar a investigação teórica, visando contribuir ativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas no Ensino de História. Nesse sentido, ao analisar criticamente as teorias de Koselleck e Rüsen, relacionando-as à fonte *Adinkra Sankofa* e à metodologia da Aula Histórica (Schmidt,

2020), a investigação propõe uma abordagem ampla que transcende os limites da pesquisa acadêmica, de modo a gerar reflexões e provocações acerca da (intrínseca) relação entre Teoria e Ensino de História.

1. HISTÓRIA DOS CONCEITOS: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS E SOCIAIS

Reinhart Koselleck (1923-2006), cuja contribuição para a *Begriffsgeschichte* (vertente alemã da História dos conceitos)¹ foi influenciada pelo contexto social, político e filosófico do período entre guerras e pelo processo de desnazificação da Alemanha. O historiador alemão tornou-se um dos principais expoentes da historiografia contemporânea, pois suas obras inspiraram e seguem inspirando vários campos de investigação da ciência histórica, dentre elas a Didática da História, apresentando uma nova concepção de tempo histórico.

Para compreender a relação entre a escrita e a leitura dos textos de Koselleck, é preciso contextualizar e historicizar tanto o autor quanto a recepção de suas obras. Em 1934, portanto, aos 11 anos, Koselleck ingressa na juventude hitlerista (*Hitlerjugend*), instituição obrigatória para jovens de 6 a 18 anos na Alemanha nazista. Em 1941, aos 19 anos, Koselleck alista-se no Exército alemão e é capturado pelo Exército russo, em 1º de maio de 1945, e forçado a caminhar até "Auschwitz como parte da reeducação proposta pelos russos, onde se confrontou pela primeira vez com isto que foi o assassinato em massa de milhares de judeus." (Rodrigues, in: Koselleck, 2021, p. 50)

Após o processo de desnazificação entre 1945 e 1946, período no qual a Universidade ficou fechada, pois parte de seus professores tinham envolvimento com o nazismo, Koselleck ingressa na Universidade de Heidelberg, em 1947, onde posteriormente se formou. (Rodrigues, in: Koselleck, 2021, p. 12). Após suas vivências na República de Weimar, no alistamento no Exército, na experiência em Auschwitz e inúmeras outras situações como a morte de seu irmão, ao entrar em Heidelberg Koselleck é influenciado por professores como Martin Heidegger, Karl Löwith e Hans-Georg Gadamer.

O seu pensamento nasceu da necessidade de explicação da ascensão do nazismo e, talvez, mais dramaticamente, da necessidade de entender seu alistamento, para o qual parece nunca ter encontrado sentido suficiente. Sua visão da história como um espaço de conflito abriga, como ele havia notado no pensamento de Heidegger e Gadamer, elementos determinantes de seu próprio tempo: a

¹ A contribuição historiográfica de Koselleck estendeu-se até o ano de sua morte, com a publicação da obra *História de conceitos (Begriffsgeschichten)*, lançada em setembro de 2006, pela editora Suhrkamp Verlag na Alemanha, e em 2020, no Brasil, pela editora Contraponto.

experiência ocidental, europeia e alemã da guerra da qual saiu derrotado. (Rodrigues, in: Koselleck, 2021, p. 51)

A partir de suas experiências e leituras, Koselleck propõe uma reflexão filosófica sobre a temporalidade, por meio da História dos conceitos e da relação entre futuro e passado. Ao propor uma análise conceitual, articula elementos fundamentais para a História social, pois os conceitos estão inseridos cultural e historicamente e refletem na sociedade devido a relação sincrônica (estudo da linguagem em determinado contexto espacial e temporal) e diacrônica (estudo das variações de determinado conceito ao longo do tempo, ou seja, da História), tornando-se base para os estudos da História Social.

Após esta breve contextualização, o primeiro tópico deste capítulo será destinado à História dos conceitos (*Begriffsgeschichte*) de Koselleck e sua relação intrínseca com a História Social, a fim de compreender que a análise de conceitos reflete e articula o contexto histórico-cultural, portanto social, em que se inserem.

No segundo tópico, será analisado o conceito de História a partir da distinção entre *Historie* e *Geschichte*, que é capaz de abranger questões referentes ao saber (Teoria e Filosofia) e ao fazer (Historiografia) da ciência histórica, pois Koselleck propõe a reflexão meta-histórica das temporalidades ao incorporar os conceitos de "experiência" e "expectativa" como categorias antropológicas, ou seja, inerentes ao pensamento humano. Para o autor, a concepção temporal constitui-se da articulação entre as categorias meta-históricas *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* que, como veremos ao longo do capítulo, relacionam-se ao passado e ao futuro, respectivamente.

A fim de contextualizar a recepção e difusão da teoria koselleckiana no Brasil, será apresentado, ao longo do terceiro tópico, como alguns comentadores valem-se dos apontamentos de Koselleck para articular a História dos conceitos à teoria e Filosofia da História. Alguns nomes como Marcelo Gantus Jasmin, Arthur Alfaix Assis, José D'Assunção Barros, Júlio César Bentivoglio, João Feres Júnior, Estevão Chaves de Rezende Martins, Ronaldo Cardoso Alves e José Carlos Reis serão fundamentais para articular a difusão do pensamento de Koselleck na pesquisa e na ciência histórica brasileira, pois são os principais comentadores da *Begriffsgeschichte* (História dos conceitos), além de incorporarem reflexões que partem do contexto socio-histórico de suas pesquisas, abrangendo a teoria política e suas nuances.

Na pesquisa brasileira, no campo de investigação do Ensino de História ao qual se relaciona a presente investigação, é possível observar que as contribuições de Koselleck se estendem ao campo da Didática da História, seja por meio de seus comentadores brasileiros ou pela relação com a teoria de Jörn Rüsen. A relação entre Rüsen e Koselleck é sistematizada na tese de Ronaldo Cardoso Alves (2011)², no entanto, as apropriações da relação temporal e conceitual de Koselleck se estendem a outras publicações que serão analisadas quantitativa e qualitativamente no último tópico deste capítulo.

2. 1. KOSELLECK: DA *BEGRIFFSGESCHICHTE* À HISTÓRIA SOCIAL

As contribuições teóricas de Reinhart Koselleck versam sobre a mudança dos conceitos ao longo do tempo, estudando as estruturas de repetição na linguagem, a fim de compreender os conceitos e seus usos na historiografia. Para tanto, propõe a diferenciação entre História dos Conceitos - que analisa textos e vocábulos, e a História Social - que se vale da dedução dos textos para articular as dinâmicas e fatos que não estão presentes na fonte (Koselleck, 2006, p. 96).

Gustavo Castanheira Borges de Oliveira (2020, p. 803), apoiado na análise de Dirk Meses, evidencia duas principais gerações de teóricos alemães que abordam "os traumas da primeira metade do século XX" e configuram as correntes de 1945 e 1968. Nessa perspectiva, Koselleck compõe a primeira geração (1945) juntamente com os filósofos Odo Marquard, Hermann Lübbe, Karl Otto-Apel e o historiador Ernst Nolte nascidos entre 1920 e 1930, que "têm em comum o fato de terem vivenciado de perto a ascensão do nazismo, muitos integraram as fileiras da juventude hitlerista, e a derrota na guerra, boa parte como combatentes no campo de batalha" (Oliveira, 2020, p. 803).

Nesta primeira geração, destacam-se Koselleck, Lübbe e Marquard pelo caráter cético de suas obras, com forte crítica ao pensamento iluminista e ao conceito de utopia devidos às experiências vividas no contexto nazista. Koselleck, ao escrever sua tese intitulada *Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês*,

² A tese, intitulada, "Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses", foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), em 2011, e publicada pela Editora CRV (Curitiba – PR), em 2021.

submetida em 1954 à Universidade de Heidelberg, e publicada em 1959, relaciona o conceito "crise" à polarização entre liberalismo e comunismo que resulta em eventos traumáticos contidos no termo patogênese:

[...] inspirado no trabalho do médico e filósofo alemão Viktor Von Weizsäcker (1886-1957), o qual foi professor de Koselleck em Heidelberg, e diz respeito ao estudo das maneiras como agentes etiopatogênicos agredem nosso organismo, e como o sistema de defesa natural atua nestas situações (Oliveira, 2020, p. 812)

Dessa forma, o ceticismo de Koselleck resulta em uma reflexão crítica aos ideais iluministas que, envoltos de utopia, resultaram em grandes catástrofes como as grandes guerras e o nazismo. Ele apoia-se nos conceitos para elaborar sua teoria a fim de pensar as estruturas contidas na existência humana e seus reflexos sociais, políticos, culturais e, conseqüentemente, históricos. A História dos conceitos (*Begriffsgeschichte*), na perspectiva koselleckiana, rompe, a partir de uma visão crítica e pragmática, com o Iluminismo e com a história-progresso ao evidenciar a crise da modernidade para analisar pares de conceitos assimétricos como liberalismo e comunismo ou expectativa e experiência.

O grupo *Poetik und Hermeneutik*, cuja atuação estendeu-se entre as décadas de 1960-1990 com a participação de Koselleck e de outros pensadores como Odo Marquard, propôs-se a deslocar a Filosofia da História oitocentista para a abordagem da Antropologia filosófica e histórica, com intuito de refletir acerca da possibilidade da existência humana. Em decorrência dos episódios catastróficos da primeira metade do século XX, surgem questionamentos filosóficos centrados na ação humana e nos aspectos que possibilitam a existência da humanidade, visto que, com o decorrer das grandes guerras, populações foram dizimadas e o ser humano tornou-se uma ameaça para sua própria existência. Assim, como resultado das inquietações do grupo *Poetik und Hermeneutik*, rompe-se com o modelo iluminista de Filosofia e de História progressista e teleológica ao enfatizar a História enquanto produto das ações humanas.

Com o desenvolvimento industrial, a semântica política dos conceitos, em especial do conceito de "revolução", amplia a percepção e o sentido dos termos tornando compreensível eventos passados que até então não podiam ser entendidos. A transformação do significado e da função do termo "revolução" rompe com o caráter modular de retorno aos acontecimentos, adquirindo sentido teleológico de caráter

histórico-filosófico ao tornar-se indicador de uma mudança estrutural. De tal modo, a História dos Conceitos funde-se à História Social para compreender o conceito em sua totalidade, surgindo a necessidade de elucidar semanticamente as delimitações políticas e sociais, visando mostrar os interesses ocultos. (Koselleck, 2006, p. 103)

A História dos conceitos é, em primeiro lugar, um método especializado da crítica de fontes que atenta para o emprego de termos relevantes do ponto de vista social e político e que analisa com particular empenho expressões fundamentais de conteúdo social ou político. É evidente que uma análise histórica dos respectivos conceitos deve remeter não só à história da língua, mas também a dados da História social, pois toda semântica se relaciona a conteúdos que ultrapassam a dimensão lingüística (Koselleck, 2006, p. 103)

Algumas palavras se mantêm, no entanto, seu significado e conteúdo podem alterar-se ao longo do tempo, para tanto a História dos conceitos vale-se do princípio diacrônico que a torna um campo próprio de pesquisa cuja metodologia implica em desconsiderar os fenômenos e conteúdos extralingüísticos do termo implicados no método analítico da História Social. A análise diacrônica busca evidenciar os processos de permanência e mudança dos significados lexicais, antes que tais significados venham a ser investigados por meio de indicadores extralingüísticos como as estruturas sociais e políticas. (Koselleck, 2006, p. 106)

No campo da História dos Conceitos, os termos são entendidos diacronicamente a partir de seus usos e significados ao longo do tempo. A metodologia de análise parte da investigação da transformação e permanência dos significados, permitindo a compreensão da estrutura dos termos. Koselleck propõe que a História dos Conceitos seja pensada e concebida como disciplina autônoma, de modo que auxilie a História Social a articular os conceitos e suas significações extralingüísticas. (Koselleck, 2006, p. 107) Os conceitos estão associados à palavra, no entanto, não são todas as palavras que carregam em si conceitos, pois estes estão enraizados na articulação política e/ou social, sendo polissêmicos e genéricos.

Ainda que os significados abstratos e concretos estejam associados a seus significantes (as palavras), eles se nutrem também do conteúdo suposto, do contexto falado ou escrito e da situação social. Isso vale inicialmente para ambos, palavras e conceitos. O sentido de uma palavra pode ser determinado pelo seu uso. Um conceito, ao contrário, para poder ser um conceito, deve manter-se polissêmico. Embora o conceito também esteja associado à palavra, ele é mais do que uma

palavra: uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela. (Koselleck, 2006, p. 109)

Um conceito pode atuar tanto abrindo horizontes, quanto delimitando experiências e teorias. Nesse sentido, a História (*Geschichte*) também precisa ser compreendida como conceito e analisada de maneira diacrônica e sincrônica. Assim, Koselleck analisa a História (*Geschichte*) como conceito, partindo da ruptura com a concepção de *Historia Magistra Vitae* – História Mestra da Vida - para compreendê-la como *Historia Ancilla Vitae*, ou seja, História à Serviço da Vida. Tal mudança traz uma nova perspectiva historiográfica à medida que altera a concepção das temporalidades, pois o futuro deixa de ser projeção das experiências passadas e alarga-se no *horizonte de expectativa*.

Desta forma, a História dos Conceitos torna-se uma condição essencial para pensar questões da ciência histórica, em especial da História Social, justamente porque os termos que não tiveram seu significado alterado não são indícios da manutenção do sistema, no entanto há termos e fatos que são alterados lentamente e podem ser observados por meio de uma análise de longa duração da História. A História dos Conceitos busca decifrar, por meio da alternância entre análise sincrônica e diacrônica, o intervalo de duração das experiências históricas e a resistência das teorias no curso do tempo. Ao valer-se da conexão entre sincronia e diacronia, investiga significados lexicais referentes ao acontecimento histórico a fim de compreender o termo em sua polissemia, ou seja, em seus múltiplos usos e significados (Koselleck, 2006, p. 114).

A relação intrínseca entre a História Social e a História dos Conceitos advém da estratificação dos significados que são analisados em diferentes épocas, portanto, torna-se essencial investigar as divergências de curto, médio e longo prazo a fim de sistematizar os usos para além da cronologia dos significados, constituindo a base da abordagem metodológica da História dos Conceitos (Koselleck, 2006, p. 115).

A História social não pode deixar de considerar as premissas teóricas da História dos conceitos, desde que se proponha a investigar estruturas de longo prazo. A identificação do nível de generalização sobre o qual se está trabalhando — e isso diz respeito a toda História social que investigue duração, tendências e prazos — só pode ser conseguida com a reflexão sobre os conceitos ali empregados, que por sua vez auxiliam a identificar, do ponto de vista teórico, a relação

cronológica entre o acontecimento e a estrutura, ou a justaposição de permanência e alteração. (Koselleck, 2006, p. 117)

Ao investigar acontecimentos passados, o historiador encontra vestígios que precisam ser analisados pela ótica metodológica, a partir da qual precisa despir-se de conceitos pré-estabelecidos, por meio de suas vivências e memória para conduzir os questionamentos acerca do objeto a ser investigado, mobilizando seus desejos e inquietudes. Assim, os vestígios transformam-se em fontes que movem a historiografia a partir de dois eixos (Koselleck, 2006, p. 305), pois a função da historiografia é ora examinar acontecimentos previamente articulados linguisticamente, ora atuar reconstruindo fatos não articulados linguisticamente, no tempo histórico que podem ser recuperados, por meio de métodos e indícios (Koselleck, 2006, p. 116). Desse modo, as proposições de caráter estrutural da História dos Conceitos servem de base tanto para a História Social quanto para a historiografia.

Muitas vezes um mesmo termo designa o conceito e a categoria histórica; então, torna-se mais importante estabelecer a diferença nas maneiras de usá-lo. A História dos conceitos mede e estuda essa diferença ou convergência entre os conceitos antigos e as atuais categorias do conhecimento. Nesse sentido, a História dos conceitos, por mais específicos que possam ser seus próprios métodos, e apesar de sua riqueza empírica, é uma espécie de propedêutica para uma teoria científica da história — ela leva à teoria da história (Koselleck, 2006, p. 306)

A sintaxe, a retórica e a semântica possuem velocidade de transformação próprias e diferentes entre si. A sintaxe permanece inalterada ou estável por um período maior enquanto a semântica altera-se mais rapidamente, visto que a mudança de significado de determinado termo ocorre devido a influência dos falantes e não da linguagem em si. Sendo assim, "não pode haver inovação alguma, verbal ou material, por mais revolucionária que seja, que não permaneça ancorada em estruturas de repetição prévias" (Koselleck, 2021, p. 78).

Em *História de Conceitos* (2020), Koselleck estabelece um paradoxo ao afirmar que "conceitos como tais não têm história. Contêm, mas não têm história". O autor compreende que conceitos são sociais e políticos, portanto, estão contidos em determinado contexto histórico no qual apresentam natureza singular e única, relacionando-se sincrônica e diacronicamente, podem sofrer alteração de sentido e

significado de acordo com período histórico. Dessa forma, tanto os conceitos quanto a História em si (*die Geschichte selbst*) articulam-se ao agir humano temporalizado e especializado, sendo produtos de um contexto histórico (e social).

Retomando o pragmatismo e ceticismo presentes nas obras de Koselleck, o contexto histórico possui uma relação dialética com os conceitos e com o agir humano. Nessa perspectiva, em contraponto a utopia, ao analisar criticamente as proposições iluministas, o autor propõe o conceito de prognóstico, articulando novamente pares assimétricos de conceitos, como forma de refletir sobre as ações humanas no tempo histórico, criando a tensão entre experiências relacionadas ao passado, a fim de estabelecer possibilidades, ou melhor, expectativas ligadas ao futuro da humanidade. Com o conceito de prognóstico, Koselleck propõe uma reflexão acerca do agir humano, destacando a relação entre ação e consequência, visto que a História é produzida a partir da ação humana, seja ela individual ou coletiva, conferindo, aos seres humanos, o caráter de agentes históricos.

Koselleck aprofunda sua discussão conceitual ao estabelecer as diferenças que o conceito de História carrega em si. Valendo-se dos termos *Historie* e *Geschichte*, propõe sua diferenciação, contextualizando o uso dos termos ao longo do tempo. Esta relação será analisada no tópico seguinte a partir dos conceitos *Historie* e *Geschichte*.

2. 2. GESCHICHTE: UMA NOVA FORMA DE PENSAR A HISTÓRIA

Ao estudar a mudança do conceito de História, Reinhart Koselleck se debruça sobre dois significados: *Historie* e *Geschichte*. Ambos os termos se referem à "História", no entanto há uma mudança estrutural entre eles, configurando uma nova abordagem metodológica e historiográfica a partir da concepção de *Geschichte*, quando se pensa no conceito de História na língua portuguesa, pois a mudança conceitual representada no idioma alemão, por meio dos pares de conceito *Historie* e *Geschichte*, afetam a historiografia brasileira. Dessa forma, optou-se, aqui, por utilizar os conceitos eurocentrados contidos na obra e análise de Koselleck, a fim possibilitar a compreensão do leitor.

Ao analisar o conceito ciceriano³ de História (*Historia Magistra Vitae*), ou seja, História (enquanto) mestra da vida, Koselleck a define como um cadinho, um recipiente limitado que recebe experiências alheias apropriadas pela História (*Historie*) a fim de espelhar o passado no presente e no futuro. Para ele a "expressão pertence ao contexto da oratória; a diferença é que, nesse caso, o orador é capaz de emprestar um sentido de imortalidade à história como instrução para a vida, de modo a tornar peregrino o seu valioso conteúdo de experiência" (Koselleck, 2006, p. 43). A História (enquanto) mestra da vida busca ensinar por meio do passado, usando-o como exemplo, colocando-o como guia das ações humanas no tempo. Este conceito de História (*Historie*) fundamenta-se na concepção ciceroniana (*Historia Magistra Vitae*), na qual, a ideia de futuro permanece atrelada ao passado, pois as experiências passadas são ensinamentos para o futuro.

Com a Revolução Francesa e o advento do Iluminismo, a História (*Historie*) é ressignificada e surgem novos *horizontes de expectativa* a partir das experiências de ruptura com os antigos sistemas sociais e políticos, pois a "nova história [*Geschichte*] adquiriu uma qualidade temporal própria. Diferentes tempos e períodos de experiência, passíveis de alternância, tomaram o lugar outrora reservado ao passado entendido como exemplo" (Koselleck, 2006, p. 47). *Historie* também é empregado para designar o relato, a narrativa do acontecimento histórico, ocupando também o sentido de investigação histórica, como aponta Koselleck (2021).

A verdadeira mestra é a história em si [*die Geschichte selbst*], e não a história escrita [*die geschriebene*]. A história [*Geschichte*] só é capaz de instruir à medida que se renuncia à história [*Historie*] escrita. Todas as três variantes contribuíram para delimitar um novo espaço de experiência, à medida que a velha "*Historie*" teve que renunciar à sua pretensão de ser *magistra vitae*. (Koselleck, 2006, p. 49)

O século XVIII foi marcado por eventos que romperam com a antiga ordem de *Historia Magistra Vitae*, pois tanto a Revolução Francesa quanto o Iluminismo provocaram uma ruptura *status quo* da História (*Historie*) enquanto mestra da vida, responsável por guiar o agir humano por meio de ações passadas, criando, para

³ Marco Túlio Cícero (106-43 AEC) foi um importante filósofo, orador, político e escritor romano, conhecido por suas obras filosóficas, discursos políticos e tratados retóricos. A expressão *Historia Magistra Vitae* resume a visão de Cícero sobre a utilidade da História, vista como uma fonte valiosa de ensinamentos, um guia para a ação prática. Nessa perspectiva, Cícero contribuiu para o desenvolvimento da historiografia romana e, conseqüentemente, influenciou outras linhas historiográficas. No entanto, vale ressaltar que Cícero não era um historiador no sentido moderno e, portanto, sua contribuição é mais filosófica e moral do que teórico-historiográfica.

Koselleck, a concepção de História como *Geschichte*, passando a ser pensada e concebida enquanto categoria meta-histórica. De tal forma, o uso do termo História (*Geschichte*) adquire um novo significado, tornando-se parte da História em si (*die Geschichte selbst*) e para si (Koselleck, 2006, p. 49).

Assim, a análise contida na História dos conceitos, realizada por Koselleck, dota a História (*Geschichte*) de categorias e articulações meta-históricas, possibilitando concebê-la por meio de uma nova perspectiva temporal ao atrelar passado e futuro, ou melhor, o tempo presente relaciona-se com o *espaço de experiência e horizonte de expectativa*. A História (*Geschichte*) transforma-se num coletivo singular, reunindo em si o caráter histórico e linguístico de determinado acontecimento, em "uma circunstância temporal que pode ser entendida como a grande época das singularizações, das simplificações, que se voltavam social e politicamente contra a sociedade estamental" (Koselleck, 2006, p. 52).

Em sua raiz, *Geschichte* configura uma nova abordagem metodológica da ciência histórica, a partir da qual o futuro não é mais concebido como repetição do passado. Desse modo, é o futuro enquanto tempo histórico que confere sentido ao passado por tornar dessemelhante o que é semelhante (Koselleck, 2006, p. 56). A partir desta ruptura com a *Historie*, os acontecimentos históricos são analisados como experiências passadas, e servindo como base para delinear as possibilidades futuras projetadas como expectativas.

Se o futuro da história moderna abre-se para o desconhecido e, ao mesmo tempo, torna-se planejável, então ele tem de ser planejado. A cada novo plano, introduz-se um novo elemento que não pode ser objeto da experiência. O aspecto arbitrário da história cresce paralelamente à sua capacidade de realização. Uma sustenta a outra e vice-versa. Ambos compartilham da destruição do espaço tradicional da experiência, o qual, até então, parecia ser determinado a partir do passado. (Koselleck, 2006, p. 57)

Com a modernidade, a História (*Geschichte*) torna-se instrutiva, deixando de ser um cadinho⁴, ou seja, não sendo mais responsável por guiar os acontecimentos futuros. Ela torna-se base para os estudos acerca das ações humanas no tempo, transformando-se no fio condutor do agir humano, pois o futuro permanece

⁴ Cadinho ou crisol é o instrumento usado para fundir metais em alta temperatura. É um receptáculo, recipiente que, de certa forma, funciona como um molde, além de transformar, a partir da fusão em altas temperaturas, o estado sólido em líquido (maleável, moldável). O cadinho faz analogia ao futuro moldado pelo passado, ou seja, refere-se a concepção histórica ciceroniana, *Historia Magistra Vitae*.

desconhecido até tornar-se passado - "Temporalizada e processualizada em uma unicidade contínua, a história não podia mais ser ensinada como exemplo" (Koselleck, 2006, p. 319). Portanto, a verdade histórica configura-se posterior ao acontecimento, pois o passado precisa ser compreendido enquanto passado (experiência). Nessa perspectiva, a História perde seu status de mestra da vida e torna-se *Historia Ancilla Vitae*, ou seja, História (*Geschichte*) com sentido para a vida.

Onde se concebe aquela poderosa "história em si e para si", desaparecem tais histórias que pressupõem a diferença entre fazer e agir e as narrações a ela relativas. Que a história seja ao mesmo tempo seu próprio sujeito e seu próprio objeto é uma ousadia teórica cujo conceito só existe em alemão. Desse modo, esboça-se semanticamente a fonte daquele idealismo transcendental, que considerava a própria realidade como a consciência de si própria. (Koselleck, 2021, p. 94-95)

A transformação transcendental do conceito "História" pressupõe que tanto a História (*Geschichte*) quanto o tempo sejam analisados como categorias meta-históricas, ou seja, é a partir delas que o processo cognitivo da ciência histórica ocorre. O tempo e a História em si (*die Geschichte selbst*) são responsáveis por conduzir reflexões e o agir humano, de forma que todos os seres humanos são dotados de realidade histórica, sendo agentes históricos guiados por experiências e expectativas.

A História (*Geschichte*) amplia as possibilidades de pensar a ciência histórica, pois ao tornar-se objeto de reflexão da História dos conceitos, rompe com a concepção de *Historia Magistra Vitae*, ressignificando a relação entre futuro e passado. Enquanto, a antiga concepção de História (*Historie*) vale-se das experiências passadas para compor as possibilidades futuras, a transformação do conceito de História para *Geschichte* implica em uma nova concepção temporal, a partir da qual o futuro alarga-se, tornando possível transformações sociais e políticas. Assim, espaço e tempo são analisados meta-historicamente, pois alteram-se os conceitos de futuro e passado quando pensados pelas lentes da História dos conceitos. Com o advento da modernidade, marcado pelo Iluminismo e pela Revolução Francesa, a História (*Historie*) deixa de conduzir o futuro, ou seja, o passado deixa de ser sentença para as expectativas futuras. Desta forma, presente e passado passam a compartilhar um horizonte histórico em comum (Koselleck, 2006, p. 22).

Koselleck apresenta experiência e expectativa como categorias antropológicas, comuns a todos os humanos independentemente da construção sociocultural relativa

ao conceito de "História", que se altera de acordo com o contexto espacial e temporal na qual determinada comunidade se insere. Nesse sentido, é importante acentuar que a análise de Koselleck parte de um referencial euro-centrado, atravessado por tragédias que lhe possibilitaram uma nova compreensão acerca da História (*Geschichte*). Para ele, passado e futuro, ao remeterem à experiência e expectativa, são categorias comuns e inerentes ao pensamento humano, pois por meio delas que se desenrola o fazer humano articulando pares de conceitos assimétricos como antes/depois, dentro/fora e em cima/embaixo (Koselleck, 1989, p. 650), os quais são fundamentais para a relação entre tempo e espaço e, conseqüentemente, para a noção de "História". Tratam-se de conceitos atrelados entre si, pois "não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa" (Koselleck, 2006, p. 307). Em resumo, experiência e expectativa remetem a temporalidade humana, portanto, à temporalidade da História (*Geschichte*), podendo ser pensadas e analisadas meta-historicamente.

Para Koselleck, a experiência é o passado atual e a partir dele acontecimentos são incorporados, tornando-se lembrança, memória. A experiência é capaz de articular tanto a elaboração racional quanto conteúdos inconscientes que são aspectos do comportamento, não necessariamente atrelados ao conhecimento lógico-científico.

Algo similar acontece com a expectativa, pois ela está atrelada tanto a questões pessoais quanto interpessoais. A expectativa realiza-se no tempo presente de forma a tornar o futuro presente. Ao carregar em si o desconhecido, o não experimentado, a expectativa representa o futuro que não pode ser previsto, mesmo que haja um prognóstico que lhe seja atrelado. Desta forma, o tempo é concebido por meio de metáforas espaciais como *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*, identificando, linguística e conceitualmente, a fim de diferenciar a presença do passado da presença do futuro (Koselleck, 2006, p. 309-310). Koselleck apropria-se do conceito de horizonte, pois ele implica em uma linha imaginária a qual quanto mais se aproxima, mais parece distante, assim como o futuro a partir do qual se projeta prognósticos possíveis, ou seja, tratam-se de *espaços de experiência* em aberto.

Expectativas baseadas em experiências não surpreendem quando acontecem. Só pode surpreender aquilo que não é esperado. Então, estamos diante de uma nova experiência. Romper o horizonte de

expectativa cria, pois, uma experiência nova. O ganho de experiência ultrapassa então a limitação do futuro possível, tal como pressuposta pela experiência anterior. Assim, a superação temporal das expectativas organiza nossas duas dimensões de uma maneira nova. Resumo deste longo discurso: é a tensão entre experiência e expectativa que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico. (Koselleck, 2006, p. 313)

Com a era moderna, as expectativas começam a distanciar-se das experiências, pois os movimentos intelectuais e políticos alargam o *horizonte de expectativa* ao romper com padrões históricos como o regime absolutista, dando margem para o desenvolvimento das ciências, ampliando possibilidades de ações (Koselleck, 2006, p. 314). A partir do distanciamento entre experiência e expectativa, a modernidade pôde ser pensada como um novo tempo histórico, rompendo com a concepção de *Historia Magistra Vitae* ao ressignificar o fazer humano, atrelando a concepção de História (*Geschichte*) ao progresso. Para o historiador alemão, há uma tensão implícita na relação entre experiência e expectativa, que se torna indicadora de temporalidade com o advento da modernidade - "Com isto veremos que a classificação dos conceitos sociais e políticos pelas categorias 'expectativa' e 'experiência' oferece, não obstante, uma chave para mostrar o tempo histórico em mutação" (Koselleck, 2006, p. 322).

Em síntese, a modernidade e o Iluminismo trouxeram a ideia de progresso que se tornou responsável por causar uma assimetria entre experiência e expectativa devido às grandes transformações sociais e políticas ocorridas ao longo do século XVIII. As categorias propostas por Koselleck transcendem o modelo de história-progresso que emergiu com o pensamento Iluminista e consolidou-se durante a modernidade, pois ao analisar as estruturas temporais contidas na História (*Geschichte*), propõe possibilidades para refletir as diferenças entre experiência e expectativa a fim de fundamentar metodologias para a ciência histórica e historiografia.

A História só poderá reconhecer o que está em contínua mudança e o que é novo se souber qual é a fonte onde as estruturas duradouras se ocultam. Também estas precisam ser buscadas e investigadas, se quisermos que as experiências históricas sejam traduzidas para uma ciência da história. (Koselleck, 2006, p. 327).

Nesse sentido, ao conceber que Tempo e História (*Geschichte*) tornam-se e articulam categorias meta-históricas, a relação temporal entre expectativa e

experiência também implica em outra relação crucial para compreender o tempo na modernidade, pois para Koselleck, o par de conceitos assimétricos de *aceleração* e *retardamento* desde a Revolução Francesa contribui na articulação entre passado e futuro, de tal forma que o progresso passa atuar no tempo histórico ao conceber como variável o ritmo de alternância entre passado e futuro.

Influenciado por Henry Adams e a "lei da aceleração", o autor alemão desenvolve, teórica e metodologicamente, a aproximação entre futuro e passado (Koselleck, 2006, p. 59-60), apontando que a aceleração influi na antecipação do tempo histórico resultado da alternância entre reação e revolução, tornando-se catalisadora da revolução.

O tempo que assim se acelera a si mesmo rouba ao presente a possibilidade de se experimentar como presente, perdendo-se em um futuro no qual o presente, tornado impossível de se vivenciar, tem que ser recuperado por meio da filosofia da história. Em outras palavras, a aceleração do tempo, antes uma categoria escatológica, torna-se, no século XVIII, uma tarefa do planejamento temporal, antes ainda que a técnica assegurasse à aceleração um campo de experiência que lhe fosse totalmente adequado. (Koselleck, 2006, p. 37)

Entre retardamento e aceleração habita um paradoxo, pois ao pensar na repetição constante, haveria um tédio absoluto caso o retardamento não proporcionasse mudanças significativas, no entanto, se a aceleração provocasse inovação contínua, não haveria orientação para a humanidade. Desta forma, Koselleck propõe um experimento mental para que se pense todos os acontecimentos possíveis, por meio do *horizonte de expectativa*, fixando e analisando-os temporalmente, notando as mudanças mais rápidas e aquelas que acontecem na longa duração, compreendendo, assim, repetição e singularidade (Koselleck, 2021, p. 57-58). Para Koselleck, a análise das estruturas de repetição na História (*Geschichte*) vale-se de pares de conceitos assimétricos, dado que as transformações históricas não podem ser explicadas pela repetição ou inovação, pois são categorias inter-relacionadas.

Conclui-se que a teoria de Koselleck propõe uma nova forma de pensar o tempo histórico, seja o futuro ou o passado. O passado e, conseqüentemente, a História (*Geschichte*) deixam de ser única e exclusivamente reprodução, pois a "ambigüidade do "passado" – que também é presente – é reconhecida quando se crê poder-se renovar o passado" (Koselleck, 2021, p. 132). Ao defender que o passado é

irrecuperavelmente passado, Koselleck propõe pensar que o passado contém em si um tanto de presente e futuro, pois é por meio dele e da História (*Geschichte*) que se articulam o saber e o fazer humano ao longo do tempo. O passado, assim, é ressignificado por meio da História dos conceitos, deixando de conter em si as estruturas de repetição implicadas no futuro, ao ampliar as possibilidades de futuro, ou melhor, o *espaço de experiência* contribui com o *horizonte de expectativa*, que deixa de ser mera reprodução do passado, permitindo conceber o ser humano enquanto agente histórico, dotando-o de poder para transformar o contexto social, cultural, político e histórico em que está inserido.

2. 3. COMENTADORES DA TEORIA DE REINHART KOSELLECK NO BRASIL

Reinhart Koselleck fez grandes contribuições para a História dos Conceitos que refletiram na Teoria e Filosofia da História por formular uma nova concepção temporal e histórica, contidas no conceito de *Geschichte* e nas categorias meta-históricas implicadas nele, o que ocasionou o alargamento do *horizonte de expectativas* a partir da relação entre o presente e o *espaço de experiências*. Tal discussão possui um ponto norteador: a epistemologia do conceito "História", valendo-se da análise linguística e social que engloba a relação entre as continuidades e discontinuidades presentes na História (*Geschichte*). Nesse contexto, ressignifica-se a "História", por meio da diferenciação entre *Historie* e *Geschichte*, como forma a atribuir sentido à História.

Supondo que de um lado haja um estado de coisas, e de outro um conceito deste estado de coisas, quatro situações são possíveis: 1) o estado de coisas e o conceito permanecem ambos estáveis ao longo de um período de tempo; 2) o conceito e a realidade transformam-se simultaneamente; 3) os conceitos mudam sem que haja uma mudança concomitante da realidade, ou seja, a mesma realidade é conceituada de modo diverso; 4) o estado de coisas muda, mas o conceito permanece o mesmo (Jasmin, 2005, p. 33)

No Brasil, o pensamento de Koselleck é incorporado às áreas da ciência histórica: Teoria da História, Historiografia, Filosofia da História, História dos

Conceitos e História das Ideias, no entanto, suas contribuições se estendem aos campos da cultura, sociedade e política. Dentre os pesquisadores que trabalham com a perspectiva koselleckiana, vale destacar os professores Marcelo Gantus Jasmin (PUC-Rio), José D'Assunção Banos (UFRRJ), José Carlos Reis (UFMG), Arthur Alfaix Assis (UnB), Julio César Bentivoglio (UFES) e João Feres Júnior (UERJ) devido à atuação na Teoria da História e Historiografia, contribuindo na sistematização e difusão das discussões conceituais e teóricas propostas por Koselleck. Dessa forma, as pesquisas realizadas por tais professores enriquecem o debate nacional sobre a ciência histórica e o fazer historiográfico ao agregar as reflexões koselleckianas sobre as temporalidades e a História (*Geschichte*), perpassando pela História dos Conceitos e conseqüentemente, História Social.

Para além destes pesquisadores, a interlocução entre a teoria de Koselleck e Risen pode ser observada nos trabalhos dos professores Estevão Chaves de Rezende Martins (UnB) e Ronaldo Cardoso Alves (UNESP - FCL Assis), com o primeiro estabelecendo tal relação a partir da cultura histórica, História política, teoria e da metodologia da História, enquanto o segundo atua na área da História e Educação, com ênfase no Ensino de História, aprendizagem histórica e metodologia de ensino. Dessa forma, a teoria de Koselleck, nutrida pelo pensamento rüseniano, pode ser articulada ao Ensino de História por incorporar elementos temporais e conceituais válidos para a consciência histórica e, conseqüentemente, para a aprendizagem histórica. Ou seja, o campo teórico e prático da Didática da História fundamenta-se nas pesquisas de Rüsen e podem ancorar-se na Teoria da História e História dos Conceitos a partir das contribuições de Koselleck.

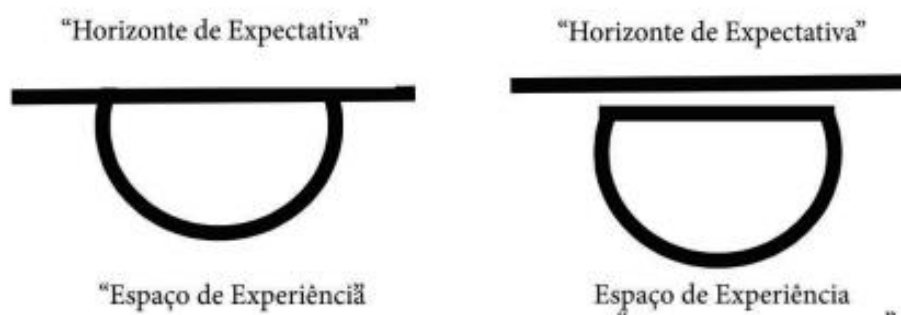
Em *Futuro, Presente e Passado: leituras sobre as concepções de Koselleck e Hannah Arendt acerca das temporalidades* (2013), o pesquisador José D'assunção Barros propõe o diálogo entre os conceitos de Koselleck e a perspectiva filosófica de Hannah Arendt (1906-1975), estabelecendo, a partir de uma representação gráfica, a relação temporal na modernidade ao incorporar os conceitos de *espaço de experiência*, *horizonte de expectativa* e a tensão gerada pelo prognóstico, conceito koselleckiano para articular as temporalidades e compor a relação entre passado (presente) e futuro. Para Koselleck, o tempo histórico é ditado, de forma sempre diferente, pela tensão entre expectativas e experiência (2006, p. 313).

Há por exemplo ações e práticas humanas que são constituídas precisamente desta tensão, tal como ocorre com a elaboração de

"prognósticos", que sempre exprimem uma expectativa a partir de um certo campo de experiências (portanto, a partir de um "diagnóstico"). [...] Em cada época pode haver uma tendência distinta a reavaliar a tensão entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativas (ou entre o Passado e o Futuro, através da mediação do Presente). (Barros, 2013, p. 33)

Em continuidade, Barros expõe a figura a seguir com o intuito de estabelecer a mudança na concepção temporal provocada pelas tensões da modernidade, a partir de 1750, em decorrência do pensamento iluminista. O autor complementa relacionando a Arendt, pois esta ressalta a ruptura com as tradições de forma a gerar uma lacuna temporal entre o passado e o futuro. O tempo presente deixa de ser guiado pelas tradições, pois surgem possibilidades de ruptura a fim de instaurar novos modelos socioculturais, políticos e históricos que certamente influenciam o pensamento iluminista em conceber a História de forma progressista, não apenas mera reprodução do passado, como se observa no conceito ciceroniano, *Historia Magistra Vitae*. Barros demonstra de forma gráfica a cisão entre passado e futuro, ou melhor, espaço de experiência e horizonte de expectativa, que acontece ao longo do século XVIII, em decorrência da ascensão do Iluminismo.

FIGURA 1 – Duas representações entre "espaço de experiência" e "horizonte de expectativa" antes e depois de 1750



(Barros, 2013, p. 34)

Ao aprofundar a teoria de Koselleck, Barros demonstra que o historiador alemão foi responsável por teorizar outra ruptura no conceito temporal ao incorporar reflexões sobre as catástrofes do século XIX e a aceleração tecnológica que se consolidou no século XX. O conceito de *Geschichte* e sua implicação temporal contrapõe a história progressista e teleológica do Iluminismo, constituindo, nas palavras de Barros, "uma segunda modernidade" na qual o progresso tecnológico se distingue do progresso político, social, espiritual ou moral e, portanto, perde se a

confiança na "melodia do Progresso", pois surgem inquietações e problemáticas acerca da existência e ação humana (Barros, 2013, p. 41).

Para finalizar, retornando à análise sobre a contribuição de Koselleck, é possível extrair algumas implicações derradeiras acerca do fato de que os dois conceitos koselleckianos que estruturam a sua percepção da temporalidade – o Passado que se concretiza no Presente visto como *espaço de experiência*, e o Futuro Presente visto como *horizonte de expectativa* – tornaram-se, de fato, extremamente importantes para a historiografia recente. Hoje é possível, a partir destas noções, pensar melhor nas temporalidades, em uma relação certamente mutável de acordo com as várias épocas, com as várias culturas, e com os vários posicionamentos historiográficos (Barros, 2013, p. 43). Em *Koselleck, a História dos conceitos e as temporalidades* (2016), Barros reitera a relação entre História Social e História dos Conceitos ao propor que:

Os historiadores lidam ao mesmo tempo com os conceitos ou expressões que uma época passada elaborou para refletir sobre si mesma (e também sobre outras épocas), e com conceitos e categorias decorrentes de sua própria atividade científica como produtores de conhecimento historiográfico – sejam estes conceitos criados por eles mesmos ou por uma tradição que já está estabelecida na comunidade dos historiadores. Em decorrência do que foi dito, a História Conceitual apresenta um duplo interesse, pois permite examinar a história (campo de processos e acontecimentos) e a própria História (conjunto de trabalhos e sistema de representações que examinam a história, no sentido anterior). Perceber os conceitos e suas metamorfoses como fenômenos que retratam e se tensionam contra a sociedade e que –se de um lado, elevam-se do fundo da história e da vida, por outro lado terminam por contribuir para redefini-la e por redirecioná-la – é um primeiro campo de análises. Os conceitos, como objetos e sujeitos da história, permitem também que se redefina essa tradicional relação entre objetividade e subjetividade. (Barros, 2016, p. 43-44).

O autor destaca que uma grande contribuição de Koselleck foi estabelecer pares de conceitos assimétricos, evidenciando a tensão entre (*espaço de*) *experiência* e (*horizonte de*) *expectativa*, gerando impacto nas reflexões teóricas e historiográficas acerca da concepção temporal influenciada pelo contexto histórico com suas implicações socioculturais e políticas. Como aponta Koselleck, em *História de conceitos* (2020), os conceitos são passíveis de mudança de acordo com o contexto temporal e espacial em que estão inseridos, sendo também influenciados e influenciando a relação entre sociedade e cultura. Dessa forma, a História dos

Conceitos e a História Social estão interligadas, influenciando as temporalidades, ou melhor, o conceito de tempo, pois "em cada época pode haver uma tendência distinta a reavaliar a tensão entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativas (ou entre o Passado e o Futuro, através da mediação do Presente)" (Barros, 2016, p. 51)

Dos seis livros de Koselleck traduzidos e publicados no Brasil, Arthur Alfaix Assis foi responsável pelo prefácio de dois deles - O conceito de História (2013) e História de conceitos (2020) - sendo que, no caso do último, também foi responsável pela revisão técnica de tradução. Assis articula, em ambos prefácios, a relação de Koselleck com a História dos Conceitos, formulando, de forma sistemática, apontamentos acerca da História da História dos Conceitos (*Geschichte der Begriffsgeschichte*) e a consolidação da História dos Conceitos (*Begriffsgeschichte*), além de evidenciar as reflexões geradas por tais campos na Teoria da História e Historiografia. Em *O conceito de história e o lugar dos Geschichtliche Grundbegriffe na história da História dos conceitos* (2013), prefácio escrito em colaboração com Sérgio Ricardo da Mata, os autores fazem a distinção entre os dois campos ao trazer, numa perspectiva cronológica, os teóricos e pesquisas que contribuíram para que, em meados do século XX, a História dos Conceitos fosse reconhecida como disciplina autônoma, no entanto, "a História dos conceitos se coloca como projeto e mesmo como uma incipiente prática disciplinar *antes* do surgimento do conceito "História dos conceitos". Que a história jamais se esgota na linguagem, é algo que o próprio Koselleck nunca deixou de ressaltar" (Assis; Mata, 2013, p. 23)

A obra *O conceito de História* (2013), é composta por ensaios e reflexões de quatro teóricos: Reinhart Koselleck, Christian Meier (1920-), Horst Günther (1945-) e Odilo Engels (1920-2012). No prefácio, Assis e Mata apresentam, inicialmente, uma breve biografia de cada autor, os relacionando a Koselleck. Em seguida, articulam os principais teóricos da História dos Conceitos desde o século XVIII, quando a mesma não configurava um campo teórico, no entanto, começavam a surgir pesquisas que fugiam da História das ideias, buscando a relação lexical e linguística dos conceitos. A partir do século XIX, emerge a História dos termos (*Geschichte der Begriffe*), que, nas palavras de Assis e Mata (2013, p. 25) "espelha, assim, o movimento da história humana", no entanto, é apenas no século XX que o campo se aproxima da Antropologia filosófica, passando a incorporar elementos sociais e culturais em suas análises. De certo modo, até o conceito de História dos Conceitos se alterou de acordo

com o contexto histórico, transformando-se em *Begriffsgeschichte*, incorporando novos elementos em suas análises.

Em *O paradoxo da História dos conceitos* (2020), Assis, juntamente com Bernardo Ferreira, elabora o prefácio de História de conceitos (*Begriffsgeschichten*), última obra escrita por Koselleck em 2006, ano de seu falecimento. Nele, os autores apresentam a relação paradoxal da afirmação de Koselleck sobre os conceitos conterem, mas não terem História, elucidando que, por apresentarem conexão entre diacronia e sincronia, os conceitos podem sofrer alteração de sentido estando, portanto, contidos em determinado contexto espacial e temporal. Dessa forma os conceitos são dependentes do contexto histórico, político e social para que seja estabelecido seu sentido (e significado), pois, de acordo com a percepção koselleckiana, o conceito possui um sentido imediato que é passível de ressignificações e apropriações. Observa-se, portanto, que a História dos Conceitos e a História Social estão interligadas, não sendo possível dissociar o sentido do conceito de seu contexto social (e histórico).

Para além das contribuições nas obras de Koselleck, Assis é influenciado pelo pensamento de Jörn Rüsen que foi seu orientador de doutorado. Ele incorpora a teoria rüseniana na pesquisa brasileira, com ênfase nas áreas da Teoria da História, Historiografia, Filosofia da História e História do Pensamento Histórico, tornando-se referência para as pesquisas realizadas em tais áreas, e também no Ensino e Didática da História. Além disso, também orienta pesquisas que relacionam a teoria de Rüsen e Koselleck.

Nesse sentido, vale destacar a contribuição de Estevão Chaves de Rezende Martins, responsável por difundir a teoria de Rüsen no Brasil, atuando tanto na tradução das obras do historiador alemão, quanto em pesquisas que possibilitam a relação entre a Teoria e Didática da História (*Geschichtsdidaktik*) - elaborada por Rüsen - e o Ensino de História, incorporando elementos da Historiografia e Metodologia da ciência histórica, levando em conta os aspectos políticos, culturais e sociais, a partir de uma perspectiva pensada no contexto brasileiro. Dessa forma, a Didática da História no Brasil dialoga com a Teoria da História e Historiografia para elaborar metodologias capazes de relacionar a teoria à prática, como propõe Rusen na matriz disciplinar da ciência histórica, que será abordada no tópico seguinte.

José Carlos Reis em *O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e 'Annales': uma articulação possível* (1996) trabalha, numa perspectiva epistemológica

e historiográfica, a relação conceitual de Koselleck acerca das temporalidades, propondo reflexões sobre o conceito de tempo, a partir de um diálogo interdisciplinar entre a História, a Filosofia e a Física, que resulta numa bela reflexão sobre o passado, contribuindo para pensar o fazer historiográfico, pois, na maioria das vezes, o tempo passado, envolto de memórias e experiências, torna-se instrumento e objeto de pesquisa para o historiador.

O passado parece uma "espiritualização do ser": ele não se dá à percepção sensível, mas como lembrança e conhecimento retrospectivo. Ele significa a abolição concreta das coisas e sua entrada em uma esfera "abstrata" da existência. Como conhecimento, o passado ilumina a partir de trás. A parte superior da ampulheta está repleta de vida concreta - no entanto, rápida, passageira, volátil; ao revertê-la em seu espírito, o historiador impregna a si mesmo e ao seu presente de uma vida abstrata, já vivida, mas permanente, consolidada". Postando-se na cintura da clepsidra, olhando para o seu vão escuro e profundo, o historiador faz retomar à parte superior o pó que enche a parte inferior, que retoma à vida - uma vida ao mesmo tempo reconstruída, representada, interpretada, tema de um diálogo e, de alguma forma, reconstituída, recriada, percebida, interlocutora. (Reis, 1996, p. 232)

Reis intitula o tópico seguinte propondo uma reflexão: "O tempo histórico seria um 'terceiro tempo' entre a natureza e a consciência?" A partir deste questionamento, o autor conecta os apontamentos acerca do tempo de Paul Ricoeur (1913-2005), de Koselleck e da Escola dos Annales, articulando, com base em Ricoeur, o calendário como ferramenta astronômico-histórica para compreender o tempo, e a "geração" sendo fundamentada como tempo biológico-histórico, produzindo, assim, tensão entre o tempo da consciência e o tempo da natureza gerando o tempo histórico que "representa a permanência de gerações sucessivas biológica e culturalmente, vencendo do lado biológico, a morte, do lado da consciência, o esquecimento" (Reis, 1996, p-237). Em contraponto, o calendário, em Koselleck e na Escola dos Annales, tem função secundária, ou seja, operatória. O conceito de longa duração difundido por Fernand Braudel (1902-1935), por exemplo, articula conceitos como ruptura e continuidade que são fundamentais para refletir sobre o tempo histórico.

A consciência permanece sem se endurecer. Pelo contrário, ela é sempre transição do passado ao futuro, é sempre sucessão, diferença temporal. Mas, ela é também articulação de passado/presente/futuro. Em Koselleck, o tempo histórico é percebido como diferença temporal (sucessão) e como articulação temporal (simultaneidade). O presente inclui em sua identidade as dimensões do passado e do futuro: ele inclui

o espaço da experiência e o horizonte de espera. Enquanto articulação de passado e futuro em um presente, a idéia de simultaneidade é formulável no próprio mundo humano. (Reis, 1996, p. 250)

Dessa forma, Reis incorpora as reflexões de Koselleck, contidas na obra *Futuro Passado* (2006), à Historiografia e Teoria da História brasileira, possibilitando a difusão dos conceitos *campo*⁵ *de experiência* e *horizonte de expectativa*, além de expor brevemente a relação temporal contida nos conceitos *Historie* e *Geschichte*. A assimetria entre experiência e expectativa, ou seja, entre futuro e passado, envolve o tempo histórico e possibilita os historiadores a conceber, a partir da análise das temporalidades, o tempo histórico como um terceiro tempo. Em complemento à relação proposta por Reis (1996), pode-se incorporar os apontamentos de Julio César Bentivoglio no artigo *A História conceitual de Reinhart Koselleck* (2010), que estabelece a conexão entre as temporalidades koselleckianas e braudelianas, pois:

De modo semelhante a Braudel (1902-1985), Koselleck também divide a experiência do tempo na História em três dimensões. O primeiro é o curto prazo, onde se experimenta a sucessão imediata dos fatos, o segundo é o médio prazo que expressa uma experiência geracional que reconhece determinados padrões ou recorrência nos fenômenos e, por fim, as gerações (Bentivoglio, 2010, p. 124)

Anteriormente à citação acima, o autor discorre em seu texto sobre a História dos conceitos, e expõe a cisão, sistematizada por Koselleck, entre *Historie* e *Geschichte*, partindo de um conceito chave para a teoria koselleckiana: a crise. Dessa forma, "a noção de progresso ou de experiências exemplares do passado deu lugar à percepção de coexistência infinita de temporalidades relativas e de experiências e reconhecimentos variados na contemporaneidade" (Bentivoglio, 2010, p. 124). O autor elucida que a História dos Conceitos e a Teoria da História conectam-se por uma perspectiva hermenêutica no contexto alemão e, mais enfaticamente, na obra de Koselleck por estabelecer uma conexão entre o conceito e o contexto histórico que engloba os aspectos sociais, políticos e culturais.

Não por acaso em seu *Sobre a necessidade da teoria na disciplina da História* sublinhou a importância da historicidade na proposição de uma teoria da história e de uma metahistória que fossem capazes de reconhecer a permanência, mas sobretudo a mudança na

⁵ José Carlos Reis (1996) utiliza a versão francesa de *Futuro Passado*, portanto a tradução realizada pelo autor não é a usual que substitui campo por espaço como nota-se na publicação brasileira da obra.

temporalidade, como uma condição da possibilidade de histórias (Koselleck, 2002, p. 2) (Bentivoglio, 2010, p. 122)

Ao comparar a História Conceitual de vertente alemã, da Escola de Bielefeld, a linha collingwoodiana, da Escola de Cambridge, cujo os principais expoentes foram Quentin Skinner (1940-) e John Pocock (1924-), Bentivoglio mostra o distanciamento existente entre as duas escolas, pois a primeira, baseada em Koselleck, explorou a relação entre a palavra e o conceito implicado nela com base na historicidade, enquanto a segunda fundamentou sua análise a partir do discurso e da linguagem. No entanto, ambas perspectivas se aproximam "sobretudo na ênfase sobre a contextualização dos sujeitos e dos significados dos conceitos em diferentes espaços sociais" (Bentivoglio, 2010, p. 117). Dessa forma, segundo Bentivoglio, pode-se compreender que a vertente anglo-saxã incorpora elementos da Filosofia da Linguagem, com destaque à teoria do atos de linguagem (*speech acts*), enquanto a História Conceitual alemã ancora-se nas reflexões acerca da existência humana, ao abranger os aspectos da hermenêutica filosófica presente nas discussões acadêmicas de Bielefeld, e na compreensão do contexto socio-histórico dos conceitos (Bentivoglio, 2010, p. 116)

Em uma entrevista a João Feres Júnior, para a Revista *Habitus*, em 2007, Bentivoglio apontou que a vertente da Escola de Cambridge não se considera parte da História Conceitual, de forma que Skinner e Pocock afastam-se do paradigma conceitual, rejeitando o rótulo da História dos Conceitos (Feres Júnior, 2007, p. 104). No entanto, apesar da resistência de Skinner, "mais recentemente, essa posição radical foi abandonada pelo autor, que acabou por definir o seu próprio labor como uma forma de história conceitual" (Jasmin; Feres Júnior, 2006, p. 14). Assim, tal posicionamento possibilita a análise feita por Bentivoglio (2010), quanto às aproximações e distanciamentos da vertente alemã e anglo-saxã.

O autor aprofunda tal perspectiva em *De Cambridge para o Mundo, Historicamente: Revendo a contribuição metodológica de Quentin Skinner* (2005a), a fim de elucidar o paradigma collingwoodiano que fundamenta a análise dos conceitos na argumentação, ou seja, no discurso e suas implicações, visando abarcar um resgate total dos significados, que abrange a intenção autoral e a recepção dos discursos e conceitos, constituindo "uma disciplina que se propõe a interpretar o pensamento político não pode evitar o debate político do presente. Em suma, desistir do sonho do resgate total significa assumir a politização da atividade interpretativa"

(Feres Júnior, 2005a, p. 675). Tal perspectiva afasta-se da História dos Conceitos (*Begriffsgeschichte*) que busca historicizar os conceitos buscando uma análise política e social a partir deles e de seus significados, contextualizados temporal e espacialmente, sem dissociá-los do tempo presente, do qual parte o pesquisador em busca da problemática.

Feres Júnior atua no campo da História dos Conceitos a partir de uma abordagem política, contribuindo com reflexões acerca de ações afirmativas, políticas públicas, relações raciais, teoria política e do conceito de América Latina. Dessa forma, o autor vale-se da teoria de Koselleck, apoiando-se nos pares de contraconceitos assimétricos para sistematizar a relação com o "Outro" a partir do distanciamento, implicando na exclusão daquilo e/ou daquele que difere da identidade hegemônica, conforme observa-se com pares de conceitos como grego/bárbaro, cristão/pagão, sustentando o termo "raciocínio sinédoquio", cunhado por Feres Júnior para

descrever uma característica muito comum ao elemento negativo de um par de contraconceitos assimétricos, sua tendência de generalização. Mas antes de explicar isso, tenho que dizer o que são contraconceitos assimétricos. São pares de conceitos políticos usados por grupos humanos para nomear a si mesmo e a outros grupos. O elemento positivo do par corresponde a identidade do grupo que nomeia, enquanto que o negativo representa o outro. Ou seja, o outro é descrito como tendo as qualidades do Eu coletivo ao avesso. Ele é o contrário, o oposto e uma imagem gloriosa do Eu. (Feres Júnior, 2007, p. 99)

Em *Contribuição a uma Tipologia das Formas de Desrespeito: Para Além do Modelo Hegeliano-Republicano* (2002), Feres Júnior discorre sobre a assimetria contraconceitual, a partir das implicações sociais, culturais e políticas dos pares de conceitos citados, que estabelecem um modelo ideal no qual é delegado ao "Outro" um lugar subalterno. Como exemplo, tomou um conceito fundamental para Koselleck, ao discutir a crise que resultou numa catástrofe humanitária na qual as ações humanas geraram o desumano a partir dos contraconceitos assimétricos ariano/não ariano, visando o extermínio do Outro que, como no par cristão-pagão, era visto como moralmente inferior.

Na sequência, nessa mesma perspectiva, o autor problematiza e analisa o conceito de raça, trazendo reflexões necessárias para pensar o contexto sul-global e as violências perpetuadas pelo colonialismo.

Parece-nos correto afirmar que "raça" é uma construção sociocultural. Ao mesmo tempo, porém, não podemos deixar de notar que o termo é usado para significar algo que está além (ou aquém) da cultura (aspectos físicos, fisionômicos e psicológicos). A percepção da diferença racial como oposição assimétrica cria um universo de expectativas próprio, em que o problema do Outro não pode ser "resolvido" pela assimilação cultural – solução que sempre esteve no horizonte dos projetos colonialistas. Dado seu caráter biologizante, a oposição racial assimétrica aponta para a solução desse problema na forma do controle radical do corpo do Outro. Os exemplos práticos desse tipo de desrespeito são a solução final nazista, os guetos étnicos das grandes cidades americanas, o regime sul-africano do apartheid etc. (Feres Júnior, 2002, p. 568)

Feres Júnior relaciona a teoria política e as relações raciais à História dos conceitos como pode ser observado em *For a critical conceptual history of Brazil: receiving begriffsgeschichte* (2005b), artigo em que o autor faz proposições acerca da História dos Conceitos a partir das especificidades do contexto brasileiro, estabelecendo um novo posicionamento sobre a História conceitual ao incorporar um posicionamento crítico⁶. Ao propor uma História conceitual crítica, o autor assume uma "posição programática da teoria crítica, que é a de um compromisso com o presente visando a sua transformação"⁷ (Feres Júnior, 2005b, p. 185 – Tradução própria), estabelecendo a relação entre conceitualização e experiência, ou seja, entre a História dos Conceitos e a História Social, ancorando-se na teoria de Koselleck, a qual apoia-se em uma "postura hermenêutica fundamental em relação ao presente"⁸ (2005b, p. 186 - Tradução própria) que pode conduzir a uma análise política e social dos conceitos.

A teoria crítica não só é útil para revisar a posição epistemológica da Begriffsgeschichte, tem também uma importante contribuição substantiva para oferecer à História dos conceitos, que consiste em um conhecimento teórico específico. Uma vez que isso é incorporado dentro de um projeto de história conceitual, pode ter consequências

⁶Segundo Feres Júnior, ele gostaria de denominar este "novo" posicionamento como História Conceitual Crítica (2005b, p. 185). Texto original: "I would like to call this "new" position Critical Conceptual History".

⁷ Texto original: "programmatic position of critical theory, which is that of a commitment to the present aiming at its transformation".

⁸ Texto original: "fundamental hermeneutic stance in relation to the present".

metodológicas profundas.⁹ (Feres Júnior, 2005b, p. 190 - Tradução própria)

Dessa forma, o autor entrelaça a Teoria do Reconhecimento, de Axel Honneth (1949-), à *Begriffsgeschichte* (História dos Conceitos), de Koselleck, para ressaltar que "parte importante da experiência social não é expressada no uso público da linguagem"¹⁰ (Feres Júnior, 2005b, p. 191 - Tradução própria), propondo como solução "uma análise histórica da estrutura semântica dos contraconceitos assimétricos"¹¹ (Feres Júnior, 2005b, p. 191-192 - Tradução própria). A partir da análise do conceito "América Latina", o autor associa à investigação semântica proposições culturais, temporais e raciais que contribuem para atrelar a perspectiva da História Social à História dos Conceitos, de forma crítica, sistematizando o paradigma científico dos conceitos, contido na teoria de Koselleck, ao incorporar a referência racial implicada nas relações políticas que constituem-se de forma hierárquica, culminando na exclusão de grupos marginalizados historicamente.

Tal observação apóia, embora de forma negativa, a tese de Koselleck sobre conceitos-chave (*Grundbegriffe*): os termos tornam-se conceitos-chave apenas quando se tornam campos de batalha para contestação e conflito político e, conseqüentemente, seu campo semântico é ampliado por definições muitas vezes conflitantes e contraditórias. Por sua vez, contraconceitos como a América Latina não estão sujeitos a esse processo de contestação, pois são usados para denominar grupos humanos que estão fora dos limites da comunidade política hegemônica ou são subalternos para esta comunidade. Em ambos os casos, esses grupos não têm acesso aos canais políticos institucionais e, portanto, à contestação pública de conceitos.¹² (Feres Júnior, 2005b, p. 192 - Tradução própria)

⁹ Texto original: "Not only is critical theory helpful in revising *Begriffsgeschichte*'s epistemological position, it also has an important substantive contribution to offer the history of concepts, which consists of a specific theoretical insight. Once this is acknowledged within a conceptual history project, it might have deep methodological consequences."

¹⁰ Texto original: "an important part of social experience is not expressed in the public use of language".

¹¹ Texto original: "an analysis of the history of the semantic structure of asymmetrical counterconcepts".

¹² Texto original: "Such observation supports, though in a negative way, Koselleck's thesis concerning key-concepts (*Grundbegriffe*): terms become key-concepts only when they become battlegrounds for contestation and political conflict, and consequently, their semantic field is enlarged by definitions that are often conflicting and contradictory. In turn, counterconcepts such as Latin America are not subjected to this contestation process since they are used to denominate human groups that are either outside the limits of the nominating political community or are subalterns within this community. In either case, these groups do not have access to institutional political channels and thus to the public contestation of concepts."

A *Begriffsgeschichte* (História dos Conceitos) vale-se de conceitos básicos (*Grundbegriffe*), portanto "superestima o político como algo definido pela contestação e, conseqüentemente, também superestima a mudança conceitual"¹³ (Feres Júnior, 2005b, p. 192 - Tradução própria). Nesse sentido, ao propor uma História conceitual crítica, Feres Júnior busca incorporar conceitos que estão à margem do debate público, mas que refletem nas relações sociais e políticas, culminando na exclusão de determinados grupos socioculturais, como pode ser observado a partir do conceito América Latina, pois por mais que não haja a ruptura semântica, são-lhe atribuídas novas significações, ou seja, ocorre uma mudança conceitual amparada nos discursos e, conseqüentemente, na teoria e na prática através da recepção e da transmissão geracional, assim, "enquanto na linguagem cotidiana as oposições temporais, culturais e raciais permanecem fortes, no discurso técnico-acadêmico a oposição racial quase desaparece"¹⁴ (Feres Júnior, 2005b, p. 193 - Tradução própria).

Tal problemática é extremamente importante quando o ser humano toma posição central na análise dos discursos, tornando-se objeto da investigação conceitual não apenas na História, mas também nas Ciências Sociais, Direito, Ecologia, Medicina, dentre outros campos do conhecimento. Feres Júnior (2005b, p. 192 - Tradução própria) reforça que o compromisso crítico da História dos Conceitos deve atrelar-se ao tempo presente, a fim de incorporar não apenas as análises teóricas fundamentadas em grandes filósofos e renomados pesquisadores, mas também as implicações políticas e identitárias de cada contexto (e nação).

Convém destacar, que os apontamentos de Feres Júnior são fundamentais para pensar e produzir a História dos Conceitos com enfoque no cenário político, social e cultural brasileiro, pois incorpora noções extremamente válidas para refletir a respeito das relações raciais que serão exploradas ao longo deste trabalho, mais precisamente no capítulo 3, em busca de reflexões críticas sobre a História dos Conceitos e da pol(iss)êmica¹⁵ relação entre Brasil e África.

¹³ Texto original: "overestimates the political as something defined by contestation, and, consequently, also overestimates conceptual change".

¹⁴ Texto original: "While in everyday language temporal, cultural and racial oppositions remained strong, in the technical discourse of academia racial opposition nearly vanished".

¹⁵ Referência ao jogo de palavras feito pela Revista *Habitus* em entrevista com João Feres Júnior para referir-se, aos pares de conceitos assimétricos presentes na obra de Reinhart Koselleck (Feres Júnior, 2007, p. 103)

Juntamente com João Feres Júnior, Marcelo Gantus Jasmin contribui para a pesquisa em Teoria da História, História dos Conceitos e do pensamento político e social no Brasil, sendo ambos organizadores de dois volumes da série História dos Conceitos, sendo, o primeiro publicado em 2006, com o subtítulo "Debates e Perspectivas", e o segundo, publicado em 2007, denominado "Diálogos Transatlânticos". Em Debates e Perspectivas (2006) estão reunidos artigos, ensaios, conferências e entrevistas de célebres pesquisadores da História dos Conceitos, dos quais serão destacados, pelo recorte desta pesquisa, o capítulo de Koselleck *Uma resposta aos comentários sobre Geschichtliche Grundbegriffe*; uma entrevista com o próprio Koselleck, realizada por Javier Fernández Sebastián e Juan Francisco Fuentes, em abril de 2005, na cidade de Madri; além do capítulo inicial escrito por Jasmin e Feres Júnior, intitulado *História dos conceitos: dois momentos de um encontro intelectual* que aborda as aproximações entre a vertente collingwoodiana e a História dos Conceitos (*Begriffsgeschichte*), apresentando os fundamentos da matriz alemã e da anglo-saxã, além de discorrer sobre a *Begriffsgeschichte* (História dos Conceitos) e *Geschichtliche Grundbegriffe* (conceitos históricos básicos), a partir da teoria de Koselleck.

Os autores, apontam que, devido à falta de tradução, e da forte influência da historiografia e metodologia francesas na ciência histórica brasileira, a relação entre as pesquisas nacionais e a *Begriffsgeschichte* (História dos Conceitos) "tem sido bastante modesta" (Jasmin, Feres Júnior, 2006, p. 21). Embora a teoria de Koselleck tenha começado a ser introduzida nos Programas de Pós-Graduação das "ciências humanas que valorizam a reflexão teórica" (Jasmin, Feres Júnior, 2006, p. 21) desde meados da década de 1990, até a publicação de *História dos conceitos: Debates e Perspectivas* (2006) apenas *Crítica e Crise* (1999) havia sido traduzida e publicada no contexto brasileiro.

Assim, a teoria koselleckiana passa a ganhar espaço na pesquisa brasileira com a tradução e publicação de obras como *Futuro Passado* (2006), *O Conceito de História* (2013), *Estratos do tempo* (2014), *História de conceitos* (2020) e *Uma latente filosofia do tempo* (2021), resultando na difusão do pensamento de Koselleck e no alargamento das pesquisas em Teoria da História, História dos Conceitos, Historiografia e no Ensino de História, fundamentadas na perspectiva da *Begriffsgeschichte* (História dos Conceitos).

Jasmin e Feres Júnior traçam o paralelo entre História dos Conceitos e História Social, além de contribuírem com reflexões acerca do aspecto político implícito na análise dos conceitos, pois "a relação entre conceito e realidade social e política, entre "dogmata" e "pragmata" não é de simples separação e oposição" (Jasmin; Feres Júnior, 2006, p. 26). Ambos autores, em outras obras, buscam assimilar o contexto histórico, político e social à História dos Conceitos a fim de contribuir, a partir de proposições teóricas e metodológicas, com a estruturação da Teoria da História, Historiografia e História dos Conceitos na pesquisa nacional, ressaltando que:

Na relação complexa entre conceitos e realidade, entre dogmata e pragmata, a separação entre linguagem e história não implica a recusa *tout court* do caráter lingüístico constitutivo da realidade social e política, mas a busca de um modelo teórico no qual os significados lingüísticos criam, ao mesmo tempo em que limitam, as possibilidades da experiência política e social. (Jasmin; Feres Júnior, 2006, p. 27)

Dessa forma, os dois volumes de História dos Conceitos tornam-se ferramentas importantes para os pesquisadores brasileiros que buscam compreender e trabalhar com a *Begriffsgeschichte* (História dos Conceitos) e/ou áreas correlatas como a Teoria da História, Historiografia e Ensino de História, pois as contribuições dos autores se estendem, nestas e em outras obras, ao campo da teoria política e social como pode ser observado no artigo de Jasmin, *História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares* (2005) que compõe o projeto *Contextualismo lingüístico e história conceitual: o debate teórico-metodológico contemporâneo sobre a história da teoria política*, a qual contou com apoio do CNPq.

Nele, Jasmin expõe, de forma sintética, os fundamentos das vertentes collingwoodiana, e da *Begriffsgeschichte* (História dos Conceitos), a partir de um recorte político e social ancorado na teoria de Koselleck, colocando "os conceitos políticos e sociais em relação com a continuidade ou a descontinuidade das estruturas políticas, econômicas e sociais, o que resulta em ter como tema favorito a elaboração conceitual produzida em tempos de mudança rápida. (Jasmin, 2005, p. 33).

O autor também discorre sobre o paradoxo entre História e linguagem, presente na teoria de Koselleck, no qual ambas estão relacionadas, sendo impossível elaborar uma análise que as conceba como campos separados. Dessa forma, a História se ampara na linguagem e a linguística é historicamente condicionada, devendo ser analisadas respeitando as especificidades metodológicas de cada campo, assim:

a ciência histórica de Koselleck mantém a exigência de referencialidade ao postular os aspectos extralingüísticos da vida histórica e afirmar que mudanças estruturais de longo prazo não podem ser identificadas, descritas ou explicadas por teorias do discurso que excluam a referência a algo externo ao sistema de signos constitutivos da linguagem. (Jasmin, 2005, p. 34)

Jasmin articula, ao valer-se das duas principais vertentes da História conceitual, os fundamentos para a análise dos conceitos a partir do viés social e político, além de contribuir para a difusão da teoria de Koselleck e escrever a Apresentação à edição brasileira de *Futuro Passado* (2006), consolidando-se como um dos principais pesquisadores brasileiros que articulam as proposições da *Begriffsgeschichte* (História dos Conceitos) ao contexto político e social em que as pesquisas nacionais inserem-se.

Ronaldo Cardoso Alves, por sua vez, contribui para a difusão da teoria de Koselleck no Ensino de História, ao sistematizar a relação entre Rüsen e Koselleck, em sua tese de doutorado *Aprender História com sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*, defendida em 2011, publicada pela Editora CRV, em 2021. No capítulo *Experiência no tempo: Aspectos teóricos*, Alves relaciona a teoria koselleckiana ao Ensino de História, contribuindo para pesquisas relacionadas ao campo da Didática da História (*Geschichtsdidaktik*), fundamentando-se na perspectiva rüseniana a partir de reflexões sobre o pensamento histórico, a consciência histórica e os conceitos meta-históricos implicados nas operações mentais, ou seja, o processo cognitivo do pensamento histórico. Dessa forma, o autor articula teoria e práticas voltando-se para o Ensino de História, que configura uma das formas de difusão e divulgação do conhecimento científico.

Nesse sentido, faz-se necessário incorporar a Teoria da História e História dos Conceitos ao âmbito educacional no intuito de colaborar com a (trans)formação da consciência histórica dos estudantes para que, independente de seguirem carreira acadêmica voltada para as ciências humanas, se percebam como agentes históricos. As proposições de Alves serão abordadas no tópico seguinte para estabelecer a relação teórica entre Koselleck e Rüsen, a fim de sistematizar o impacto da teoria alemã nas pesquisas sobre Ensino de História no Brasil.

2. 4. AS CONTRIBUIÇÕES DE REINHART KOSELLECK NO ENSINO DE HISTÓRIA

Apesar de Koselleck não teorizar o Ensino de História, suas contribuições estendem-se à Didática da História por meio da teoria de Jörn Rüsen. Há alguns pontos de convergência entre os dois teóricos a partir dos quais pode-se notar a influência das obras de Koselleck no Ensino de História. Uma forte influência do pensamento de Koselleck no Ensino de História, é a conceituação da *Historie* e *Geschichte*, refletida na matriz disciplinar da ciência histórica proposta por Rüsen, abrangendo a consciência e a narrativa histórica, as quais estão interligadas aos conceitos de *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*.

No entanto, para compreender essa relação, será necessário sistematizar, inicialmente, os campos que as pesquisas relacionadas ao Ensino de História nessa perspectiva epistemológica mobilizam no Brasil, pois existem duas vertentes que as influenciam. Durante a década de 1970, na Alemanha e na Grã-Bretanha, surgem movimentos que buscam fundamentar a aprendizagem em História a partir da ciência histórica com reflexões teóricas, metodológicas e historiográficas a fim de romper com o modelo educacional vigente, que distanciava o Ensino de História das pesquisas científicas.

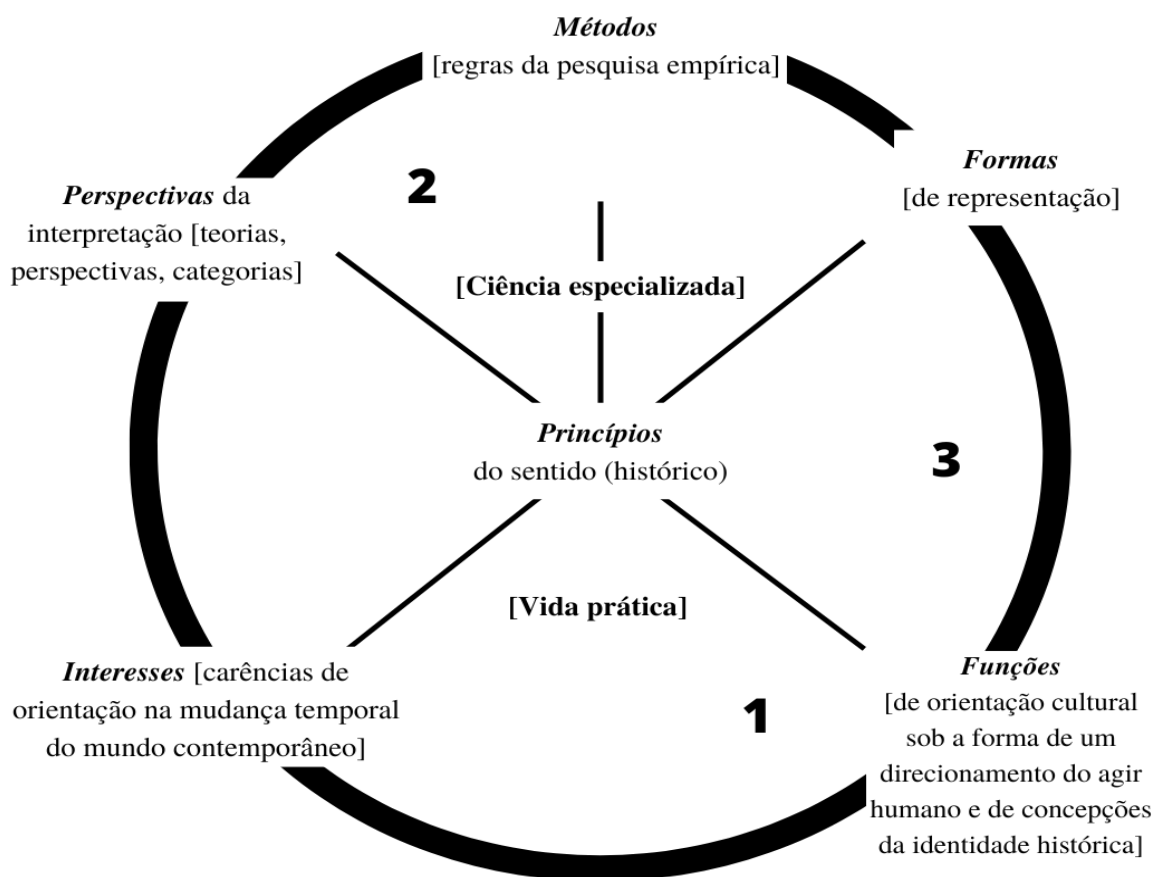
Na Alemanha surge a *Geschichtsdidaktik*¹⁶ (Didática da História) em contraposição ao que Jörn Rüsen conceitua, originalmente em 1989, como "Didática da Cópia" para exemplificar o "transporte do saber histórico científico para os setores não-científicos, [pois incorpora] a consciência das simplificações de linguagens que se faz ao ler as cópias" (2007, p. 89), portanto seria uma forma de mediação entre o conhecimento científico e o Ensino de História de forma simplista e reducionista que resultaria em "narrativas historiográficas ideológicas [que] eram transpostas como saber aos alunos nas escolas e estes, por sua vez, eram alijados de qualquer possibilidade de compreensão desses mesmos instrumentos de reflexão metodológica da História" (Alves, 2013, p. 56).

¹⁶ Para facilitar a diferenciação entre ambas as vertentes, será utilizado o conceito *Geschichtsdidaktik* para referir-se às reflexões alemãs que se iniciam ao longo da década de 1970, embora alguns pesquisadores, incluindo Rafael Saddi (2014, 2021), a abordam como *Neu Geschichtsdidaktik* (Nova Didática da História) por contrapor-se a didática vigente que Rüsen classifica como "Didática da Cópia". Para a vertente anglo-saxã, será adotado o conceito de *History Education* (Educação Histórica).

Em contexto similar, surge a *History Education* (Educação Histórica) com o intuito de pesquisar a possibilidade de progressão do pensamento histórico como forma de integrar os saberes científicos ao Ensino de História para romper com a transposição do conhecimento. Dessa forma, fundam-se, ao longo da década de 1970, duas correntes teórico-metodológicas que, embora partam de contextos espaciais diferentes, possibilitam pesquisas teóricas e empíricas na área de Ensino de História.

Na *Geschichtsdidaktik* (Didática da História), destacam-se alguns teóricos como Jörn Rüsen, Bodo von Borries e Mange Angvik que incorporaram elementos da Filosofia da História alemã e aproximam-se das reflexões hermenêuticas para relacionar a ciência da História ao domínio público da História, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem. Rüsen (2001) traz contribuições teóricas acerca da relação entre ciência e ensino, propondo, por meio da matriz disciplinar da ciência histórica, a aproximação entre conhecimento científico e a vida prática, pois são fatores independentes e correlatos. Como pode ser observado na matriz disciplinar, os interesses científicos surgem da vida prática e, por meio da análise científica fundamentada em métodos e teorias, devem retornar para a vida prática.

FIGURA 2 – Esquema da Matriz Disciplinar da Ciência Histórica



(Rüsen, 2001, p.164)

Em outras palavras, as carências de orientação temporal tornam-se problemáticas da ciência histórica as quais devem ser respondidas a partir de reflexões teóricas e metodológicas que retornam para a vida prática como narrativa histórica (formas de representação), a fim de trazer direcionamentos, ou melhor, funções de orientação cultural que podem ser incorporadas na sociedade por meio do ensino, pois:

O que se pretende com a utilização da Filosofia da História na construção da base epistemológica do Ensino de História não é a transformação dos alunos do ensino básico e secundário em pequenos historiadores. Almeja-se, sim, refletir acerca de possibilidades, racionalmente constituídas, de práticas metodológicas que visem desenvolver as operações mentais do pensamento histórico, seja em seu aspecto substantivado (na compreensão e aplicação dos conceitos históricos na vida prática), seja em sua vertente meta-histórica (concernente aos instrumentos cognitivos utilizados para raciocinar historicamente). Em síntese: **uma formação histórica que compreenda os estudantes não como depositários de conteúdos**

factuais, mas como portadores de habilidades e competências que os farão enfrentar, crítica e autonomamente, os desafios do mundo contemporâneo. (Alves, 2013, p. 61 – **Grifo nosso**)

Rüsen contribui teoricamente enquanto von Borries e Angvik realizaram pesquisas empíricas, das quais vale destacar o projeto *Youth and History*, realizado em 1997, abrangendo 27 países europeus com uma amostra de trinta mil estudantes, cujo a média etária era de quinze anos, e alguns professores, a fim de mapear as ideias históricas dos estudantes a partir da temporalidade e de evidências históricas. Essa pesquisa, no entanto, não se fundamentou na "aplicação prática das operações mentais do pensamento histórico na orientação temporal dos jovens em seu cotidiano" (Alves, 2013, p. 58), pois embora von Borries e Angvik sofressem influência da *Geschichtsdidaktik* (Didática da História) e da teoria de Rüsen, não incorporaram, nessa investigação, alguns apontamentos e métodos para avaliar a relação entre vida prática e conhecimento adquirido pelos estudantes.

A *History Education* (Educação Histórica) surge em contexto similar ao alemão como forma de sistematizar a relação entre ensino e ciência histórica, influenciando as reformas curriculares, ocorridas em 1988, na Inglaterra (Reis, 2015, p. 5). Esta vertente dá enfoque à abordagem empírico-epistemológica baseada na Filosofia da História anglo-saxã, aproximando-se da matriz disciplinar, proposta por Rüsen (2001, p. 164), como pode ser observar no Projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), idealizado por Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson, e aplicado, em 1996, a estudantes de seis a quatorze anos, a fim de investigar a progressão do conhecimento histórico englobando, como aponta Geysa Dongley Germinari (2011, p. 56), três aspectos centrais: o raciocínio e a lógica histórica (ideias de segunda ordem), reflexões sobre os conceitos históricos (ideias substantivas) e investigações sobre o uso do saber histórico.

O campo de investigação relativo à Educação Histórica se desenvolve desde os anos 1970 na Inglaterra, e avançou após as décadas de 1990 e 2000 para diversas partes do mundo, tais como, Alemanha, Portugal, Espanha, Irlanda, Grécia e Turquia, na Europa, os Estados Unidos e o Canadá, na América do Norte, Cabo Verde, Moçambique e Angola, na África, e no Brasil em algumas universidades, mas, principalmente, por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR), composto por um grupo de professores e historiadores que realizam pesquisa na área da Educação Histórica (Fronza, 2012, p. 94)

De certa forma, ambas vertentes influenciaram as pesquisas relacionadas ao Ensino de História no Brasil, como aponta Ronaldo Cardoso Alves em *História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica* (2013), ao destacar a contribuição de Isabel Barca ao coordenar, desde 2003, o Projeto HICON (Consciência Histórica - Teoria e Práticas), que promoveu o diálogo entre as pesquisas realizadas em Portugal e outros países de língua portuguesa como Angola, Cabo Verde, Moçambique e, certamente, o Brasil.

O encontro epistemológico entre a *Geschichtsdidaktik* (Didática da História) e a *History Education* (Educação Histórica) alargou as possibilidades de pesquisa, ou melhor, o horizonte de expectativas ao atrelar "a formação do pensamento histórico à sua aplicação prática no cotidiano de pessoas de diferentes realidades socioeconômicas, políticas e culturais" (Alves, 2013, p. 62-63). No Brasil, destaca-se a contribuição de Maria Auxiliadora Schmidt que abriu caminhos para as pesquisas relacionadas ao Ensino de História nessa vertente epistemológica, com a fundação do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica (LAPEDUH - UFPR), em 2003, contribuindo para a formação de outros grupos de pesquisa, em diferentes universidades espalhadas pelo país, com foco nas investigações em aprendizagem histórica (Alves, 2013, p. 62).

A atuação dos grupos de pesquisa que relacionam a teoria ao Ensino de História, fundamentando-se na perspectiva da *Geschichtsdidaktik* (Didática da História) e da *History Education* (Educação Histórica), está em constante evolução. Há dois pesquisadores que contribuem para a sistematização das pesquisas baseadas na teoria de Jörn Rüsen, Wilian Carlos Cipriani Barom (2012, 2015), que analisa as pesquisas realizadas em programas de pós-graduação que incorporaram o pensamento rüseniano ao Ensino, entre 2001 e 2009, em sua dissertação (2012), ampliando o recorte temporal, por meio de um artigo (2015), ao investigar as pesquisas realizadas entre 2010 e 2015, enquanto Silmária Reis dos Santos (2020, 2022) abrange o recorte temporal 2010-2017 em sua dissertação (2020), compilando tais dados em um resumo expandido (2022). Como o enfoque desta pesquisa é a relação entre as teorias de Rüsen e Koselleck, tendo em vista a fundamentação das práticas de ensino da *Geschichtsdidaktik* na *Historik*¹⁷, serão abordados alguns dados

¹⁷ *Historik* é a compreensão teórica da ciência histórica que parte da epistemologia alemã. Nas obras de Rüsen, nota-se a influência da Teoria da História elaborada por Johann Gustav Droysen e da História dos conceitos de Reinhart Koselleck como aportes teórico-metodológicos para a relação

interessantes apresentados por Barom (2015) e Santos (2020), no entanto não serão incorporadas as sistematizações acerca das abordagens e metodologias presentes nas pesquisas realizadas pelos comentadores de Rüsen.

No ano de 2012, quando levantados os trabalhos acadêmicos sob essa influência a partir de um recorte de 2001 a 2010, encontrou-se a totalidade de 75 artigos, 37 dissertações, 14 teses e 1 monografia (Barom, 2012; 2014). Quando atentamos isoladamente para as teses, dissertações e monografias, registrou-se uma amostragem de 64,1% de produções realizadas nos programas [de] graduação e pós-graduação em História, e 34% nos programas de pós-graduação em Educação. [...] Estendendo o recorte a 2015, temos os seguintes dados: 562 artigos, 75 dissertações, 28 teses e 2 monografias. Da mesma forma, atentando isoladamente às dissertações, teses e monografias podemos registrar 72,6% nos programas de graduação e pós-graduação em Educação (21 teses, 55 dissertações e 1 monografia), 26,4% de produções realizadas nos programas de graduação e pós-graduação em História (7 teses, 20 dissertações e 1 monografia). (BAROM, 2015, p. 225-226)

Wilian Barom, em *A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores* (2015), realiza a pesquisa quantitativa por meio da *Plataforma Lattes* e do sítio *Google Acadêmico* para comparar dois recortes temporais (2001-2010 e 2010-2015) e, ao apresentar os dados expostos acima, conclui que houve um aumento de 66%, ao longo do segundo período analisado (2010-2015), nas produções acadêmicas que relacionam a teoria de Rüsen ao Ensino de História. Silmária dos Santos (2020, p. 44) vale-se das teses e dissertações realizadas entre 2010 e 2017, ampliando o recorte de Barom (2015, p. 226), ao coletar uma amostra de "96 trabalhos [dos quais] 35 defendidos nos departamentos de História (seis teses e 29 dissertações) e 61 defendidos nos departamentos de Educação (19 teses e 42 dissertações)" realizados entre 2015-2017, evidenciando o aumento das pesquisas relacionadas ao Ensino de História que se valem da perspectiva rüseniana para propor diálogos e interações com outros teóricos, pois:

Por postular uma teoria eclética, Rüsen vem apresentando várias frentes de aproximações. Ver aproximações a Habermas (DUARTE DA SILVA, 2000; CERRI, 2010), a Freire (CERRI, 2010; SCHMIDT, 2015), a Droysen (GOMES, 2012), a Agnes Heller (CERRI, 2001; BENETE, 2013), a Paul Ricoeur (CARVALHO, 2014b), a **Koselleck (ALVES, 2014a)** e a Benjamin (SILVA, 2009). (Barom, 2015, p. 245 – **Grifo nosso**)

entre ciência e vida prática. Em outras palavras, Rüsen baseia-se na *Historik* para estabelecer a (inter)conexão entre ciência histórica e ensino de História.

As aproximações teóricas entre Rüsen e Koselleck foram estruturadas por Ronaldo Cardoso Alves em *Aprender História com sentido para a Vida* (2011), trabalho responsável por articular a relação entre pensamento histórico e vida prática, valendo-se de conceitos meta-históricos para analisar a consciência histórica de jovens brasileiros e portugueses. Embora existam outras publicações referentes a tal relação, a maioria delas são artigos e não possuem a mesma densidade que Alves propõe em sua tese. Dessa forma, a pesquisa realizada por Alves servirá como base para a análise da relação teórica entre Rüsen e Koselleck, enquanto os artigos serão incorporados de forma complementar, pois concebem majoritariamente tal conexão teórica por meio da aproximação das temporalidades, da conceituação de *Historia Magistra Vitae* e das categorias de *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* propostos por Koselleck à matriz disciplinar da ciência histórica e à consciência histórica presentes na teoria de Rüsen. Tal problemática é evidenciada na investigação de Barom, pois:

Curiosamente, a partir de nosso último levantamento, percebemos que as contribuições disponibilizadas em formato artigo vêm tendo maior influência do que as teses, dissertações e monografias. **Ao observarmos as referências bibliográficas dos trabalhos, percebemos suposto desconhecimento recíproco entre as pesquisas de temas próximos, o que acontece em menor intensidade quando se trata dos artigos.** [...] Via de regra, o orientador e os trabalhos de sua esfera de orientação acabam por limitar o conhecimento recíproco entre as pesquisas nacionais. Tal fenômeno, aparentemente, ocorre em menor intensidade quando essas informações estão dispostas no formato artigo. Ainda assim, esse núcleo de poder/influência pode ser visualizado. (Barom, 2015, p. 226-227 – **Grifo nosso**)

Justifica-se, portanto, o fato de apenas dois dos artigos analisados citarem o trabalho realizado por Ronaldo Cardoso Alves embora sejam, com exceção dos artigos *Relações entre imagens e textos no ensino de História* (2010) elaborado por Edlene Oliveira da Silva e *Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica* (2010) de Rafael Saddi, resultados de pesquisas publicadas após a defesa e publicação da tese, em 2011. A partir de buscas utilizando a *Plataforma Lattes* e o sítio *Google Acadêmico* foram encontrados vinte e oito artigos, seis trabalhos publicados em anais de eventos científicos, dois trabalhos de conclusão de curso, sendo um a nível de graduação e o outro submetido ao programa de pós-graduação, oito dissertações das quais cinco foram defendidas e publicadas no mestrado

profissional (ProfHistória), duas teses e um capítulo de livro que utilizam Rüsen e Koselleck como referências bibliográficas, compondo uma amostra de quarenta publicações que somam-se a tese (2011) e outros quatro artigos de Alves (2013, 2014a, 2014b, 2015). O recorte temporal escolhido foi de 2000 a 2022, no entanto, nota-se que as publicações se iniciam na década de 2010, devido à difusão das obras de Rüsen e Koselleck nas Universidades, por meio de grupos de pesquisa e professores que adotaram a abordagem da *Geschichtsdidaktik* (Didática da História) e da *Historik* (Teoria da História) no ensino universitário.

Analisando o ano de publicação de cada componente da amostra, tem-se: 2010 (2), 2012 (1), 2013 (1), 2014 (3), 2015 (4), 2016 (2), 2017 (3), 2018 (5), 2019 (3), 2020 (1), 2021 (3), totalizando trinta e dois artigos, além de seis resumos publicados em anais 2014 (1), 2016 (1), 2017 (2), 2018 (1), 2020 (1). O trabalho de conclusão de curso, em nível de graduação, data de 2018, enquanto o de pós-graduação, de 2022, além do capítulo de livro publicado em 2020. Quanto às dissertações, tem-se: 2016 (3), todas inseridas no ProfHistória, 2018 (1), 2019 (1), 2020 (1), 2021 (1) e 2022 (1), das quais as duas últimas foram defendidas no ProfHistória, somando-se a duas teses, de Alves (2011) e Henrique Ferreira Pacini (2022), totalizando, assim, uma amostra de cinquenta publicações relacionadas ao Ensino de História que incorporam a perspectiva teórica de Rüsen e Koselleck, sendo quatro de Alves (2011, 2013, 2014a, 2014b) e seis que o usam enquanto referencial teórico.

Vale destacar os artigos *Os principais conceitos da teoria da História de Jörn Rüsen: uma proposta didática de síntese* (2017) de Wilian Barom e *A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado* (2018) de Marlene Rosa Cainelli e Isabel Barca por incorporarem as proposições teóricas de Alves (2011, 2014a). Além dos dois artigos citados, foram encontrados em anais de congresso, o trabalho de Maria Luiza Queiroz Freire intitulado *Patrimônio Imaterial em livros didáticos: A cultura imaterial pela perspectiva da Didática da História* (2022), a dissertação *Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de história: aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003* (2016), defendida por Marcello Gomes de Assunção, no Programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e a dissertação *Entre o Jardim Ângela e o Capão Redondo: um estudo sobre formação de consciência histórica e conflitos* (2018), de Luiz Carlos Farat Júnior, defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PPG - FEUSP), além da tese *O fantasma de Von*

Martius: a influência do programa curricular de história na atuação cidadã de egressos da educação básica em São Paulo (2022), de Henrique Ferreira Pacini, defendida no mesmo programa.

Retomando a citação de Barom (2015, p. 226-227), nota-se que, apesar de apresentar uma sistematização relevante para pensar a relação teórica entre Rüsen e Koselleck, o trabalho de Alves é incorporado por teses e dissertações em que o pesquisador compôs a banca e por outros pesquisadores que tiveram contato prévio com o autor, como no caso de Barom (2017), Freire (2020) e Cainelli e Barca (2018), ou seja, em trinta e cinco publicações da amostra, que foram analisadas e comparadas às quatro publicações de Alves e às seis pesquisas que o incorporam enquanto referencial teórico, não houve um aprofundamento da relação entre Rüsen e Koselleck, pois estas, geralmente, consideram as proposições teóricas dos historiadores alemães, articulando as temporalidades para fundamentar a matriz disciplinar da História e, por vezes, incorporam reflexões acerca da *Historia Magistra Vitae* relacionando-a à tipologia rüseniana de consciência histórica exemplar. No entanto, a análise entre a teoria de Rüsen e Koselleck, desenvolvida na presente pesquisa, será fundamentada na tese de Alves (2011), publicada como livro em 2021, que promove a relação estrutural teórico-prática no Ensino de História, entre vários conceitos elaborados por Koselleck, a matriz disciplinar da História e a tipologia da consciência histórica criadas por Rüsen, além de incorporar alguns apontamentos presentes nos artigos e resumos publicados em anais analisados ao longo da pesquisa.

Jörn Rüsen afirma que todo pensamento histórico parte das carências de orientação temporal, ou seja, da necessidade humana de buscar orientação para as demandas cotidianas baseadas na interpretação do passado, pois é "a rememoração da experiência humana, interpretada e com sentido, que dotará o ser humano de perspectivas do agir no presente com vistas a envidar possibilidades para o futuro, ou seja, de consciência histórica" (Alves, 2021, p. 32). Nesta perspectiva, observa-se que o pensamento histórico se enraíza na memória, sendo possível pensar que os conceitos koselleckianos de *Espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* nutrem-se das carências de orientação temporal, pois passado e futuro enlaçam-se na necessidade de agir no presente.

A consciência histórica é decorrência do pensamento histórico, pois a dinâmica da vida que requer a satisfação de carências de todo tipo,

mobiliza os seres humanos a confrontarem-se cognitivamente e praticamente consigo mesmos e com o mundo no qual estão inseridos. Todos, de alguma forma, pensam historicamente e aplicam esse pensamento na vida prática com o fim de compreender o sentido de suas vidas e dotar a sua ação temporal de sentido. (Alves, 2021, p. 31)

Torna-se, portanto, nítida a relação entre as proposições teóricas de Koselleck e Rüsen, na relação entre futuro e passado, pois, conforme assevera Alves (2021, p. 32): a "relação entre ideias e interesses é o combustível que mobiliza perspectivas de orientação temporal com vistas a satisfação cognitiva dos desafios cotidianos", ou seja, pode-se compreender que a consciência histórica emerge de ações cotidianas por meio das categorias meta-históricas de *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*, resultantes da reflexão histórica sobre o passado. Como aponta Koselleck, tais categorias apresentam-se como antropológicas, ou seja, comuns a todos os seres humanos, independente do contexto histórico, social e cultural em que estão inseridos, portanto são base para a construção da História (*Geschichte*) e, conseqüentemente, para a consciência histórica (Rodrigues, 2021, p. 36).

Em suma, a relação entre interesses e ideias é realmente intrínseca, pois ambos têm a função de dotar os seres humanos da capacidade de olhar para o processo histórico e tomar posição diante dos obstáculos de todo tipo que se apresentam cotidianamente. Em outras palavras, a análise do espaço de experiências do passado, no presente, aponta para a criação e escolha de opções dentro do horizonte de expectativa, com vistas a uma espécie de antecipação do futuro ou prolongamento do próprio tempo para a satisfação das carências de orientação na vida prática. (Alves, 2021, p. 34)

Observa-se, assim, que o pensamento histórico é articulado por ideias nutridas de perspectivas de orientação no tempo, capazes de conceber o *horizonte de expectativas* elaborado "a partir do reconhecimento do passado enquanto doador de experiências componentes do acervo cognitivo utilizado para dar conta dos interesses que geraram essas mesmas ideias" (Alves, 2021, p. 35). Dessa forma, é evidente que o pensamento histórico precisa ser estimulado dentro das escolas, pois "propicia aos alunos algumas competências e habilidades importantes para a compreensão do mundo e atuação cotidiana" (Alves, 2021, p. 35). Nesse sentido, possibilitar que, na formação dos alunos, possa ser desenvolvido o pensamento histórico com técnicas e práticas advindas do fazer historiográfico, lhes proporciona a compreensão da

construção da História (*Geschichte*) enquanto ciência, dotada de saberes teóricos e metodológicos (Alves, 2021, p. 35).

Luiza Rafaela Bezerra Sarraf (2015) relaciona a teoria de Koselleck e Rüsen ao Ensino de História, a partir da análise da relação intrínseca entre passado e futuro existente nas obras de ambos historiadores, para determinar a consciência histórica como produto da dinâmica temporal concebida pelo ser humano, a fim de articular experiências e intenções, resultando numa consciência do tempo que, conseqüentemente, é histórica e responsável por orientar os seres humanos diante das rupturas e continuidades. Em síntese, a conexão entre Rüsen e Koselleck torna-se evidente na articulação temporal comum à racionalidade humana, resultando na consciência histórica a fim de orientar o agir humano no tempo.

Dessa forma, "o conceito de consciência histórica [...] comporta maneiras de olhar e se relacionar com o passado orientada por valores morais, que traz um impacto direto para a situação presente e desenha um horizonte de expectativas para o futuro" (Moreno, 2016, p. 295). A análise de Helena Wakim Moreno (2016) relaciona as concepções de Rüsen e Koselleck às práticas de Ensino de História e Cultura da África, a partir da experiência em sala de aula com estudantes do 8º ano, pautando-se na Lei 10.639/03, nas tipologias de consciência histórica propostas por Rüsen, e nas temporalidades de Koselleck, para articular teoria e ensino a fim de fundamentar a prática docente e as análises as narrativas dos alunos.

Marlene Cainelli e Isabel Barca (2018) valem-se da *History Education* (Educação Histórica) e da *Geschichtsdidaktik* (Didática da História) para elaborar e aplicar metodologias de ensino que buscam compreender as concepções de estudantes sobre o passado, a fim de articular o conhecimento histórico e, conseqüentemente, a consciência histórica, com o intuito de compreender "como os indivíduos mobilizam os conhecimentos históricos e constroem a sua consciência histórica conferem sentido à história e a eles próprios" (Cainelli; Barca, 2018, p. 2).

É nosso interesse entender como se formam as ideias históricas dos alunos. Em primeiro lugar, porque só se pode mudar aquilo que se conhece e, em segundo lugar, para promover situações de ensino de história que desenvolvam a consciência histórica e que não valorizem apenas a reprodução pouco refletida de temáticas curriculares. Assim, entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada pelo conhecimento da história. (Cainelli; Barca, 2018, p. 3-4)

Ao utilizar abordagens dessas duas vertentes que teorizam o Ensino de História, as autoras valem-se de fontes históricas e metodologias de ensino que privilegiam a consciência histórica a partir de conceitos meta-históricos - ou conceitos de segunda ordem - para orientar a reflexão sobre o passado, a partir de análises historiográficas, ou seja, relativas à ciência histórica a fim de, no processo de cognição histórica situada, sejam articuladas as dimensões temporais presentes nas obras dos teóricos alemães, pois, "como afirma Rüsen (2010), a consciência histórica é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro" (Cainelli; Barca, 2018, p. 10). Nota-se, portanto, a influência de Koselleck no que tange à relação entre as temporalidades, contribuindo para a formação da matriz disciplinar da ciência histórica ao articular o saber científico aos interesses práticos que compõem as carências de orientação temporal, elementos que podem ser observados na sala de aula a partir dos questionamentos dos estudantes e da necessidade de relacionar a ciência histórica à vida prática.

Com base na concepção da Didática da História alemã, o Ensino de História se torna um saber vital e extremamente importante para a formação de sentido. Por meio da consciência histórica o conhecimento sobre o passado atua como um fator de orientação temporal na vida prática. No entanto, Rüsen adverte que a orientação temporal nem sempre ocorre mediante preceitos históricos, pois aspectos como senso comum, preconceitos, sentimentos de pertença e questões identitárias podem interferir nas tomadas de decisão. Para Rüsen, a formação histórica é o meio para garantir que a orientação temporal se baseie em pressupostos históricos. (Carvalho, 2019, p. 211)

A atribuição de sentido dos estudantes também norteia a pesquisa de Ana Paula Rodrigues Carvalho (2019), que se baseia na teoria alemã para articular o Ensino de História a partir das temporalidades, tendo em vista analisar e compreender a consciência histórica dos estudantes, a partir das narrativas elaboradas em sala de aula e orientadas por meio do conhecimento sobre o passado, ou seja, o conhecimento histórico articulado às carências de orientação temporal, fundamentando-se, portanto, na matriz disciplinar desenvolvida por Rüsen.

A consciência histórica torna-se, portanto, ferramenta fundamental para a análise das narrativas dos estudantes, pois articula, de acordo com a matriz rüseniana, os interesses e ideias que se relacionam com a vida prática e com a ciência especializada, podendo culminar em problemáticas e reflexões a serem incorporadas

à ciência histórica, como observado nos artigos citados acima, resultando em análises e metodologias que auxiliem a prática docente no processo de ensino e aprendizagem histórica, a fim de contribuir para a (trans)formação da consciência histórica dos estudantes ao satisfazerem suas carências de orientação temporal, a partir da articulação entre interesses e ideias.

A compreensão de que o pensamento histórico é organizado e obedece a parâmetros de sistematização qualifica a relação que os seres humanos têm com a História, pois os leva a perceber que são participantes do processo histórico e nele constroem sua própria identidade. O ensino de História pode contribuir para essa articulação na medida em que demonstre ser possível relacionar as ideias de orientação temporal da vida prática a uma metodologia adequada que tenha como objetivo dar conta dessa demanda. Fator que aponta para a existência de estratégias cognitivas de produção e aprendizado do conhecimento histórico que relacionam o caráter científico da História ao cotidiano das pessoas. (Alves, 2021, p. 35-36)

Ideias e interesses articulam-se a partir da metodologia e das formas de apresentação do fazer historiográfico. Em outras palavras, as carências de orientação temporal são expressas pela relação entre metodologia e narrativa histórica, proporcionando a formação identitária de indivíduos e grupos por meio do pensamento histórico, pois foi desta forma que "a História se construiu como ciência ao constituir métodos de pesquisa que determinavam como o passado poderia ser recuperado com credibilidade" (Alves, 2021, p. 36). O conceito de História e sua ruptura provocam transformações na ciência histórica que são teorizadas por Koselleck ao propor a discussão conceitual de *Historie* e *Geschichte*, apontando as transformações do conceito de história, resultando na valorização do método, bem como as formas de apresentação do saber historiográfico. Dessa forma, narrativa histórica e metodologia são fundamentais para a compreensão do pensamento histórico, isto é, para a articulação entre passado, presente e futuro.

Ao incorporar a discussão feita por Koselleck analisando o conceito de *Historie* e *Geschichte*, a partir da História dos Conceitos (*Begriffsgeschichte*), que possibilitou a ruptura com o modelo de *História* (enquanto) *mestra da vida*, Rüsen (2007, p. 51) promove a relação entre a concepção ciceroniana e o tipo exemplar de sentido presente na Historiografia e na consciência histórica. Nesse sentido, os comentadores de Rüsen e Koselleck no Ensino de História buscam aproximações entre os teóricos a partir da análise da *Historia Magistra Vitae* e da atribuição exemplar de sentido para

compreender a consciência histórica articulada a partir de tal relação, pois "o tipo exemplar por sua vez não se pauta pelas tradições, mas sim pelas regras. Aqui a história tem uma função didática de ensinar através dos exemplos do passado lições para serem aplicadas ao presente" (Moreno, 2016, p. 296).

A categoria exemplar, bem como os outros tipos presentes na Historiografia e na consciência histórica, é expressada por meio das narrativas elaboradas por estudantes, configurando-se em uma ferramenta para (re)construir a concepção de História (*Geschichte*) alinhando-se às proposições da ciência histórica, ou seja, podendo servir como base para introduzir reflexões acerca do saber histórico interligando as temporalidades, gerando o aprendizado sobre o passado para compreender as necessidades do presente, a fim de orientar os indivíduos em suas perspectivas de futuro. Assim, romper com a *Historia Magistra Vitae* é articular o *espaço de experiência* integrando-o ao tempo presente com o intuito de gerar *horizontes de expectativa*. Tal transformação pode ser observada a partir das narrativas históricas, principalmente quando o docente e/ou o pesquisador aplica questionários ou instrumentos que possibilitem a análise comparativa entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os saberes gerados depois da aula fundamentada em metodologias que interligam a teoria ao Ensino de História, pois:

A existência da consciência histórica fica evidente através da narrativa histórica. Ela forma e fundamenta todo pensamento e conhecimento histórico. Seu processo de construção nos ajuda a compreender melhor a importância do tempo na teoria rüseniana. (Sarraff, 2015, p. 8)

A narrativa histórica está contida na História em si (*die Geschichte selbst*) da mesma forma em que a História em si está contida na narrativa histórica. Por não haver separação entre narrativa e ciência histórica para a História em si (*die Geschichte selbst*), reflexão e realidade fundem-se à História (*Geschichte*). Desta forma, a História em si (*die Geschichte selbst*) começa a ser pensada pelas lentes da Filosofia da História (*Geschichte*) de modo a tornar-se sujeito de si mesma e objeto da narrativa e ciência histórica, portanto, passa a ser conceituada como objeto e sujeito, desdobrando-se ativa e factualmente (Koselleck, 2021, p. 96-98). A narrativa histórica demonstra o pensamento histórico e é capaz de sintetizar as formas de consciência expressadas na teoria de Rüsen, podendo ser notada neste processo a inspiração teórica em Koselleck, tanto no corpo do texto quanto nas referências

bibliográficas, por articular os conceitos meta-históricos apresentados a partir da narrativa histórica.

Ao definir narrativa histórica como um conjunto sistematizado de operações mentais, cujos conceitos meta-históricos atuam para interpretar o processo histórico com a finalidade de criar perspectivas de orientação temporal dotadas de sentido, Rüsen já delimita seu repertório de pesquisa para classificar narrativas. A avaliação da dinâmica de uso das operações mentais do pensamento histórico para a construção narrativa mostra como pessoas ou grupos se posicionam perante a História. Diante dessa constatação, a criação de critérios analíticos (tópicas) diretamente relacionados às operações mentais do pensamento histórico e aos conceitos meta-históricos nelas subsumidos conduziria a elaboração de um quadro com as especificidades características de tipos diferenciados de narrativas. (Alves, 2021, p. 49-50)

As narrativas históricas dos estudantes servem como objeto de análise dos comentadores de Rüsen e Koselleck, pois apresentam a relação entre ciência especializada e vida prática contida na matriz disciplinar proposta por Rüsen. Elas auxiliam os pesquisadores a avaliar a presença dos diferentes tipos de consciência histórica e formular práticas de ensino embasadas em metodologias e reflexões relativas ao Ensino de História, Historiografia e Teoria da História. Dessa forma, a análise de narrativas históricas possibilita mensurar a compreensão histórica dos alunos e podem servir como ponte, por meio dos interesses contidos nas carências de orientação temporal, entre a ciência histórica e a vida prática.

Conforme ressalta Rüsen, a análise das narrativas para tentar perceber o tipo de consciência histórica é um processo complexo e muitas vezes intrincado, que não se pauta pela abrangência do conhecimento do indivíduo sobre o tema, mas sim a forma como ele encara o assunto, como ele se porta e exterioriza sua visão sobre o mesmo. (Moreno, 2016, p. 302)

Com o objetivo de pensar o Ensino de História e Cultura da África atrelado à teoria de Rüsen e Koselleck, Paulo Gutemberg de Noronha e Silva (2020) ressalta que "conduzir a consciência histórica como objeto central, significa direcionar o olhar para os processos mentais fundamentais. Experimentar, interpretar e orientar, unificadas em forma de pensamento histórico através da narrativa" (Silva, 2020, p. 163). Portanto, a narrativa histórica abrange a constituição de sentido acerca das experiências passadas, sejam elas individuais ou coletivas, apreendidas por meio de tradições familiares e/ou socioculturais ou por meio da História (*Geschichte*) e suas

ramificações como a História Pública e o Ensino de História. A narrativa histórica articula o saber científico à vida prática por ser uma forma de expressão da consciência histórica que, em seus quatro tipos, é resultado da interação entre conhecimento científico e conhecimento prático. Sendo assim, a consciência histórica mobiliza as operações mentais, ou competências, do pensamento histórico, quais sejam: experiência (*Erfahrung*), interpretação ou significado (*Bedeutung*) e orientação ou sentido (*Sinn*).

O ensino de História precisa perpassar a ruptura do passado pelo passado e, entendimento da história como estudo de vestígios do passado, entrelaçando assim presente e passado, assim, necessário se faz conectar a aprendizagem de história aos interesses dos alunos e, que esses interesses sejam intrinsecamente ligados a vida social do alunado, ou de seus antepassados, fato que entretece a falta de pertencimento, distância e desinteresse esse pertencimento conectando diretamente na proposta que ora é apresentado neste artigo para os descendentes de ex-escravos (filhos, netos e bisnetos), entrelaçando relação entre aprendizagem da história e consciência histórica. (Silva, 2020, p. 172-173)

A primeira competência associa-se à experiência (*Erfahrung*) no tempo, "em conceitos *koselleckianos*, é a capacidade intelectual de rememorar experiências passadas articulando-as ao seu próprio *espaço de experiência* com as expectativas vislumbradas a serem praticadas no decurso da vida, portanto, inseridas em seu *horizonte de expectativas*" (Alves, 2021, p. 42). O pensamento histórico molda-se a partir da memória como forma de recuperar as ações passadas, em nível individual ou coletivo, a fim de distingui-las do tempo presente. A consciência histórica é, portanto, condição do pensamento histórico, pois articula as carências cotidianas às experiências passadas, no entanto, por articular a ação à temporalidade individual, a competência relacionada à experiência apresenta nuances pragmáticas, demonstrando "a capacidade de diagnosticar os problemas cotidianos, construir resoluções e vivenciá-las praticamente em seu próprio tempo por meio da comparação com a experiência passada" (Alves, 2021, p. 42). Rüsen nomeia esta competência por sensibilidade histórica (2001, p. 59-60), enquanto Peter Lee, teórico da *History Education* (Educação Histórica) a define como literacia histórica (2016, p. 120-121), ou seja, a capacidade que sujeitos historicamente letrados possuem de analisar o passado a fim de orientarem-se no tempo presente.

Outra competência relacionada à consciência histórica relaciona-se com o significado (*Bedeutung*) atribuído à experiência a fim de expandir o *horizonte de expectativas*, pois "Ler e compreender o passado histórico com profundidade passa pela habilidade cognitiva de encontrar os interesses que originaram as ideias geradoras das experiências decorridas e interpretá-los à luz dos parâmetros existentes em determinado contexto histórico" (Alves, 2021, p. 43). Nessa perspectiva, tal competência é responsável por buscar sentido a partir da interpretação das experiências com o intuito de orientar as carências do tempo presente, pois "Experiência e expectativa são unidas por representações de continuidade geradas pela atividade hermenêutica do intérprete" (Alves, 2021, p. 43). Desta forma, a competência relativa à interpretação implica no desenvolvimento da empatia histórica, responsável pelo "trabalho cognitivo de se transportar intelectualmente para a época estudada de forma a esforçar-se para pensar as motivações que levaram os habitantes do passado a suas ações, sem pré-julgamentos morais ou éticos" (Alves, 2021, p. 43).

A última competência relaciona-se com a orientação (*Sinn*) da experiência no tempo expressa por meio da narrativa histórica. A narrativa histórica articula o conhecimento histórico "como produto cognitivo para orientação da vida prática" (Alves, 2021, p. 45), sendo por meio dela que as competências se apresentam como forma de orientação das carências de orientação temporal originadas na vida prática, portanto, dotando-as de sentido (*Sinn*).

Assim, as "competências de ler o passado histórico e o presente vivido (literacia), em seus significados interpretados no tempo da experiência (empatia), só podem apresentar seu sentido se forem expressos na forma linguística" (Alves, 2021, p. 45), pois a narrativa histórica tem como premissa a articulação das operações mentais associadas às três temporalidades a fim de "apresentar perspectivas de orientação existencial e construir identidade, ou seja, deve apresentar as funções da consciência histórica" (Alves, 2021, p. 45). Outro requisito da narrativa histórica é sua relação com as experiências passadas rememoradas como presente com o intuito de ampliar o *horizonte de expectativas*, isto é, criar perspectivas que supram as carências de orientação temporal (Alves, 2021, p. 46).

A geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela experiência de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por

consequente, em uma segunda etapa, de interpretação. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na orientação cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro dessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo podem surgir, no quadro mesmo da orientação, motivações para o agir humano. (Rüsen, 2015, p. 43)

Para mobilizar as operações mentais no processo de ensino e aprendizagem da História (*Geschichte*), são necessários conceitos de segunda ordem, ou conceitos meta-históricos, capazes de estruturar o pensamento histórico por meio da rememoração, interpretação e narrativa relacionando o aprendido com a vida prática. Em complemento aos conceitos de segunda ordem estão os conceitos substantivos, que adquirem diferentes significados em variadas épocas e contextos. Os conceitos de segunda ordem, por sua vez, valem-se de conceitos embasados meta-historicamente, ou seja, articulam a consciência histórica com o intuito de orientar o pensamento histórico a partir das demandas do tempo presente (Alves, 2021, p. 47).

A História, para ser compreendida como tal, obrigatoriamente deve se relacionar com a vida. A consciência histórica é o que torna aparente essa relação na forma de práticas vitais orientadas que revelam identidade. Consciência que se constitui pela aplicação de operações mentais inerentes ao pensamento histórico na vida prática. Se essas operações se revelam na forma de competências narrativas organizadas por conceitos meta-históricos, uma tipologia da consciência histórica pode ser constituída a partir das diferentes formas criadas pelos seres humanos para darem sentido às suas vidas no transcorrer da História. (Alves, 2021, p. 51)

Por meio da teoria de Jörn Rüsen e da relação explicitada por Ronaldo Cardoso Alves, é possível observar encontros entre o pensamento de Reinhart Koselleck e a teoria e prática da Didática da História, evidenciando a influência das concepções abordadas pela História dos Conceitos e da Filosofia da História, as quais servem como inspirações que compõem um pensamento histórico articulado a práticas de ensino capazes de contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

2. SANKOFA: DA COSMO-PERCEPÇÃO ASHANTI À HISTÓRIA DOS CONCEITOS

Este capítulo contará com uma breve contextualização da História e Historiografia da África, a fim de romper com estereótipos e preconceitos que generalizam o continente africano, pois excluem a pluralidade étnico-cultural ao conceber a África como um continente homogêneo. Destaca-se a importância da Arqueologia, Linguística e Antropologia nos estudos historiográficos que, a partir de meados do século XX, passam a reconhecer a tradição oral enquanto fonte histórica, possibilitando, assim, o alargamento de pesquisas sobre a História da África, fundamentando-se em referenciais que divergem da concepção eurocêntrica de História e Historiografia. Nesse contexto, faz-se necessária, também, uma análise da afro-diáspora e dos impactos da mentalidade escravista que trouxe milhares de africanos forçadamente para as Américas. Por fim, busca-se compreender os mecanismos de resistência dos quilombos e, posteriormente, o pan-africanismo, como formas de resgate e manutenção do legado ancestral que os conecta à herança africana com base na multiplicidade étnica.

Para compreender a fonte histórica escolhida, o *Adinkra Sankofa*, haverá uma breve contextualização da etnia *akan* tendo em vista elucidar a cosmo-percepção *ashanti* que está compreendida nos *Adinkra*. Com base nos estudos de Jasmine Danzy (2009), serão expostas algumas teorias a respeito da possível origem dessas representações gráficas chamadas de *Adinkra*, pois não há um consenso teórico sobre seu surgimento. As contribuições desta mesma autora, apresenta os *Adinkras* também como um sistema de escrita, rompendo com o paradigma eurocêntrico que considera o modelo de escrita alfabético e fonético como a "escrita verdadeira", hierarquizando outras referências classificando-as como primitivas. Em complemento, Amadou Hampâté Bâ (2010) sistematiza a importância da tradição oral, contribuindo para a relação entre o sistema de escrita *Adinkra* e os ensinamentos a ele atrelados, os quais são transmitidos oralmente em forma de provérbios e metáforas.

Após este percurso será possível analisar *Sankofa* enquanto fonte histórica e suas possíveis aproximações com a teoria de Reinhart Koselleck (2006) fundamentando-se na relação temporal para sistematizar tanto os usos e apropriações de *Sankofa* no contexto brasileiro, quanto a articulação dessa fonte no Ensino de História, pautando-se na Lei 10.639/03. Por fim, após a contextualização e

historicização da fonte, será estabelecida a relação entre a legislação e o Novo Humanismo de Rüsen (2012, 2015) utilizando *Sankofa* como ferramenta para uma educação antirracista, por meio do modelo de Aula Histórica, proposta por Maria Auxiliadora Schmidt (2020).

3. 1. UMA BREVE ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA SOBRE O CONTINENTE AFRICANO

Durante muito tempo, o continente africano foi considerado como um lugar sem História por pautar-se na transmissão de conhecimentos por meio da oralidade, pois os movimentos historiográficos euro-centrados privilegiavam as fontes documentais, portanto escritas, como base para a construção do conhecimento histórico. Com a ruptura advinda da *Escola dos Annales*, mais propriamente na quarta geração, cujo principal expoente foi Roger Chartier ao teorizar uma Nova História Cultural, valendo-se da cultura como fonte histórica. A partir de então, rompe-se com a ideia de que a História só poderia ser escrita a partir de documentos escritos, abrindo-se à possibilidade de pesquisar as influências culturais dentro da História Social.

Em paralelo à abertura historiográfica francesa, ocorreram movimentos de emancipação e independência de países africanos até então colonizados por países europeus. Fator que gerou a necessidade de olhar para a História da África e dos povos africanos como retomada de uma identidade perdida com os reflexos da colonização. A iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1964, inicia um movimento de retomada da História e Historiografia da África a partir da coleção intitulada "A História Geral da África", dividida em oito volumes, com a participação de historiadores africanos, os quais puderam articular a forma que diversas etnias africanas se relacionavam com a História, envolvendo aspectos culturais, sociais e políticos da formação dos países recém-independentes. Assim, pode-se combater a ideologia eurocêntrica de que a África era um continente sem História, como aponta Amadou Hampâté Bâ:

Na África, tudo é "História". A grande História da vida compreende a História das Terras e das Águas (geografia), a História dos vegetais (botânica e farmacopeia), a História dos "Filhos do seio da Terra" (mineralogia, metais), a História dos astros (astronomia, astrologia), a História das águas, e assim por diante. (Bâ, 2010, p. 184)

Como aponta Amadou Hampâté Bâ (2010), a História humana ocupa um lugar central nas sociedades africanas, pois, segundo as tradições, o ser humano seria a simbiose de todas as Histórias, ou seja, remete-se ao tempo mítico do surgimento da humanidade como resultado de todos os reinos da vida (vegetal, mineral e animal). A cosmogonia estabelece a relação entre o ser humano e o meio que ele habita, valendo-se da interação entre o humano, o planeta Terra - que é considerado um organismo vivo e tão importante quanto a existência humana - do Cosmo¹⁸, determinando a relação com os corpos celestes, e com o mundo dos vivos e dos mortos. A concepção africana de História ensina sobre o equilíbrio entre as ações humanas e os reinos da vida, ou seja, pauta-se no respeito pela natureza e pelo Cosmo ao estabelecer uma relação harmônica entre as forças que nutrem e dão vida ao planeta Terra que, muitas vezes, não são visíveis, mas que se fazem presentes desde o mito criador, ou seja, desde a origem da vida (Bâ, 2010, p. 184-185).

Durante séculos, e principalmente com a colonização, foram estabelecidos mitos e preconceitos que colocavam as sociedades africanas como sociedades sem histórias (M'Bow, 2010, p. XXI). Houve movimentos de apagamento e aculturação das sociedades africanas em prol de uma diáspora forçada, que se deu a partir da escravidão, os quais buscavam justificar o mito da inferioridade dos africanos e afro-diaspóricos. Com a independência dos países africanos, na segunda metade do século XX, surgiram movimentos afro-centrados em busca da História e Cultura da África e das diversas etnias que habitaram o continente africano. Vale lembrar que a construção do continente africano passa por questões coloniais de disputa e divisão de terras pelos europeus, as quais resultaram em embates entre distintas etnias localizadas em regiões próximas, mas que possuíam bases sociais, culturais e políticas diferentes. O processo de agrupamento de diversas etnias em uma única colônia, sob o domínio europeu, gerou conflitos internos e processos de aculturação devido a uma ideologia dominante, europeia, que se via como detentora do conhecimento e avanços tecnológicos. Tal processo levou ao apagamento de culturas e identidades de várias etnias, por meio da imposição de valores externos que privilegiavam o modo de vida europeu, o qual se colocava como superior. Tal

¹⁸ Cosmo refere-se à interação da estrutura universal em sua totalidade, que estabelece tanto a relação macrocós mica dada entre os corpos celestes quanto a relação microcós mica, ou seja, o impacto das interações entre o Universo e partículas subatômicas que compõem os organismos vivos do planeta Terra, determina, por exemplo, a relação entre o ser humano e a natureza.

superioridade era justificada por meio de mitos e preconceitos que se fundamentaram na superioridade racial disseminada ao longo de séculos.

De acordo com essa noção, a civilização ocidental representaria o estágio mais avançado do desenvolvimento humano, o único em que o progresso conduz a uma vida de qualidade cada vez melhor. As culturas dos povos não-europeus são consideradas arcaicas, primitivas, estáticas e de pouca contribuição para o progresso humano. Com base nessa caracterização, criam-se estereótipos sobre esses povos e suas culturas: no caso dos povos indígenas americanos, prevalece a imagem do nobre selvagem, já os asiáticos são identificados com a imagem do saber esotérico. Nenhuma cultura é considerada mais primitiva ou arcaica do que a africana. (Nascimento, 2008, p. 63)

Amadou Mahtar M'Bow (2010), discute a importância de algumas metodologias que influenciaram no processo de retomada da História da África por africanos e afro-diaspóricos. Com o avanço da Arqueologia pode-se investigar a História e a Cultura das civilizações africanas, pois, a partir dela, tornou-se possível reconstruir a História dessas civilizações, a qual, por sua vez, também é a História da humanidade, tendo em vista que a partir de escavações e análises arqueológicas foram encontrados indícios de a África ser o berço da humanidade devido às descobertas que mostram revoluções tecnológicas desde o período Neolítico. O autor também ressalta a importância da oralidade, pois os ensinamentos transmitidos oralmente por gerações também são necessários para compreender articulações históricas na África, algo que, até pouco antes da metade do século XX, não era reconhecido enquanto fonte histórica. (M'Bow, 2010, p. XXIV).

Joseph Ki-Zerbo (2010) aponta para as três principais fontes que constituem a metodologia e articulam o conhecimento histórico: os documentos escritos, a Arqueologia e a tradição oral. Tratam-se de fontes que unem os conhecimentos historiográficos à Linguística e à Antropologia, formando campos de saberes interdisciplinares capazes de "matizar e aprofundar a interpretação dos dados, por vezes excessivamente brutos e estéreis sem essa abordagem mais íntima" (Ki-Zerbo, 2010, p. XXVI). Este mesmo autor reitera que não se deve estabelecer uma relação hierárquica entre as fontes, pois cada uma é dotada de metodologias específicas que permitem, à Historiografia, análises complexas e articuladas com os saberes e conhecimentos humanos em diversas civilizações.

Nos estudos históricos, considera-se a civilização humana um atributo quase exclusivo do Ocidente. Até pouco tempo, a idéia de que o ser humano original fosse negro e africano soava entre ridícula e absurda. Ao longo de séculos, a ciência ocidental construiu uma série de teses que supostamente comprovavam que os africanos eram criaturas inferiores e incapazes de criar civilizações. Pesquisas mais recentes vêm confirmando não apenas que a humanidade nasceu na África, como também que os negros africanos estão entre os primeiros a construir civilizações humanas e erigiram as bases da própria civilização ocidental. (Nascimento, 2008, p. 55)

As descobertas arqueológicas levantam teorias acerca do surgimento da humanidade e da África como berço das outras civilizações a partir do fluxo migratório do *Homo erectus*, datado de 1,8 milhões a cem mil anos atrás, para a Ásia e Europa. Como aponta Elisa Larkin Nascimento (2008), a tecnologia lítica e o uso de ferramentas feitas a partir de pedras são registros arqueológicos encontrados, tanto na África como em regiões da Ásia e Europa. O processo evolutivo entre o *Homo erectus* e o *Homo sapiens sapiens* se desenvolveu na África há, aproximadamente, duzentos mil anos e, a partir de análises do DNA mitocondrial, a biologia genética aponta para uma origem comum dos seres humanos, originando-se na África e espalhando-se por meio de ondas migratórias que iniciaram-se cerca de cem mil anos, partindo da África para os demais continentes, incluindo as Américas (Nascimento, 2008, p. 57-58). Sendo assim, a origem da humanidade desenvolve-se a partir do continente africano e, devido a condições climáticas distintas, surgem mutações e adaptações de acordo com o ambiente em que o *Homo sapiens sapiens* habitava.

A exemplo de tais transformações, Elisa Larkin Nascimento (2008) aponta para a história de Grimaldi, o primeiro humano que migrou para Europa há cerca de cinquenta a vinte mil anos, e criou a primeira indústria europeia, a aurignaciana, que marca as produções artísticas e culturais do início do período Paleolítico. Diversos mitos e teorias surgiram como forma de embranquecer o continente europeu, pois havia a recusa entre os cientistas de que o primeiro ser humano a desenvolver atividades artísticas e comerciais na Europa fosse negro. Havia uma necessidade em apagar a identidade africana de Grimaldi com teorias que lhe atribuíam origens exógenas como forma de justificar o surgimento de Cro-Magnon, o primeiro ser humano branco que surgiu na Europa após o período glacial Wurm. No entanto, Cro-Magnon seria uma adaptação do *Homo sapiens sapiens* que ocorreu durante o

período glacial como mecanismo de sobrevivência, pois o organismo humano, devido a presença de melanina, dificultava a síntese de vitamina D. Assim, aconteceram mutações que influenciaram na cor da pele, na cor dos olhos - os quais tornaram-se mais claros devido a menor intensidade da luz solar -, e também no formato do nariz - que tornara-se mais fino para aquecer o ar respirado. Vale ressaltar que a mutação que eliminava a melanina da pele, resultando em indivíduos albinos, também se fazia presente na África (Nascimento, 2008, p. 60).

Os indícios arqueológicos apontam que a agricultura, tida como primeira revolução tecnológica da humanidade, originou-se no continente africano com as civilizações sedentárias que desenvolveram técnicas de cultivo, criação de gado e metalurgia (Nascimento, 2008, p. 62). Tal revolução foi essencial para que tais civilizações evoluíssem de um estágio primário de caça e colheita de frutos silvestres e pudessem ter maior estabilidade para manterem-se em determinada região. A agricultura possibilitou o desenvolvimento destas civilizações, como pode-se observar na História egípcia e na importância do rio Nilo.

Após a expedição de Napoleão Bonaparte ao Egito em 1798, o norte da África tornou-se novamente um campo de estudos que os historiadores não podiam negligenciar. Com a expansão do poder colonial europeu nessa parte da África – após a conquista de Argel pelos franceses em 1830 e a ocupação do Egito pelos britânicos em 1882 – um ponto de vista europeu colonialista passou a dominar os trabalhos sobre a história da porção norte da África. (Fage, 2010, p. 1)

Com a expansão marítima e territorial europeia, no século XV, os europeus entraram em contato com a África tropical e começaram a produzir obras literárias que, posteriormente, tornaram-se fontes para os historiadores modernos. As produções literárias referem-se à quatro regiões da África tropical, sendo elas: "a costa da Guiné na África ocidental; a região do Baixo Zaire e de Angola; o vale do Zambeze e as terras altas vizinhas; e, por fim, a Etiópia" (Fage, 2010, p. 5). No entanto, o objetivo central de tais produções era a descrição da sociedade contemporânea, portanto não têm enfoque histórico ou historiográfico "e é somente agora, depois que uma boa parte da história da África ocidental foi reconstituída, que podemos avaliar corretamente muitas das afirmações que eles fizeram" (Fage, 2010, p. 6). Dos séculos XVI a XVIII, o pensamento europeu foi dominado pelos ideais greco-romanos que foram evidenciados com o Iluminismo e Renascimento, dominando as concepções

artísticas, científicas e industriais. Dessa forma, há uma supervalorização da cultura greco-romana e da sociedade europeia, estabelecendo uma relação eurocêntrica com o conhecimento e a ciência que buscou legitimar a superioridade europeia ao considerar sociedades não-europeias como inferiores e, portanto, "não possuíam uma história digna de ser estudada" (Fage, 2010, p. 7). Tal mentalidade, aliada ao processo colonial, levou à escravidão e à diáspora forçada de africanos, validada por mitos e preconceitos acerca da sociedade africana.

O resultado foi que, baseando-se no que era considerado uma herança greco-romana única, os intelectuais europeus convenceram-se de que os objetivos, os conhecimentos, o poder e a riqueza de sua sociedade eram tão preponderantes que a civilização europeia deveria prevalecer sobre todas as demais. Consequentemente, sua história constituía a chave de todo conhecimento, e a história das outras sociedades não tinha nenhuma importância. Esta atitude era adotada sobretudo em relação à África. De fato, nessa época os europeus só conheciam a África e os africanos sob o ângulo do comércio de escravos, num momento em que o próprio tráfico era causador de um caos social cada vez mais grave em numerosas partes do continente. (Fage, 2010, p. 8)

No entanto, é impossível negar a herança e influência africana na cultura grega, dada a partir do contato com povos egípcios, os quais sofreram um apagamento racial, por meio de teorias que visavam embraquecê-los, ou melhor, desafricanizá-los. Os egípcios referiam-se a região em que habitavam como Kmt (Kemet), cuja tradução seria "terra negra", à qual também pode ser atribuída o significado de cidade ou comunidade preta, localizada às margens do rio Nilo, onde tal civilização pode se desenvolver na agricultura, astronomia, cosmogonia, teologia e, com os hieróglifos, na escrita - "Os sistemas teológicos e filosóficos gregos também têm origem no Egito, onde vários de seus fundadores, como Sócrates, Platão, Tales de Mileto, Anaxágoras e Aristóteles, estudaram com os pensadores africanos" (Nascimento, 2008, p. 65). Como aponta Elisa Larkin Nascimento (2008), a filosofia grega apoiou-se em conceitos e teorias aprendidas com os mestres africanos, porém com o saque da biblioteca de Alexandria, muitos textos antigos, de origem kemética, foram destruídos ou deslocados.

A Europa fundamentava a ética da escravidão na hipótese da inferioridade congênita dos africanos. Não seria conveniente, naquele contexto, divulgar tais fatos. Criou-se, então, uma disciplina científica,

a egiptologia, voltada à tarefa de tirar do Egito o crédito por suas realizações e atribuí-las a uma cultura realmente branca, a grega. (Nascimento, 2008, p. 65)

A civilização egípcia foi extremamente importante para o desenvolvimento de outras civilizações como a grega e a romana. Dessa forma, não era conveniente à Europa, colonizadora e escravista, reconhecer o Egito como terra do povo preto, ou seja, africano. Como forma de desmobilizar e embranquecer a cultura egípcia, surgem a egiptologia e egiptomania, tentativas de excluir a origem africana do povo kemético. A egiptologia desenvolve-se como uma disciplina científica responsável por estudar e estruturar a História do Egito, enquanto a egiptomania, segundo Margaret Marchiori Bakos (2004), define-se pela reinterpretação de aspectos culturais egípcios que resultou na apropriação descontextualizada de seus símbolos em diversas esferas, incluindo a arquitetura, música, artes visuais, vestimentas e, até, no cinema.

No entanto, a reinterpretação e apropriação da cultura egípcia nem sempre era contextualizada e historicizada, na egiptomania ou egiptologia, dos séculos XVIII e XIX, pois visava-se o apagamento racial da sociedade egípcia, aproximando-a da cultura grega como forma de embranquecer e suprimir a origem africana de Kemet.

No século XIX, Georg Wilhelm Friedrich Hegel em *A razão na História* (2013), publicada originalmente em 1837, define três tipos de História: a primitiva, a reflexiva e a filosófica, ou seja, cria divisões e classificações que influenciaram diretamente na concepção moderna da ciência histórica, pautando-se em atribuir níveis de desenvolvimento às sociedades. Para Hegel, a África seria um continente desprovido de História por não apresentar mudanças e desenvolvimento nos moldes europeus. Ele pressupôs que os negros africanos estariam num estágio primitivo, portanto comporiam uma sociedade estagnada social e historicamente, sendo incapazes de desenvolver técnicas educacionais e, conseqüentemente, historiográficas. Surge, então, uma justificativa para invalidar as tradições orais africanas que constituíam um método de transmissão de valores e saberes distante do modelo escolar europeu, enraizado no letramento, ou seja, apoiado em documentos escritos, pois "Ainda que a influência direta de Hegel na elaboração da história da África tenha sido fraca, a opinião que ele representava foi aceita pela ortodoxia histórica do século XIX. Essa opinião anacrônica e destituída de fundamento ainda hoje não deixa de ter adeptos" (Fage, 2010, p. 8).

A teoria de Hegel emerge concomitantemente à exploração moderna e científica realizada pelos europeus no continente africano, que buscava "lançar os fundamentos de uma avaliação racional da história e das realizações das sociedades africanas" (Fage, 2010, p. 9) como reação contrária ao tráfico negreiro, à escravidão e ao monopólio dos comércios africanos.

Os europeus haviam iniciado a conquista do continente e o domínio de suas populações. Como essas tentativas pareciam necessitar de uma justificativa moral, as considerações hegelianas foram reforçadas pela aplicação dos princípios de Darwin. O resultado sintomático disso tudo foi o aparecimento de uma nova ciência, a Antropologia, que é um método não-histórico de estudar e avaliar as culturas e as sociedades dos povos "primitivos", os que não possuíam "uma história digna de ser estudada", aqueles que eram "inferiores" aos europeus e que podiam ser diferenciados destes pela pigmentação de sua pele. (Fage, 2010, p. 10)

O Iluminismo também influenciou a concepção moderna de ciência, conseqüentemente, criaram-se métodos historiográficos que valorizavam as fontes escritas, documentais. As contribuições alemãs para o fazer e saber historiográfico incluíam a análise rigorosa de fontes ligadas à Literatura e/ou à Filosofia. Tal concepção dificultou os estudos sobre a História e Cultura da África, pois "para a história da Europa, essas fontes eram sobretudo fontes escritas, e nesse domínio a África parecia especialmente deficiente" (Fage, 2010, p. 10-11). Como aponta Ki-Zerbo (2010), as fontes africanas compreendem registros arqueológicos, documentos escritos, a tradição oral e a linguística. Atualmente não há hierarquização das fontes e os historiadores transitam por diversos campos como a Antropologia, as Ciências Sociais, a Filosofia, a Arqueologia, a Linguística, entre outros. Foi apenas por meio da ruptura com diversos movimentos historiográficos que a ciência histórica pôde se reinventar, e atualizar, para trabalhar com diversos tipos de documentos, ancorando-se, metodologicamente, para realizar a análise e historicização das fontes.

No entanto, Arthur Percival Newton defende, em 1923, numa conferência diante da *Royal African Society* de Londres, sobre "A África e a pesquisa histórica" (Fage, 2010, p. 10-11), que a História da África inicia-se a partir do contato com os europeus, ou seja, A. P. Newton reduz a Historiografia apenas a análise da fonte documental, hierarquizando as sociedades a partir dos sistemas de escrita. Sendo assim, A. P. Newton defende que a reconstrução do passado africano, antes do domínio

imperialista europeu, só poderia desenvolver-se nos domínios da Antropologia, Linguística e Arqueologia, pois as fontes africanas seriam a cultura primitiva, a linguagem e os vestígios materiais que ainda não eram compreendidos como domínio da ciência histórica (Fage, 2010, p. 10-11).

Como agravante, existia o mito da superioridade europeia, ou seja, dos povos de peles claras, ora justificado pela colonização e a crença de ser uma civilização mais desenvolvida tecnologicamente, ora pelas teorias históricas, culturais e biológicas, utilizando a teoria darwiniana como base para disseminar preconceitos e estereótipos sobre o continente africano - "Por outro lado, certos colonizadores, espíritos inteligentes e curiosos, tentavam descobrir e registrar a história daqueles a quem tinham vindo governar. Para eles, a história africana geralmente apresentava um valor prático" (Fage, 2010, p. 19). Esses europeus acreditavam que ao conhecer melhor sobre o passado dos povos por eles colonizados, poderiam introduzir nas escolas - que seguiam o modelo europeu de conhecimento e aprendizagem, eram cada vez mais numerosas e fundadas pelos colonizadores e missionários - certos aspectos da História e Cultura africana para depois introduzir a História da França ou da Inglaterra, tendo em mente recrutar os alunos como pseudo-europeus para que pudessem dar continuidade ao modelo europeu de educação e de ciência (Fage, 2010, p. 19).

Os historiadores do velho mundo mediterrânico e os da civilização islâmica medieval tomaram como quadro de referência o conjunto do mundo conhecido, que compreendia uma considerável porção da África. A África ao norte do Saara era parte integrante dessas duas civilizações e seu passado constituía um dos centros de interesse dos historiadores, do mesmo modo que o passado da Europa meridional ou o do Oriente Próximo. A história do norte da África continuou a ser parte essencial dos estudos históricos até a expansão do Império Otomano, no século XVI. (Fage, 2010, p. 1)

Dessa forma, existem, anteriormente ao século XX, produções sobre a História da África desde o desenvolvimento da escrita, pois a partir da expansão territorial do Islã, atravessando o Saara, a escrita árabe possibilitou aos negros africanos valerem-se dos textos escritos como forma de registrar a História e tradições que eram transmitidas oralmente a fim de conservar e preservar tais relatos (Fage, 2010, p. 4).

Fage (2010), ressalta a importância de Ibn Khaldun (1332-1406), um historiador nascido em Túnis, região norte do continente africano, tão grandioso quanto Heródoto,

com contribuições que tratam da África e suas relações com povos do Mediterrâneo e Oriente Próximo. Tais relações conferem um caráter cíclico à História, apontando para o fenômeno das invasões nômades que invadem terras aráveis de povos sedentários, conquistando-os e construindo reinos que após três gerações perdem força e tornam-se alvo de outras invasões nômades (Fage, 2010, p. 3). As contribuições de Ibn Khaldun aproximam-se da Filosofia da História ao pensar e refletir sobre tempo e temporalidades africanas, pois estabelece uma metodologia para analisar os relatos históricos – sejam eles orais ou documentados – por meio da crítica e comparação das fontes históricas, dado que este historiador africano "acreditava que era preciso aproximar-se da verdade passo a passo" (Fage, 2010, p. 4). Dessa forma, por meio de fragmentos do passado, Khaldun estabelece uma metodologia histórica e historiográfica.

Vale ressaltar que "antecedendo esses relatos críticos há também uma evocação das tradições orais relativas a períodos mais antigos" (Fage, 2010, p. 4). Sendo assim, devido à amplitude do continente africano, não se pode legitimar única e exclusivamente a História e a Historiografia produzidas por meio da escrita. Várias etnias ainda mantinham fortemente a tradição oral que, inúmeras vezes, não chegaram a ser documentadas com a escrita por Ibn Khaldun e seus contemporâneos. Sendo assim, a História de impérios antigos como os Akan, localizados no país de Gana, e os Mandês, situados em Mali, mantiveram-se atrelados às noções históricas por intermédio das tradições orais.

A partir do século XX, mais precisamente após 1930, como aponta John Donnelly Fage (2010), o movimento modernizador do Islã e o desenvolvimento de escolas guiadas pelo modelo europeu nas colônias norte-africanas possibilitou o surgimento de uma Historiografia afro-centrada. Como aponta o historiador britânico, a combinação desses fatores levou à produção de obras em outros idiomas além do árabe (Fage, 2010, p. 1). As produções historiográficas sobre a África, escrita por africanos em francês e inglês, estabelecem um novo movimento historiográfico que possibilitou a inclusão de debates acerca da História e Historiografia africanas em outros continentes, refletindo na relação direta entre as produções africanas e europeias.

Um fator que influenciou a Historiografia africana foi a criação de novas universidades, a partir de 1948, as quais contavam com mais recursos do que o *Liberia College*, de Monróvia, fundado em 1864, e do *Fourah Bay College*, de Serra Leoa,

fundado em 1876. No entanto, não se pode ignorar a política segregacionista do regime de Pretória, que disseminava os valores da Historiografia europeia e transmitia a História dos colonizadores em nove universidades da África do Sul, em 1940. Apesar de um cenário contrário à Historiografia africana e descolonizada, houve movimentos de resistência que pensavam a História da África a partir do continente africano, levando a conquistas como:

Todas as novas universidades [...] organizaram logo departamentos de história, o que, pela primeira vez, levou um número considerável de historiadores profissionais a trabalhar na África. Era inevitável, no início, que a maioria desses historiadores fosse proveniente de universidades não-africanas. Mas a africanização sobreveio rapidamente. O primeiro diretor africano de um departamento de história, o professor K. O. Dike, foi nomeado em 1956, em Ibadã. Formaram -se muitos estudantes africanos. Os professores africanos que se tornaram historiadores profissionais sentiram necessidade de ampliar a parte reservada à história da África em seus programas e, quando essa história fosse pouco conhecida, de incluí-la em suas pesquisas. (Fage, 2010, p. 21)

Apesar dos debates historiográficos ganharem outra proporção no século XX, John Donnelly Fage reitera que "o termo 'história' não deixa de ser ambíguo, pois, atualmente, pode ser definido como 'um relato metódico dos acontecimentos de um determinado período', mas pode, também, ter o sentido mais antigo de 'descrição sistemática de fenômenos naturais'" (Fage, 2010, p. 3). Uma contribuição que vale destacar é da revista *Présence Africaine*, criada em 1947 pela *Société Africaine de Culture* que desempenhou um papel fundamental ao trazer uma História da África a partir de uma visão descolonizada. Outro marco importante para a História da África foi o simpósio organizado pela UNESCO, em 1974, no Cairo, que possibilitou a discussão historiográfica sobre o povoamento do antigo Egito com pesquisadores africanos e não africanos. Surge, então,

Uma geração de intelectuais africanos que havia dominado as técnicas europeias de investigação histórica começou a definir seu próprio enfoque em relação ao passado africano e a buscar nele as fontes de uma identidade cultural negada pelo colonialismo. Esses intelectuais refinaram e ampliaram as técnicas da metodologia histórica desembaraçando-a, ao mesmo tempo, de uma série de mitos e preconceitos subjetivos. (Fage, 2010, p. 20)

"Com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada" (Ki-Zerbo, 2010, p. XXXI). O processo de retomada da História da África torna-se necessário depois de séculos de preconceitos e mitos disseminados para reiterar a superioridade do colonizador, ou seja, dos europeus. Foram séculos de opressão e violência contra o povo africano que culminaram por espalhar uma visão estereotipada de uma África miserável, bárbara e caótica (Ki-Zerbo, 2010, p. XXXI). No entanto,

O homem é um animal histórico. O homem africano não escapa a esta definição. Como em toda parte, ele faz sua história e tem uma concepção dessa história. No plano dos fatos, as obras e as provas de sua capacidade criativa estão aí sob nossos olhos, em forma de práticas agrárias, receitas de cozinha, medicamentos da farmacopeia, direitos consuetudinários, organizações políticas, produções artísticas, celebrações religiosas e refinados códigos de etiqueta. Desde o aparecimento dos primeiros homens, os africanos criaram ao longo de milênios uma sociedade autônoma que unicamente pela sua vitalidade é testemunha do gênio histórico de seus autores. Essa história engendrada na prática foi, enquanto projeto humano, concebida a priori. Ela é também refletida e interiorizada a posteriori pelos indivíduos e pelas coletividades. Torna-se, portanto, um padrão de pensamento e de vida: um "modelo". (Hama; Ki-Zerbo, 2010, p. 23)

A Historiografia africana aproxima-se da ciência histórica aos moldes europeus a partir de 1948, pois mesmo com a dificuldade em encontrar fontes escritas, há a ressignificação da fonte histórica que passa a incluir vestígios arqueológicos, tradições orais e análises linguísticas. O embate referente às fontes históricas também se faz presente na Historiografia da América Latina, Ásia e alguns países da Europa, pois "[...] o conhecimento da proveniência dos materiais não é essencial para o historiador, cuja tarefa fundamental consiste em fazer deles uma utilização crítica e comparativa, de modo a criar uma descrição inteligente e significativa do passado" (Fage, 2010, p. 21). No entanto, da segunda metade do século XX em diante, cresce o grupo de universitários africanos estudiosos da História e Historiografia da África, que se tornaram especialistas altamente qualificados, possibilitando o intercâmbio cultural e histórico africano com outros países. Fage reforça que tal desenvolvimento é possibilitado pelo "processo de libertação da África do jugo colonial: o levante armado

de Madagascar em 1947, a independência do Marrocos em 1955, a heroica luta do povo argelino e as guerras de libertação em todas as colônias da África" (Fage, 2010, p. 21-22). A libertação de colônias africanas permite aos povos africanos que retomem sua História e busquem por vestígios que antes eram encobertos pelo véu do colonizador.

Kabengele Munanga (2008) sistematiza o movimento historiográfico brasileiro a partir dos estudos sobre a História da África que se consolida em três momentos distintos. O primeiro contexto desenvolve-se entre 1900 e 1950, servindo "como pano de fundo cultural para entender os mecanismos de resistência, continuidade e inovação das culturas africanas no Novo Mundo" (Munanga, 2008, p. 21), pois compreende-se que a relação entre o conhecimento da História e Cultura da África, bem como os estudos sobre os afro-brasileiros dão-se a partir da necessidade de compreender a influência da cultura afro-brasileira na sociedade. Sendo assim, a "primeira fase serve apenas como pano de fundo cultural para entender os mecanismos de resistência, continuidade e inovação das culturas africanas no Novo Mundo" (Munanga, 2008, p. 21). O principal expoente dessa fase é Nina Rodrigues que buscava, na Antropologia evolucionista e associada a ideais eugenistas¹⁹, formas de relatar a relação entre os afro-brasileiros e a cultura nacional, analisando-lhes como objetos e não como sujeitos. Devido aos ideais vigentes,

Nina viu-se obrigado a recorrer ao método comparativo para fazer uma aproximação entre as características do negro brasileiro e as do negro de suposta origem africana. Digo "suposta" porque, apesar de Nina ter utilizado dados lingüísticos, étnicos e geográficos obtidos por meio de entrevistas com os velhos negros escravizados e seus descendentes, também retirou parte importante das informações de consultas aos escritos dos missionários, administradores colonialistas e viajantes da época. Ora, sabemos quantas monstruosidades e distorções, tanto de natureza ideológica como de ignorância, esses escritos legaram às futuras gerações! (Munanga, 2008, p. 21-22)

Nas décadas de 1950 e 1960, com a queda do imperialismo e a independência da maioria dos países africanos, tem-se outro movimento historiográfico a partir da Conferência de Bandung, em 1955, pois surge um espírito solidário com o Terceiro

¹⁹ A vertente eugenista baseia-se na superioridade racial branca sobre outras raças. Raça, para os eugenistas, é um conceito biológico, ou seja, é uma forma de sistematizar a humanidade em categorias como inferior e superior. Atualmente, tal conceito é compreendido como racista, visto que raça representa um conceito social, portanto construído culturalmente. Não há distinção biológica entre os humanos de etnias diversas.

Mundo, que é envolto de interesses comerciais ao serem estabelecidas possibilidades de negociação com os novos parceiros econômicos. A segunda fase é marcada por pesquisas sobre a História da África, no entanto "a retórica oficial enfatizou muito a importância de conhecer melhor a África para reforçar os laços de parentesco histórico resultantes da escravidão e da colonização que ligaram o Brasil e a África" (Munanga, 2008, p. 22). Houve, portanto, uma tentativa de cooperação cultural e científica que foi influenciada pela relação entre a escravidão e a colonização dos países africanos, buscando aproximá-los da realidade afro-brasileira, o que atrapalhou investigações mais concisas sobre a História e Cultura da África.

A década de 1970 marca um novo contexto a partir das ações político-ideológicas dos movimentos afro-brasileiros enraizadas no Teatro Experimental do Negro (TEN), de Abdias Nascimento, e do Teatro Popular (1944-1950), de Solano Trindade. Surge um movimento de resgate da identidade coletiva afro-brasileira que é impulsionado "pela questão da cor inferiorizada e da cultura negada e/ou reduzida pela cultura hegemônica dominante" (Munanga, 2008, p. 22), culminando na retomada dos estudos sobre a África como forma de compreender as influências africanas na realidade afro-brasileira.

Essa retomada exige conhecimento científico da África em sua complexidade histórica, religiosa, política, econômica, social e assim por diante - a África vista não apenas em seus aspectos antigos e passados, mas também em suas realidades modernas e contemporâneas. Tais conhecimentos têm sido minimizados e negligenciados no Brasil, em comparação com os estudos sobre a Europa, a Ásia e as sociedades indígenas. (Munanga, 2008, p. 22-23)

Esse terceiro contexto influencia as gerações atuais de afro-brasileiros que, em um movimento de retomada, buscam suas raízes africanas. Surgem epistemologias decoloniais, que visam analisar a História e Cultura da África em diversas temporalidades, desde a África enquanto berço da humanidade, passando pela África diaspórica, até a África contemporânea, a fim de retirar os véus do colonialismo e do eurocentrismo científico para pensar o continente africano a partir de uma perspectiva sul-global. A diáspora forçada gera impactos gigantescos na sociedade brasileira, pois o racismo ainda se faz presente, embasado por uma ideia preconceituosa, espalhada pela História escrita pelo colonizador. Esse processo de retomada descolonizada da

História da África permite romper com os estereótipos, possibilitando a construção de uma sociedade democrática com respeito à diversidade étnica e cultural.

É fundamental compreender a importância da influência africana em diversos âmbitos da História e Cultura brasileiras para não reproduzir estereótipos preconceituosos e racistas. A escola é essencial para estabelecer um diálogo entre a História e as Culturas da África e dos afro-brasileiros e a sociedade, ao formar cidadãos democráticos que saibam respeitar a pluralidade presente na cultura brasileira. Portanto é necessário entender alguns fatores da afro-diáspora para pensar uma educação inclusiva que privilegie o desenvolvimento da consciência histórica.

3. 1. 1. Afro-diáspora

A afro-diáspora forçada pelos europeus não foi o primeiro contato entre os povos africanos com o continente americano, portanto é preciso problematizar o conceito de "descoberta", largamente disseminado, que reforça o papel do colonizador como salvador de outras civilizações por eles julgadas como inferiores. A América não foi descoberta por Cristóvão Colombo, no entanto a colonização de povos indígenas que já habitavam o continente teve início a partir da expansão marítima europeia. Como explicado anteriormente, a humanidade originou-se no continente africano, tendo ondas migratórias por todo o globo terrestre. Pesquisas apontam que o conhecimento técnico dos povos africanos, desde a antiguidade, lhes permitiu cruzar oceanos e realizar trocas comerciais e culturais com os povos das Américas, Europa e Ásia. Nessa perspectiva, o "[...] negro se fez presente em todos os cantos do mundo, enriquecendo outras civilizações e com elas fazendo intercâmbio" (Nascimento, 2008, p. 73).

O eurocentrismo das ciências desenvolveu-se como um mecanismo de reafirmação dos europeus sobre os povos colonizados. Tal movimento impactou diretamente na História escrita e legitimada a partir do olhar do colonizador, espalhando mitos e preconceitos sobre outras civilizações, principalmente a africana. Dessa forma, cria-se na Historiografia um mecanismo de análise que coloca os povos não-europeus como objeto das pesquisas criando um afastamento entre a Europa e

os "Outros"²⁰, subjugando culturas que se distanciam da ideia europeia de civilização (Nascimento, 2008, p. 134).

Após quatro séculos em que prevaleceram as teorias da supremacia branca²¹, a consciência coletiva do Ocidente está impregnada de preconceitos que a impedem (como impedem também aos acadêmicos não especializados) de admitir a hipótese da chegada de africanos às Américas antes de Colombo, apesar dos dados históricos e testemunhos concretos que a evidenciam. (Nascimento, 2008, p. 137)

Elisa Larkin Nascimento (2008) reitera que ainda há, na consciência ocidental, o estereótipo da África enquanto um continente primitivo e selvagem, produzindo o mito de que os povos africanos permanecem estáticos no tempo e no espaço, ou seja, excluindo a importância dos intercâmbios culturais produzidos por africanos com os demais continentes - "Desde seus primórdios, a África tem sido o palco de intensas movimentações, migrações, trocas comerciais e culturais. Trata-se de um fenômeno ocorrido não apenas no território continental como também no exterior" (Nascimento, 2008, p. 80). No entanto, reforça-se a visão hegemônica que exclui a participação histórica, cultural e econômica dos povos africanos criando intercâmbios entre etnias africanas e de outros continentes, influenciando também nas relações com a América antes mesmo da chegada dos colonizadores.

O impacto dessa ideologia é a desumanização dos africanos lhes tornando escravos, reduzidos a tal condição como forma de apagamento da identidade e diversidade étnica. Gizêlda Melo do Nascimento e Elisa Larkin Nascimento (2008, p. 138) reforçam que "interessava aos escravocratas a desafricanização do africano escravizado porque a identidade africana representava o vínculo à terra, à ancestralidade, à religião, à liberdade e, sobretudo, à soberania sobre a própria vida". No entanto, os afro-diaspóricos não rompem os laços culturais com suas etnias, constituindo um mecanismo de resistência presente nas revoltas e rebeliões, por eles organizadas, e nos quilombos com estruturas políticas, sociais e econômicas. O culto às divindades, os conceitos religiosos de matriz africana e o conhecimento linguístico, incluindo contos e tradições orais transmitidas por gerações, eram usados tanto para

²⁰ Conceito largamente disseminado pela Antropologia, até o final do século XX, para analisar culturas e etnias que fogem aos padrões europeus. Cria-se a ideia do "Outro" enquanto objeto de estudo e análise muitas vezes influenciados por teorias eugenistas, visando reafirmar a supremacia branca.

²¹ Hooks, Bell. Superando a supremacia branca: um comentário. In: *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.

a reconexão com seus valores e cultos ancestrais quanto como forma de resistência e comunicação oculta, culminando em mecanismos de fuga e no surgimento dos quilombos.

A afro-diáspora trouxe para o continente americano enormes contingentes de africanas e africanos que, aqui, foram escravizados e submetidos à dura realidade do trabalho feitorizado, que explorava seus corpos físicos e desumanizava seus espíritos. Essas africanas e africanos não vieram sozinhos, acompanhados apenas de seus próprios corpos. Suas culturas, tradições, crenças, valores civilizatórios, línguas, religiões, conhecimentos, saberes, histórias vieram com essas pessoas que no contexto de escravidão elaboraram inúmeras formas de resistência ao sistema que as explorava e as desumanizava. (Haeter; Barbosa Junior; Bussoletti, 2013, p. 373)

Gizêlda Melo Nascimento e Elisa Larkin Nascimento (2008) enfatizam que atualmente ainda se propaga a ideia de relacionar a identidade dos afro-diaspóricos à escravidão, reduzindo e apagando a influência cultural das diversas etnias africanas no Brasil - "Em nosso entender, nenhum povo consegue se livrar dos grilhões do preconceito e da discriminação racista sem antes se livrar da auto-imagem, de si e de sua comunidade, estampada com a marca indelével da escravidão" (Nascimento, 2008, p. 138). O processo de desumanização dos africanos e afro-diaspóricos continua impactando nas gerações atuais que sofrem com a herança racista propagada por mitos e preconceitos da supremacia branca. Atualmente, o racismo é criminalizado no Brasil, mas há muito a ser feito começando pela conscientização da diversidade etnico-cultural brasileira que traspassa pela História e Cultura da África.

Emerge uma necessidade de aproximar-se da "conexão com a África continental, o mundo atlântico e a libertação negra mundial" (Dzidzienyo, 2008, p. 206) para guiar os estudos afro-latino-americanos e a busca por elementos excluídos da identidade nacional hegemônica, disseminada pelo eurocentrismo e pelos colonizadores que, segundo Anani Dzidzienyo (2008), apontam para a "invisibilidade" e apagamento da cultura africana na América Latina. Há influência direta da globalização e do neoliberalismo que reformulam questões relacionadas à identidade nacional e, por consequência, abrangem a identidade racial construída culturalmente a partir do apagamento dos povos indígenas e africanos - "A afirmação da identidade racial pode ter duas possíveis consequências: fortalecer as desigualdades políticas e

econômicas ou ajudar aqueles que se comprometem a superar a desigualdade e a injustiça" (Dzidzienyo, 2008, p. 206).

Nesse sentido, a questão racial faz-se fortemente presente nas discussões afro-latino-americanas, pois desafiam a herança hegemônica que se ramifica nas relações raciais refletidas social, cultural e historicamente propagadas pelo mito da superioridade eurocêntrica, a qual culminou no preconceito e racismo para os povos racializados afetando, principalmente, os povos africanos. No Brasil, o surgimento da terceira onda historiográfica ampliou o dinamismo de discursos com o aumento das publicações que estabelecem a relação entre os afro-brasileiros e a África continental. Tais pesquisas impactam as reflexões sociais, culturais e históricas, pois ampliam a discussão nacional acerca dos povos africanos e seus descendentes (Dzidzienyo, 2008, p. 110).

No entanto, "a tendência crescente de empregar o adjetivo 'afrodescendente' que tem a vantagem singular de ser elástico, deslocando efetivamente a atenção da aparência e da cor da pele para a identificação com as origens africanas" (Dzidzienyo, 2008, p. 211), provoca uma ideia de mestiçagem que privilegia os valores eurocêntricos, pois há o apagamento da raça enquanto um conceito sociocultural, o qual implica em práticas racistas com pessoas negras que sofrem diretamente com o racismo estrutural da sociedade brasileira. Racismo estrutural que se faz presente em todas as relações sociais, incluindo práticas policiais e políticas públicas que deveriam salvaguardar todos os brasileiros, sem fazer distinção da cor da pele.

Se a forma excepcional da descolonização brasileira destacava o país em relação aos outros países americanos no século XIX, o colonialismo continuado e as relações do Brasil com Portugal apresentavam ainda mais complexidades para a proclamada africanidade brasileira. Tal africanidade, vale dizer, não necessariamente "deseuropeizava" o Brasil, dada a natureza das representações brasileiras no estrangeiro - ou pelo menos a percepção delas pelos africanos. (Dzidzienyo, 2008, p. 214)

Ainda é comum pensar o Brasil a partir do mito das três raças, historicamente sistematizado por Carl Friedrich Philipp von Martius, naturalista alemão, ganhador do concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no ano de 1840. Tal concurso visava compreender a formação da identidade nacional a partir da relação entre a influência europeia (portuguesa), os povos originários do território brasileiro e os afro-diaspóricos. No entanto, tal ideologia disseminou uma imagem pacífica e

passiva da relação entre os europeus, indígenas e afro-brasileiros, excluindo os mecanismos de resistência dos povos não-brancos. Posteriormente, tal conceito é retomado nas obras de Gilberto Freyre, em *Casa-Grande & Senzala* (1933), e Darcy Ribeiro, em *O Povo Brasileiro* (1995). Tais movimentos podem ser enquadrados na primeira e segunda fase historiográficas, que buscavam sistematizar a relação entre o Brasil e a África continental, porém não apresentavam criticidade aos ideais de miscigenação atrelados à ideologia dominante eurocêntrica.

Dessa forma, "a glorificação nacionalista da mestiçagem, como processo democrático que conduz à harmonia racial, oculta práticas racistas e até mesmo genocidas de branqueamento" (Dzidzienyo, 2008, p. 211). A ideologia eurocêntrica e colonial não é apagada ou substituída pelos ideais da mestiçagem. A branquitude²² (Müller; Cardoso, 2018) ainda configura o ideal nacional, ou seja, as discussões acerca da mestiçagem e questões raciais não rompem, por enquanto, com as práticas preconceituosas e racistas disseminadas por cinco séculos - "Sem dúvida, as ideologias oficiais da 'mistura racial' impõem, de forma deliberada ou não-intencionada, um valor negativo às tentativas dos afrodescendentes de afirmar suas conexões com a origem africana e a África continental" (Dzidzienyo, 2008, p. 211).

Nesse sentido, o pan-africanismo e os movimentos de resistência afro-centrados visam romper com a ideologia hegemônica, tomando a africanidade como um resgate ancestral e necessário para a sociedade contemporânea brasileira, enquanto forma de romper com os ideais de embranquecimento impostos pelos colonizadores, e de retomar os valores culturais, sociais, políticos e históricos trazidos pelos afro-diaspóricos.

O espelho colonial e independente apresentava, aos africanos, uma visão mais triangular do que recíproca. A troca de imagens entre África e Brasil se complicava com a constante presença de uma terceira imagem: a do Brasil afrodescendente. Puramente em função de considerações demográficas, o Brasil atribuía a si próprio uma africanidade privilegiada, porém continuava a manifestar uma distinta não-africanidade em sua representação perante a África. Para os africanos, o espelho parecia oferecer imagens múltiplas e fracionadas

²² O termo branquitude designa o pertencimento étnico-racial de pessoas brancas e questiona a hierarquia racial, ao propor reflexões sócio-históricas acerca do racismo e das estruturas de poder que o sustentam. Pessoas brancas desfrutam de privilégios raciais simbólicos e materiais, portanto, os estudos acerca da branquitude buscam identificar e questionar os mecanismos de manutenção de poder racialmente fundamentados.

que os brasileiros, entretanto, não conseguiam perceber com facilidade. (Dzidzienyo, 2008, p. 214)

Apesar do destaque brasileiro para o multiculturalismo, tentando abranger as questões raciais como identitárias da formação nacional, não há a representatividade afro-brasileira nas relações estabelecidas a partir dos interesses políticos e econômicos, fundamentalmente na relação entre Brasil e África que alargou-se com a independência dos países africanos e com a queda do imperialismo europeu. Mesmo com abertura das relações com a África, "é difícil convencer os observadores africanos, ou os afro-brasileiros, de que a contínua ausência de negros nas fileiras da diplomacia não seja relacionada às práticas antigas e tradicionais de excluí-los da representação nacional no exterior" (Dzidzienyo, 2008, p. 218).

Nada obstante, os esforços e mobilizações dos movimentos pan-africanos, a partir de 1980, em romper com o discurso culturalista brasileiro, os afro-brasileiros permanecem, até o presente momento, à margem da política, centrada na branquitude e em valores coloniais, como pôde-se observar, mais evidentemente, no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) com a participação quase nula de afro-brasileiros nos Ministérios. De fato, o governo Bolsonaro foi um retrocesso para as questões discutidas anteriormente, quando havia uma maior abertura para pensar o multiculturalismo brasileiro e a importância das relações entre Brasil e África.

Se a sociedade brasileira consegue ou não enfrentar o desafio de remover as contradições entre a imagem e a realidade das relações raciais brasileiras, aumentando assim a possibilidade de usar com mais sucesso a arma culturalista nas relações com a África, é uma questão. Outra, complementar, é até que ponto os militantes afro-brasileiros conseguirão rearticular a conexão com os países africanos, passando a focalizar as questões políticas, econômicas e sociais emergentes nos assuntos africanos de hoje em conjunto com suas implicações para as relações entre a África e o Brasil. (Dzidzienyo, 2008, p. 219)

O ensaio, publicado e traduzido por Elisa Larkin Nascimento (2008), baseia-se em dois trabalhos publicados anteriormente por Anani Dzidzienyo (2002, 2005), pelos quais é possível analisar como os governos brasileiros lidavam com a questão do multiculturalismo e da participação política dos afro-brasileiros. Dzidzienyo analisa a conjuntura nacional e internacional, configurando um estudo em macroescala das relações entre Brasil e África reproduzidas durante os governos de Fernando Henrique

Cardoso (1995-2002) e de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011). Os pressupostos dessas obras poderiam, também, ser utilizados para analisar os movimentos bolsonaristas do governo Jair Bolsonaro (2019-2022) que impactaram ainda mais na marginalização e exclusão dos afro-brasileiros na política e em outros espaços sociais.

Nessa perspectiva, por mais que a identidade nacional tentasse englobar questões multiculturalistas referentes à população afro-brasileira, esta foi construída a partir da fuga da negritude e dos valores culturais, religiosos, políticos e econômicos dos africanos e afro-diaspóricos, os quais são identificados como negativos e/ou primitivos, distanciando-se do ideal de branqueamento imposto no processo de mestiçagem (Dzidzienyo, 2008, p. 212).

No contexto histórico brasileiro não há a presença de instituições segregacionistas como houve na África do Sul e Estados Unidos, no entanto, por mais que existam leis que proíbam a discriminação racial, não é possível observar nitidamente as fronteiras raciais, pois o "preconceito racial [...] parece bastante difundido, e a pele escura pode afetar de forma negativa a autopercepção e as oportunidades de milhões de pessoas" (Dzidzienyo, 2008, p. 216). Portanto, há resistência da população brasileira em lidar com os aspectos raciais, bem como reconhecer a construção racista que se reflete nas questões culturais, políticas, sociais, econômicas e históricas.

Recentemente, algumas iniciativas oficiais indicam uma evolução da abordagem política da questão racial. Entre elas estão: a criação da Fundação Cultural Palmares e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; a participação na 3^o Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância; a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africanas e afro-brasileiras; a adoção de programas de ação afirmativa em mais de trinta universidades públicas. Não há como negar que essas iniciativas resultam da repercussão das atividades enérgicas das organizações afro-brasileiras, que exigiram a inclusão mais efetiva dos negros na vida política do país. (Dzidzienyo, 2008, p. 222)

As discussões afro-brasileiras, enraizadas socio-culturalmente na cultura africana como o Pan-africanismo, foram necessárias para repensar e mudar o contexto político brasileiro, impactando na legislação como a Lei 10.639/03 que insere a História e Cultura dos afro-brasileiros nas escolas. O Pan-africanismo constitui-se

como um movimento de resgate e reinvenção das estruturas políticas, culturais e sociais das etnias afro-diaspóricas visando "não alimentar a farsa da pertença aos grupos que nos violentaram durante séculos" (Felinto, 2022, p. 128). Dessa forma, o Pan-africanismo abre caminhos para recriações artísticas e culturais com um referencial afro-centrado, retomando os aspectos religiosos, estéticos, intelectuais e sociais que anteriormente configuravam-se a partir dos referenciais eurocêntricos disseminados pela hegemonia colonial.

Um dos fatos que lançam o moderno para o contemporâneo é o emergir de culturas há séculos suprimidas, com o protagonismo de seus povos. O modernismo negro dos Batutas ficou oculto do mundo e correu em paralelo a um modernismo oficial eurocentrado. A passagem dessa arte negra para o contemporâneo acontece quando a negritude se explicita e assume um lugar visível e afirmativo pelas mãos de artistas negras. Os adinkra fazem parte desse fenômeno. A pintura de Abdias Nascimento é um exemplo. (Nascimento; Gá, 2022, p. 12)

Renata Felinto (2022) destaca a importância das obras de Rubem Valentim (1922-1991) e Abdias Nascimento (1914-2011) na reconexão com a ancestralidade africana. As obras de ambos artistas visuais nascem de uma perspectiva afro-centrada, desenvolvendo "uma arte cujas materialidade e formalidade fossem tangenciadas por um cânone ungido noutro princípio ontológico, que evidenciassem a transformação que promoviam por meio de suas ações criativas" (Felinto, 2022, p. 137). Em vista de enegrecer²³ os fatos, o Pan-africanismo e os movimentos artísticos e culturais afro-centrados buscam a reconexão com cosmo-percepções²⁴ originárias da África, valorizando a diversidade étnica e a pluralidade cultural africana.

Rubem Valentim faz referência aos valores iorubás²⁵ a partir de uma linguagem plástica, visual e signo-gráfica para compor suas obras incorporando a religiosidade

²³ Para conectar-se a valores afro-centrados, o termo enegrecer aparecerá para descolonizar a epistemologia eurocêntrica que busca "esclarecer", tornar claro, ou seja, configura mais uma forma de violência e exclusão dos valores africanos. O termo também aparece no livro *Enegrecer Psicopedagógico: Um mergulho ancestral* (2021), de Clarissa Brito.

²⁴ Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021) propõe o termo cosmo-percepção como forma de descolonizar a centralidade do sentido "visão" estabelecida com o eurocentrismo. A cosmo-percepção valoriza os demais sentidos como a audição, o tato, o olfato e o paladar partindo de um referencial ancestral e ritualístico. Ao descentralizar a visão, abre-se espaço para integrar a audição que é valiosa para a transmissão oral dos saberes.

²⁵ Para trazer uma perspectiva brasileira, optou-se por utilizar a grafia "iorubá" ao invés da grafia originária, "yorùbá".

afro-brasileira ao incorporar símbolos que fazem referência aos Orixás cultuados tanto no Brasil quanto em África. Suas obras partem da cosmo-percepção iorubá presente em terreiros e no cotidiano brasileiro, configurando elementos fundamentais para a criação da identidade nacional e dos povos afro-diaspóricos. Abdias Nascimento vale-se da cosmo-percepção e dos signos associados aos Orixás, no entanto, acrescenta às suas obras os *Adinkra*, sistema de escrita pictográfica utilizado pelos povos Ashanti. Em suma, ambos artistas se distanciam da visão artística hegemônica disseminada pelos valores europeus de arte e propõem um novo referencial: a África.

Abdias Nascimento, além de um grande artista, foi um ativista político-cultural dentro do Pan-africanismo tornando-se referência na interlocução entre Brasil e África. Como consequência do Ato Institucional nº 5, Abdias deixou o país e foi para os Estados Unidos em 1968, ficando impossibilitado de retornar ao Brasil devido à sua subversão política e aos ideais afro-centrados que defendia, sofrendo perseguição política.

No exílio, teve contato com os Panteras Negras, mergulhou no Pan-africanismo e pôde expressar com a sua arte a importância de buscar raízes em África. "Abdias Nascimento permitiu-se o encantamento pelo pintar como uma forma de tradução da experiência política, histórica, estética, espiritual e ancestral entrelaçada à sua biografia. A pintura firmou-se como uma mediação entre ele e sua ancestralidade" (Felinto, 2022, p. 142). Os ideais de Abdias Nascimento perduraram por décadas, tornando-o uma referência fundamental para os movimentos políticos, culturais e sociais que buscam a integração da História e Cultura da África e dos afro-brasileiros, dessa forma, as contribuições de Abdias perduram na contemporaneidade.

Essas produções iniciadas por Abdias em meio ao exílio são do mesmo modo um retorno que se deu pela força imagética que o reconduziu para uma África mítica como um protótipo de redirecionamento de sua arte e, por extensão, da arte do nosso povo afro e brasileiro. Nas artes visuais, portanto, Abdias potencializa o movimento de um dos *adinkra* mais popularizados, o Sankofa, o qual ensina que sempre há tempo de voltar e segurar o passado, como quem salvaguarda uma preciosidade. (Felinto,, 2022, p. 142)

A obra artística de Rubem Valentim e Abdias Nascimento, somadas ao Pan-africanismo, influencia a retomada de valores africanos perpetuados com a afro-diáspora e que foram transmutados, incorporados à sociedade brasileira. No Brasil, a mistura cultural e social das etnias africanas ashanti e iorubás, representadas nas obras destes autores, também é refletida nos valores culturais, sociais, políticos e

históricos da formação das identidades nacionais. Dessa forma, não é possível pensar em uma identidade única, mas em múltiplas identidades formadas a partir da fusão entre os valores africanos, indígenas e europeus em cada região do país.

Nessa perspectiva, os ideais quilombolas somam-se ao Pan-africanismo e aos movimentos artísticos afro-centrados, sendo, portanto, ressignificados ao longo dos séculos, constituindo-se em importante ferramenta para a resistência dos afro-brasileiros. Durante o período colonial, o Conselho Ultramarino Português definia o quilombo como "uma comunidade formada por escravos fugidos do sistema escravista, isolada geograficamente ou em locais de difícil acesso" (Haeter; Barbosa Junior; Bussoletti, 2013, p. 375), portanto, os quilombos eram mecanismos de resistência para os afro-diaspóricos que não aceitavam a condição desumana que lhes era imposta. Os quilombos resgatavam os valores africanos culturais, sociais, políticos e históricos de cada etnia, no entanto o tráfico negreiro obrigou a coexistência de diversas etnias ao trazer para o Brasil povos com diferenças (e divergências) culturais e políticas, culminando na mistura de valores e tradições nas senzalas e nos quilombos.

Atualmente, o conceito de quilombo carrega em si a História e a tradição dos quilombos coloniais, mas foi ressignificado para englobar a resistência e permanência dos remanescentes de quilombos que transmitem os valores geracionais de seus ancestrais e lutam politicamente por direitos quilombolas e dos afro-brasileiros. Os quilombos contemporâneos também resgatam e resguardam as concepções políticas, econômicas, culturais, sociais, religiosas e históricas da conexão com a África. São territórios que carregam a herança e a ancestralidade afro-diaspórica, evidenciando a resistência de seus antepassados para manterem-se no lugar em que os remanescentes quilombolas habitam (Haeter; Barbosa Junior; Bussoletti, 2013, p. 375).

Dessa maneira, os quilombos contemporâneos são mais abrangentes que os quilombos tradicionais, contemplam resistências, preservam seus modos de vida, ressignificam memórias e culturas, contam-se histórias e elaboram-se projetos futuros e coletivos. São lugares nos quais um conjunto de saberes, conhecimentos e fazeres de origem africana foram preservados e também ressignificados num processo de interação com grupos locais e mantidos e espalhados através das teias de Anansi. (Haeter; Barbosa Junior; Bussoletti, 2013, p. 376)

Em *As teias de Anansi*²⁶ e *a tessitura de histórias na manutenção de identidades negras* (2013), Leandro Haerter, Hécio Fernandes Barbosa Junior e Denise Marcos Bussoletti propõem uma percepção afro-centrada para a tradição oral baseando-se no conto de Anansi, originário do povo ashanti. O conto de *Anansi* tem importância fundamental para compreender a importância da tradição oral para os ashanti, pois configura uma espécie de mito fundador da transmissão oral das histórias.

O mito narra a trajetória da aranha *Anansi* até o reino superior para conquistar o baú de histórias guardado por *Nyame*²⁷ a qual designou quatro tarefas a *Anansi* com o objetivo de conquistar o baú de histórias e, por consequência, ganhar a permissão divina para contar e espalhar as histórias de seu povo. As missões dadas por Nyame eram o preço que *Anansi* deveria oferecer pelo baú de histórias, e estas consistiam em capturar *Mboro* (os marimbondos que picam como fogo) *Osebo* (o Leopardo dos dentes terríveis) *Moatia* (a Fada que nenhum homem jamais viu) e a *Niasi* (a Grande Serpente). Conquistadas as oferendas, *Anansi* volta ao reino dos céus para entregá-las a *Nyame*, que se surpreende com o feito, lhe entrega o baú de histórias e o homenageia, permitindo que as histórias possam ser denominadas como histórias de Anansi.

O mito africano da aranha e divindade Anansi veio para as Américas com os contingentes de africanas e africanos escravizados, através da afrodíspora, e nos ensina muito acerca de memórias, histórias e sua contação. Esse mito africano se espalhou e tem se renovado através das teias de Anansi, e conta, sobretudo, histórias de um Brasil construído a partir de mãos africanas e negras, com presenças culturais, econômicas, sociais e políticas marcadamente afro. Suas teias resistem, reforçam valores civilizatórios como a solidariedade e tramam fios de ancestralidade, memórias e resistências. (Haeter; Barbosa Junior; Bussoletti, 2013, p. 375)

O mito de *Anansi* soma-se aos ideais quilombolas de resistência e permanência, valorizando a tradição oral e as rodas de contação de histórias como parte fundamental da produção e transmissão dos saberes africanos e afro-

²⁶ *Anansi* ou *Ananse*, é um personagem, presente na mitologia de diversas regiões da África, que ilustra a esperteza na conquista de objetivos. Ao mito sobre as histórias de *Anansi*, é atribuída origem ashanti.

²⁷ Segundo o livro *Contos Africanos* (2013), organizado por Andréia Baia Prestes, Nyame ou Nyankopom é o principal deus do panteão ashanti, conhecido como *deus do céu*. Com a adoção do cristianismo por parte da população ganesa, Nyame foi associado ao deus judaico-cristão.

diaspóricos. A força da oralidade perpetua a figura do narrador ou *griot*²⁸ que transmite conhecimento e aproxima os afro-diaspóricos das tradições étnicas africanas, constituindo papel fundamental na construção de saberes e na manutenção das identidades afro-brasileiras, desde o período colonial até a contemporaneidade. O narrador torna-se vital no processo de resistência contra a dominação europeia que buscava apagar violentamente as identidades africanas durante séculos, no entanto os quilombos surgem como mecanismo de resistência, salvaguardando a tradição oral capaz de disseminar os hábitos, crenças e a trajetória histórica de diversas etnias africanas que foram obrigadas a deixar seu território, violentados pela mentalidade eurocêntrica e escravista.

Propor um olhar afro-centrado é remover os véus impostos pelo colonizador a fim de enegrecer as relações culturais, filosóficas e educacionais que foram moldadas a partir de um ideal eurocêntrico, o qual visava a superioridade branca devido aos supostos avanços da civilização europeia, excluindo as possibilidades de aceitar a diversidade étnica e as tecnologias de povos não-brancos. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie alerta para *O perigo de uma história única* (2019) perpetuada pelos ideais colonizadores e eurocêntricos que discriminam as contribuições das civilizações não-brancas a fim de construir um modelo de perpetuação de uma "história oficial", contada pelo viés da superioridade europeia.

Dessa forma, como aponta Chimamanda Ngozi Adichie (2019), não é possível construir uma história única, ou seja, um modelo oficial de História que privilegie determinada civilização e suprime as conquistas de outras civilizações que são tão complexas cultural, política, social e historicamente quanto o modelo europeu. Nessa perspectiva, o "paradigma afrocêntrico propõe a localização central de experiências, memórias, culturas, histórias, referenciais epistêmicos africanos e afrodescendentes em qualquer dimensão da realidade, em especial, da cultura e da história" (Haeter; Barbosa Junior; Bussoletti, 2013, p. 377). Portanto, partir de um paradigma afrocêntrico é centrar-se nos valores históricos e culturais de africanos e afro-

²⁸ Retomando os princípios da África Ocidental, os *griots* são os contadores de história, poetas e/ou pessoas ligadas ao ritmo e a canção como cantores e musicistas responsáveis pela transmissão de saberes e valores a partir da tradição oral. O texto *Tradição Viva* (2010), de Amadou Hampâté Bâ, elucida o papel dos *griots* e tradicionalistas na sociedade africana, a partir de reflexões acerca da oralidade para povos da etnia mandês, situados na região conhecida contemporaneamente como país de Mali.

diaspóricos cujas etnias foram anuladas pela hegemonia eurocêntrica, configurando, assim, um movimento de resgate ancestral para os afro-brasileiros.

Ao cruzarem o Atlântico vieram acompanhados, também, do mito da aranha e divindade Anansi, que muito nos ensina sobre o processo de contação de histórias presente nas tradições culturais africanas, bem como do universo da resignificação dessas culturas como forma de resistência. A metáfora de Anansi contribui para a compreensão de uma visão de mundo africana, calcada no paradigma afrocêntrico de conhecimento, e tem se espalhado de modo que suas teias teçam histórias, memórias e tradições orais como forma de educar. (Haeter; Barbosa Junior; Bussoletti, 2013, p. 372)

A sabedoria ancestral ashanti e o mito de *Anansi* influenciam as relações culturais e históricas dos quilombos, contribuindo para a manutenção das tradições étnicas africanas, em destaque para a civilização ashanti, que será explorada ao longo do capítulo a fim de contextualizar o significado e a importância da tradição oral, representada por meio do conto de *Anansi* e do *Adinkra Sankofa*, presente na obra de Abdias Nascimento e largamente difundido como um símbolo de resgate das memórias ancestrais afro-diaspóricas para a formação das identidades afro-brasileiras contemporâneas. Certamente houve, nos quilombos e nos movimentos político-culturais como o Pan-africanismo, a influência de outras etnias africanas como os mandês e iorubás, no entanto, a relação do Ensino de História e Cultura da África e dos afro-brasileiros será analisada a partir da perspectiva cultural e histórica dos ashanti para contextualizar e historicizar o uso do *Adinkra Sankofa* como fonte histórica na sala de aula.

3. 1. 2. Adinkra e a etnia ashanti

A fim de contextualizar e historicizar o sistema de escrita pictográfica conhecida como *Adinkra* será fundamental introduzir aspectos culturais, políticos e sociais do povo akan (ou acã) que compreendiam diversos grupos étnicos, entre eles, os ashantis (ou asante). Os akans tiveram grande domínio territorial da costa africana ocidental, cujo império abrangia o território do atual país de Gana até o Togo e a Costa do Marfim e compreendia minas de ouro (Boa Morte, 2022, p. 54).

Lucia Harumi Borba Chirinos (2004)²⁹, apresenta a retomada da ascensão do império akan, por volta do século XV, com o surgimento de reinos centralizados como os ashanti, localizados no centro-sul de Gana, e os fanti, situados em Gana e no oeste da Costa do Marfim. Para esta autora, neste período, esses grupos estabeleceram trocas culturais e comerciais com etnias localizadas na região norte do deserto do Saara, usando o ouro em pó, pepitas e jóia, como principal mercadoria, obtido a partir do intercâmbio entre os povos akan e os comerciantes do norte que dominavam técnicas de metalurgia e fundição. Este ouro era trocado por mercadorias como "tapetes coloridos (alambéis), objetos de cobre e latão, conchas vermelhas, vinho branco, pimentas, coral e contas de vidro" (Boa Morte, p. 30).

Havia a necessidade de criar-se pesos de ouro como medidas para o comércio, assim surgem escalas de valor conhecidas como "pesos de ouro akan", cujo "uso e manufatura por parte dos ashanti é o mais documentado" (Chirinos, 2004).³⁰ É comum os pesos de ouro serem marcados com desenhos ou símbolos que faziam parte do repertório cultural akan, portanto é importante frisar que alguns desses pesos eram marcados com *Adinkra*, ou seja, carregavam em si os provérbios e ensinamentos da tradição akan/ashanti, pois à "alta diversidade formal dos pesos de ouro corresponde um sentido iconográfico socialmente construído e que expressa a cosmovisão ashanti (e akan, de modo geral)" (Chirinos, 2004).

Como aponta Alberto da Costa e Silva em *A manilha e o libambo* (2011), o povo akan também dominava técnicas de produção de tecido e outros produtos e bens de consumo que eram usados, num primeiro momento, para reiterar o status social mas, posteriormente, popularizou-se e se fez presente no cotidiano do povo akan, não restringindo-se a aristocracia e aos homens de posse. Assim, tanto os tecidos quanto o ouro são fundamentais para compreender aspectos da cultura ashanti que culminam na disseminação dos valores filosóficos e linguísticos dos *Adinkra*, pois o comércio é reflexo de uma civilização bem desenvolvida com valores cosmológicos que auxiliavam na compreensão de sua organização social e política. Exemplo importante para articular a política, economia, cultura e história do povo ashanti é o banco de ouro

²⁹ Em uma comunicação oral intitulada *Arte e oralidade entre os ashanti*, apresentada em 2003 e publicada em 2004.

³⁰ Alguns exemplares citados pela autora compõem o acervo do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE), com destaque à coleção doada pelo Museu de Gana. De acordo com Chirinos (2004), "os pesos foram usados durante aproximadamente cinco séculos (1400-1900) pelos povos akan e outros relacionados a ele."

que simbolizava tanto o poder do deus do céu (*Nyame*), quanto o poder do líder político responsável pela união e manutenção da cosmo-percepção ashanti, representado no mito de *Anansi*:

Em 1697, Osei Tutu (reinando 1697-1731) convocou uma assembleia para transmitir mensagem que Nyame (N-yah-Maio), o deus supremo do Akans, tinha revelado a Okomfo. Nessa reunião, é dito que Okomfo Anokye derrubou, do céu, um banquinho de madeira, parcialmente coberto com ouro, para que Osei Tutu descansasse os joelhos. Este evento foi visto como um sinal da eleição divina de Tutu e serviu para unificar os povos e consolidar a Confederação Asante. (Boa Morte, 2022, p. 54)

O império ashanti teve sua ascensão entre os séculos XVII e XX, atingindo o ápice de seu poder e prosperidade por volta de 1824, controlando "uma área de mais de cem mil milhas quadradas (aproximadamente 1.610 km²)" (Boa Morte, 2022, p. 54) devido a força administrativa centrada na burocracia real que possibilitou a conquista territorial e política em uma região tão extensa. A dominação ashanti teve seu declínio durante o processo de colonização e conquista britânica da Costa do Ouro. Dessa forma, "os processos de desenvolvimento próprios dos povos da região, sua cultura e forma de se organizar foram mudados com a chegada e o contato com os europeus" (Boa Morte, 2022, p. 30).

No entanto, a tradição e os valores dos *Adinkra* não desaparecem com o processo de colonização e apagamento das diversidades étnicas, pois resistem e são ressignificados na África pelos descendentes dos ashanti, e no Brasil, com os afro-diaspóricos que buscam a retomada de suas raízes ancestrais e africanas. Por serem difundidos ao longo dos séculos com representações marcantes até a contemporaneidade, os *Adinkras* são um legado da cultura ashanti que pode contribuir para a reconexão com um grande império da África ocidental, por meio de situações de ensino e aprendizagem sobre a História e Cultura dos afro-brasileiros.

A África também testemunhou, na região do Saara e do Sudão, a criação dos sistemas de escrita dos akan e dos manding (estes antecederam o povo mandingo, da época medieval). A alegação de que a África não desenvolveu a escrita beira o ridículo quando consideramos que os hieróglifos egípcios, que compõem um dos primeiros sistemas de escrita, tiveram como antecedente a escrita meroítica, originada no Sudão. (Nascimento, 2008, p. 63)

Nesse sentido, *Adinkra* pode designar tanto o símbolo-provérbio quanto o sistema pictográfico de escrita ashanti, pois por tratar-se de um sistema de escrita

pictográfica rompe com o conceito eurocêntrico de escrita que privilegia os sistemas alfabéticos e fonéticos. Jasmine Danzy (2009) busca legitimar a escrita pictográfica como um sistema de "escrita verdadeiro"³¹, fundamentado em cosmo-percepções diferentes do modelo alfabético e que possibilitam a articulação linguística, histórica e filosófica. A autora dedica-se à relação entre *Adinkra* e os sistemas de escrita, legitimando a importância desse sistema de escrita para fundamentar tradições e hábitos dos ashanti. Elisa Larkin Nascimento (2022), complementa o debate ao refletir que os povos africanos eram considerados povos sem História, pois os europeus não reconheciam os sistemas de escrita africanos, mesmo existindo inúmeros modelos de escrita na África antes do domínio árabe. Dessa forma, ao reconhecer os sistemas de escrita africanos, reforça-se a importância histórica, cultural e ancestral da África (Nascimento, 2022, p. 20).

Adinkra, no twi (tui) - língua dos povos akan - significa "despedida" ou "gesto de adeus", pois é composta por duas palavras, *di* e *nkra* cuja junção pode ser traduzida como "despedir-se do kra". Dessa forma, os *Adinkras* são utilizados inicialmente em rituais fúnebres, marcando traços da vida e personalidade da pessoa que se tornou ancestral. Os tecidos estampados com *Adinkra* compunham os rituais de passagem e eram fundamentais em funerais de líderes políticos e religiosos, demarcando a relação entre o reino dos céus e o plano terreno. *Kra*, por sua vez, em diversas tradições africanas como na egípcia e akan, engloba o conceito de alma como um:

[...] elemento constitutivo do ser humano (além do *sunsum*, caráter, personalidade; o *ntoro*, "anjo da guarda"; o *mogya*, corpo físico; e o *tumi*, a força vital, no sentido estrito) é, para os acã, a própria manifestação da força humana, o *élan* vital, sendo, ainda, o condutor do destino do indivíduo, o qual emana de *Onyame*, o Ser Supremo. (Lopes, 2022, p. 23)

O *kra* simboliza a dupla relação entre o plano material e o Ser Supremo, "agindo como um espírito guardião ou uma divindade pessoal, às vezes tanto oferecendo avisos para afastar a pessoa de problemas e perigos como oferecendo maus conselhos e, assim, induzindo-a a incorrer em falta" (Lopes, 2022, p. 23-24).

³¹ Jasmine Danzy (2009) apoia seu debate teórico nas discussões de John DeFrancis e Walter Jackson Ong que defendiam "o verdadeiro sistema de escrita" como o modelo fonético-alfabético, suprimindo outras manifestações linguísticas e signo-gráficas presentes em civilizações não-brancas e hierarquizando as civilizações a partir de valores eurocêntricos. Danzy estabelece uma relação descolonial para formular uma teoria que valida *Adinkra* como um sistema de escrita tão avançado quanto o modelo alfabético.

Portanto, o conceito de *kra* é mais complexo e amplo do que o conceito de alma para a sociedade judaico-cristã. Assim, deve-se ter um olhar afro-centrado para compreender o *kra* como uma divindade pessoal a quem devem ser consagradas, ao longo da vida, assim como ao Ser Supremo e/ou ancestrais, tradições ritualísticas como oferendas e banquetes.

A concepção ashanti de *kra* aproxima-se da cosmo-percepção iorubá de *Ori*, que significa "cabeça", sendo o Orixá³² pessoal, ou seja, a manifestação da divindade pessoal em sua máxima potência e força. *Kra* e *Ori* possuem simbologias e significados parecidos, pois ambos precisam ser nutridos e equilibrados ao longo da vida por meio de oferendas e rituais para saudar a força das divindades (Orixás ou deuses do panteão ashanti), o poder pessoal e a conexão com os ancestrais. Devido à proximidade entre tais concepções e ao processo da afro-diáspora, os valores culturais africanos misturam-se nas encruzilhadas³³ do Brasil possibilitando interlocuções religiosas, culturais e simbólicas entre as tradições étnicas dos povos ashanti e iorubá. Desse modo, "como o *kra* é muito mais que a "alma", um adinkra é muito mais que um símbolo gráfico". (Lopes, 2022, p. 24).

Com o passar do tempo, os *Adinkra* são ressignificados na África e no Brasil, sendo retomados pelo Pan-africanismo e em discussões afro-centradas para reiterar o gesto de adeus invocado pela tradição fúnebre dos *Adinkra*, os apropriando para "a despedida [...] de um referencial eurocêntrico, que se enterra para que renasçam outras inventividades no campo das humanidades e das artes" (Felinto, 2022, p. 129,133). Tais movimentos artísticos e culturais buscam romper com o paradigma eurocêntrico hegemônico que dominava as ciências, os critérios estéticos, políticos e socioculturais da sociedade brasileira, portanto são processos de retomada dos valores étnicos afro-diaspóricos e do resgate de identidades apagadas pelo processo de colonização e embranquecimento da cultura e população brasileira.

³² Orixás (em iorubá: Òrìṣà) são divindades que representam a cosmo-percepção e relação com a natureza para os iorubás. São dotados de axé, energia vital manifesta em todos os seres vivos (Brito, 2021), e são nutridos, reverenciados e oferendados a partir de rituais religiosos incorporados tradicionalmente na cultura iorubá e, conseqüentemente, de povos afro-diaspóricos.

³³ A encruzilhada, na cosmo-percepção iorubá, relaciona-se ao Orixá Exu (em iorubá: Èṣù) que rege a comunicação e é "força propulsora de todo pensar, de todo sentir" (Brito, 2021, p. 21). A encruzilhada representa as possibilidades de ação, ou seja, os caminhos que foram abertos por Exu e permitiram, no Brasil, o encontro cultural, religioso, social, político e ancestral de diversas etnias africanas.

Adinkra é um conjunto de ideogramas estampados principalmente em tecidos e adereços e esculpido em madeira ou em peças de ferro, como se fossem carimbos. Cada um dos símbolos possui um nome e significado que pode estar associado a um fato histórico, uma característica de um animal, a um vegetal ou a um comportamento humano. (Boa Morte, 2022, p. 54-55)

Adinkras são mais do que representações gráficas, carregando em si os costumes, valores religiosos e filosóficos da cultura ashanti, que são transmitidos de forma visual, oral e tátil, pois são incorporados nas estampas dos tecidos e em joias ou objetos decorativos. Além disso, tais representações englobam a tradição oral devido a transmissão dos provérbios e ensinamentos geracionais, sendo transmitidos de forma manual em sua reprodução artesanal configurando a cosmo-percepção do povo ashanti ao abranger diversos sentidos no processo de aprendizagem e transmissão do conhecimento. Conseqüentemente, houve a popularização dos *Adinkras* que adquirem um status menos formal e se fazem presentes no cotidiano dos ashanti e dos afro-diaspóricos, culminando na herança patrimonial material e imaterial³⁴ dos saberes disseminados pelos *Adinkra*.

Os símbolos Adinkra e seus significados transcenderam o tempo e ainda se adaptaram às mudanças sociais, culturais e históricas que caracterizam a sociedade ganense moderna. Um exemplo disso é o símbolo Adinkra de um elo de corrente que foi criado antes do comércio de escravos com os europeus. Quando o símbolo foi criado, representava a lei e a justiça, refletindo que no passado as pessoas que cometiam crimes eram vendidas como escravas. No entanto, no Gana atual, o símbolo não representa a possibilidade de se tornar escravo, mas sim "a natureza intransigente da lei" e o preço por cometer um crime é a prisão ("Sabedoria da África Ocidental").³⁵ (Danzzy, 2009, p. 3 – Tradução Própria)

³⁴ *Adinkra* pode ser considerado patrimônio material por existirem fontes históricas como tecidos e pesos de ouro estampados com os *Adinkra*. São, também, patrimônio imaterial, pois apresentam-se como "saber fazer", ou seja, a técnica de estamparia e a tradição oral que mantém viva a transmissão de valores ancestrais e padrões de conduta da cultura ashanti.

³⁵ Texto original: "Adinkra symbols and their meanings have transcended time yet they have adapted to the social, cultural, and historical changes that characterize modern Ghanaian society. An example of this is the Adinkra symbol of a chain link that was created before the slave trade with Europeans. When the symbol was created it stood for law and justice reflecting that in the past people who committed crimes were sold into slavery. However, in present day Ghana the symbol does not stand for the possibility of becoming a slave but rather for "the uncompromising nature of the law" and the price for committing a crime being imprisonment ("West African Wisdom")."

Os tecidos ashanti que carregavam os símbolos *Adinkra* eram feitos artesanalmente com um elevado grau técnico de produção que envolvia desde "a fiação do pano; a construção do carimbo; o preparo da tinta e a técnica de carimbar o tecido, além da construção da mensagem a qual querem transmitir" (Boa Morte, 2022, p. 113). De acordo com W. Bruce Willis (1998), o processo de fabricação do corante para estampar os *Adinkra* no tecido é complexo e fundamental para a criação dos tecidos *Adinkra*, a tintura é obtida a partir da casca de uma árvore conhecida como *Badee* (Euphorbiaceae) que fica mergulhada em água por uma noite e depois triturada no pilão até as fibras ficarem macias. O sumo da casca é cozido até que a tinta seja extraída pela água, pode-se adicionar pedaços de metal para contribuir na extração do pigmento até resultar num líquido espesso e preto chamado de *Adinkra Aduro* (tinta de *Adinkra*). O processo de fabricação dos carimbos desenrola-se da seguinte forma:

Primeiramente o escultor faz o desenho em papel. O papel é preso na cabaça e em seguida o contorno é feito com uma faca. Finalmente o desenho é aprofundado onde aparecerá o símbolo *Adinkra*. Os símbolos são confeccionados com uma leve curvatura, natural da própria cabaça o que facilita a aplicação do símbolo no tecido. A segunda parte do selo *Adinkra* são hastes feitas com bambu que servem para segurar a base, dando maior segurança no momento da aplicação da estampa. (Boa Morte, 2022, p. 114)

No processo tradicional de fabricação dos tecidos *Adinkra*, varre-se a terra que receberá o tecido estendido por estacas de madeira firmando-o no chão para que os estampadores possam delimitar a área dos *Adinkra* com um pente chamado de *emena* ou *sesandua*, traçando uma espécie de quadriculado através de duas ou mais linhas horizontais e verticais, de modo a sobrar uma brecha para que os estampadores, ajoelhados, possam transmitir o carimbo com o símbolo escolhido para o pano. Os tecidos estampados de modo tradicional, utilizam a tinta artesanal obtida pela mistura entre casca de *Badee*, fragmentos metálicos e água, portanto dificilmente são lavados ou utilizados por muitas vezes (Boa Morte, 2022, p. 114-115). Dessa forma, com o surgimento da produção industrial e da popularização dos *Adinkra*, é possível encontrar os símbolos estampados em roupas e objetos que passam a ser produzidos de modo não tradicional e ritualístico, tornando-se bens de consumo pelos quais por mais que estejam inseridos num contexto capitalista, ajudam a disseminar os valores dos *Adinkra*.

Adinkra são desenhos pictóricos de pássaros, cipós, correntes, partes do corpo, todos os quais representam mais do que sua imagem e são compreendidos dentro do contexto da cultura Asante. Com o tempo, muitos símbolos antigos perderam seu significado à medida que novos símbolos foram criados. O surgimento de novos símbolos reflete as novas ideias que se desenvolveram como resultado de mudanças sociais, culturais e históricas.³⁶ (Danzy, 2009, p. 2-3 – Tradução Própria)

Certamente os *Adinkras* são apropriados e ressignificados por meio da passagem do tempo e da conjuntura político-social que o símbolo é inserido, ou seja, possibilita múltiplas análises e interpretações a partir do elemento pictográfico e do provérbio a ele associado, pois "na cultura Asante, esses objetos são mais apreciados e valorizados por causa dos símbolos Adinkra que aparecem neles, o que aumenta seu valor estético pois Adinkra é repleto de significado"³⁷ (Danzy, 2009, p. 4 – Tradução Própria).

Os objetos gravados com *Adinkra* passam a compor o cotidiano do povo ashanti e, posteriormente, espalham-se com a afro-diáspora e com a globalização culminando na popularização dos símbolos e saberes ashanti. Os *Adinkras* continuam a disseminar os valores ashanti, por meio de provérbios e ensinamentos carregados por determinado ideograma. Nessa perspectiva, a presente pesquisa compreende que o sistema de escrita ashanti pode se configurar numa ferramenta para o Ensino de História e Cultura da África e dos afro-brasileiros ao contribuir para a sistematização de um paradigma afro-centrado dentro das escolas brasileiras, culminando no respeito à diversidade étnica e cultural existente no Brasil e na África.

3. 1. 3. Teorias sobre o surgimento dos *Adinkra*

Não há consenso sobre o surgimento do sistema *Adinkra*, portanto não se pode afirmar precisamente a origem dos símbolos, mas existem apontamentos, tradições e

³⁶Texto original: "Adinkra are pictorial designs of birds, vines, chains, body parts, all of which represent more than their image and are understood within the context of Asante culture. Over time, many old symbols have lost their significance as new symbols were created. The emergence of new symbols is reflective of the new ideas that have developed as a result of social, cultural, and historical changes.

³⁷ Texto original: "In fact in Asante culture, these objects are appreciated and valued more because of the Adinkra symbols that appear on them, which adds to their aesthetic value because Adinkra is full of meaning".

teorias que podem auxiliar a traçar caminhos possíveis para compreender a base dos *Adinkra* a partir da cosmo-percepção e história do povo ashanti. A aproximação e o distanciamento das hipóteses acerca do surgimento dos *Adinkra* podem provocar uma boa reflexão para um olhar afro-centrado ao considerar aspectos da tradição oral, religiosa e dos acontecimentos históricos do povo akan, pois fogem à ótica hegemônica e colonial que busca anular a complexidade histórica e teórica das sociedades africanas.

A primeira possibilidade a ser explorada é a tradição que atribui origem divina ao aparecimento de *Adinkra* devido a relação espiritual entre o banco de ouro do Asantehene, líder político do povo ashanti, e o banco de ouro mitológico do deus do céu. Dessa forma, o sistema ideográfico *Adinkra* se originou, no século XVII, a partir de conexão espiritual do sacerdote Okomfo Anokye - responsável por trazer do reino dos céus o banco de ouro com símbolos *Adinkra* - concedendo poder político e espiritual ao Asantehene, simbolizando o poder soberano do rei Osei Tutu, o primeiro da linhagem real (Willis, 1998, p. 31).

Em complemento, está a teoria de Joseph Kwame Kyeretwie Boakye Danquah, advogado e político ganês, que defende a origem de *Adinkra* como um sistema de escrita pictográfico originário do povo ashanti. Danquah aponta que a etimologia de *Adinkra* contém o sufixo "nkra" que pode ser interpretado como mensagem divina, corroborando com a tradição do surgimento do sistema *Adinkra* a partir de processos religiosos e espirituais, portanto configurando o uso ritualístico e fúnebre dos *Adinkra* que carregam em seus símbolos mensagens de deus (Danzy, 2009, p. 10-11). Para Danquah, *Adinkra* surge como parte da cosmovisão ashanti e não a partir da dominação por guerras.

Uma teoria bastante difundida, oral e academicamente, refere-se à conquista de *Adinkra* com a guerra Ashanti-Gyaman, comandada pelo Asantehene Osei Bonsu, contra o rei Kofi Adinkra. Nela o "rei Adinkra teve a audácia de copiar o gwa, banco real do Asantehene e símbolo da soberania e do poder do Estado. Assim provocou a ira do Asantehene, que foi à luta" (Nascimento, 2022, p. 19-20). De acordo com essa teoria, os ashanti vencem a guerra e adquirem as técnicas e símbolos cujo nome derivaria do rei de Gyaman, morto durante a guerra e levado à Kumasi (capital ashanti). A palavra *Adinkra* adquire o significado de "despedida" devido à morte do rei Kofi Adinkra e consagra a tradição fúnebre do uso dos símbolos (Lopes, 2022, p. 23). Desse modo, anteriormente a guerra Ashanti-Gyaman, os símbolos conhecidos como

Adinkra eram de domínio das etnias mallam e denkyira, que se localizavam na África Ocidental, e criaram o método de estamperia séculos antes da conquista ashanti (Nascimento, 2022, p. 19-20).

Jasmine Danzy (2009), em sua sistematização teórica acerca da origem dos *Adinkra*, elenca três evidências contrárias à teoria Ashanti-Gyaman, baseando-se na teoria de Thomas Edward Bowdich e nos apontamentos de George F. Kojo Arthur a partir de evidências históricas sobre a morte do rei Kofi Adinkra e da hipótese da conquista territorial de Bron. Para Kojo Arthur, apesar de ser morto durante a guerra, o rei Kofi Adinkra não foi levado à Kumasi, portanto não haveria relação entre o surgimento de *Adinkra* e a morte do rei de Gyaman. Mesmo que os teóricos que defendem a origem Ashanti-Gyaman dos *Adinkra* argumentem acerca da transmissão dos símbolos e técnicas a partir da troca cultural realizada entre os prisioneiros de guerra e os ashanti, Kojo Arthur alega que única aproximação entre o rei Kofi Adinkra e os símbolos ashanti dá-se pelo nome (Danzy, 2009, p. 8). Kojo Arthur fundamenta o surgimento de *Adinkra* a partir da hipótese de Bron, propondo que:

O Bron foi um território conquistado quando os povos Asante derrotaram os Dormaa [...]. Como o Bron localizava-se em uma área tão vantajosa, os Asante tinham acesso a artesanato, recursos e controle das rotas comerciais. Os teóricos que formulam esta teoria acreditam que através das interações ao longo das rotas comerciais, os Asante alcançaram novas invenções artesanais, incluindo o método para criar *Adinkra*. Portanto, os teóricos de Bron acreditam que a capacidade de fazer *Adinkra* começou após a conquista do Bron no final do século XVII.³⁸ (Danzy, 2009, p. 9 - Tradução Própria)

A hipótese de Bron conecta-se também ao uso dos pesos de ouro ashanti que, devido à expansão territorial e comercial, foram criados como medidas para a troca de mercadorias. Como aponta Chirinos (2004), os pesos de ouro surgem no século XV e perduram até o século XX, pois era comum eles serem marcados com símbolos que compunham o cotidiano ashanti inspirando-se em figuras animais, vegetais, geométricas ou antropomórficas. De acordo com a hipótese de Bron, o sistema *Adinkra* originou-se no século XVII, compreendendo o ápice da expansão territorial e

³⁸ Texto original: "Another theory is the Bron Hypothesis. The Bron was won when the Asante defeated the Dormaa [...]. Since the Bron was in such an advantageous area, the Asante had access to crafts, resources, and control of trade routes. The theorists that prescribe to this theory believe that through the interactions along the trade routes, the Asante attained new craft inventions including the method to create *Adinkra*. Therefore, the Bron theorists believe that the ability to make *Adinkra* began after the acquisition of Bron in the late 17th century"

domínio das rotas comerciais pelos ashanti, que se estendeu até o século XX. De acordo com os apontamentos de Kojo Arthur acerca da hipótese de Bron e a relação linguística com o rei Kofi Adinkra, somados aos estudos de Lucia H. B. Chirinos, levanta-se a hipótese de que os ashanti tenham desenvolvido as técnicas e simbologias contidas nos *Adinkra* até meados do século XVII.

A terceira teoria utilizada por Jasmine Danzy (2009) fundamenta-se nos registros de Thomas Edward Bowdich, enviado do governo britânico, em 1817, a Kumasi, capital do império ashanti, para estabelecer relações diplomáticas com o rei Osei Bonsu, a fim de assegurar o controle britânico da região costeira da África. Bowdich claramente possuía um olhar euro-centrado para os povos ashanti, portanto seria evidente que havia interesses políticos e econômicos da coroa britânica com ideais que, ao longo da metade do século XIX, fundamentaram o imperialismo. No entanto, a obra *Mission from Cape Coast to Ashantee*, publicada em 1819 e produzida ao longo da viagem de Bowdich, inclui um desenho elaborado a partir de uma celebração akan conhecida como Festival Odwira, em Kumasi, no qual há homens Akan vestindo roupas com símbolos repetidos (*Adinkras*). Tais vestimentas compõem o acervo do Museu Britânico e foram coletadas por Bowdich, em 1817, ano anterior à guerra Ashanti-Gyaman (Danzy, 2009, p. 8-9). Essa teoria contrapõe a hipótese que relaciona o surgimento dos *Adinkra* ao rei Kofi Adinkra, de Gyaman, pois comprova, a partir do desenho e do tecido levado por Bowdich, que os *Adinkra* já faziam parte do cotidiano ashanti antes de 1818.

De acordo com W. Bruce Willis (1998), a teoria do professor ganhês A. K. Quarcoo não é baseada na teoria Ashanti-Gyaman, hipótese de Bron e na teoria de Thomas E. Bowdich. Quarcoo elabora sua teoria a partir da conquista da nação denkyira pelos ashanti na guerra Osei-Ntim, em 1701, evidenciando que já houve um contato prévio com os *Adinkra*, pelos ashanti, por meio do rei Takyiman, do reino de Denkyira, entretanto os ashanti não dominavam as técnicas de produção que foram transmitidas pelos denkyira, capturados durante a guerra (Willis, 1998, p. 30). Quarcoo também aponta para outro avanço tecnológico ashanti, desenvolvido a partir da guerra de Gyaman na indústria têxtil, por Adinkra Apaa, filho de Kofi Adinkra "que foi poupado durante a guerra e forçado a ensinar aos Asante mais sobre *Adinkra*. Relatos orais

atestam o fato de que Adinkra Apaa ensinou o processo a um homem chamado Kwaku Dwaku em uma cidade perto de Kumasi"³⁹ (Danzy, 2009, p. 10 - Tradução Própria).

Quarcoo explica o surgimento da palavra *Adinkra* por meio do contato entre os ashanti com o rei de Dormaa, Adinkra Panin, em 1701, durante a guerra ashanti-denkyira. A confusão da origem da palavra *Adinkra* para os ashanti, segundo Quarcoo, dá-se pelo rei de Gyaman, Kofi Adinkra (século XIX), e pelo rei de Dormaa, Adinkra Panin (século XVIII), compartilharem o mesmo nome, porém Danzy (2009, p. 10 - Tradução Própria), assevera que tal narrativa é especulativa, pois baseia-se somente em relatos orais a respeito dos eventos citados⁴⁰.

A última teoria a ser apresentada fundamenta-se no debate proposto por Daniel Matos que defende a origem islâmica dos *Adinkra* ao afirmar que os símbolos ashanti são adaptações de símbolos e conceitos, ancorando-se nas proposições de Robert Sutherland Rattray e Labelle Prussin para traçar a similaridade, à referência islâmica nos *Adinkra*. O autor também recorre aos relatos de Thomas E. Bowdich que descreve características parecidas entre a vestimenta muçulmana e os tecidos *Adinkra*, interpretando o sistema de escrita *Adinkra* como derivado da forma de escrita árabe. De fato, não se pode negar a influência do islamismo na África e nos *Adinkra*, visto que símbolos e provérbios foram incorporados posteriormente ao contato com os islâmicos, no entanto os *Adinkra* já existiam e fundamentavam-se na cosmo-percepção ashanti antes do intercâmbio cultural e comercial com os povos islâmicos (Willis, 1998, p. 31).

Quando as nações ocidentais colonizaram o mundo, todas as culturas que continham o que as culturas ocidentais viam como ideais de civilização eram descritas como civilizadas e aquelas que não continham eram bárbaras. Muitas nações da África Ocidental não tinham o que os países ocidentais valorizavam como marcadores de civilização. Por exemplo, estruturas arquitetônicas monumentais, literatura, riqueza, etc. e, como resultado, as nações imperialistas negaram a existência de qualquer desenvolvimento cultural na África. Portanto, a alegação de que os Asante, ou as nações vizinhas da África Ocidental das quais os Asante podem ter conquistado o *Adinkra*, basearam-se em símbolos das escritas islâmicas já existentes, infere

³⁹ Texto original: "who was spared during the war and forced to teach the Asante more about Adinkra. Oral accounts have attested to the fact that Adinkra Apaa taught the process to a man named Kwaku Dwaku in a town near Kumasi."

⁴⁰ Texto original: "However, this is all speculation considering there are only oral historical accounts of events."

que os ganenses eram incapazes de inventar a escrita por conta própria.⁴¹ (Danzy, 2009, p. 13 - Tradução Própria)

A crítica de Jasmine Danzy (2009) apoia-se em teorias que refutam a proposta de Daniel Matos, pois elas são articuladas por W. Bruce Willis (1998), Danquah e Kojo Arthur que negam a origem islâmica dos *Adinkra*. Para Danquah os muçulmanos não usavam o sistema *Adinkra* por mais que incorporassem elementos simbólicos e signo-gráficos da cultura islâmica os quais podiam ser confundidos com o ideograma de *Adinkra*. W. Bruce Willis (1998) aponta que não há referências etimológicas da origem de *Adinkra* na tradição islâmica, embora existam símbolos que podem invocar signos e significados parecidos. Kojo Arthur faz a distinção entre a tradição dos tecidos *Adinkra* e os métodos de estampa e impressão islâmica, evidenciando que as tradições podem se entrecruzar mas tem origens distintas, ou seja, embora haja semelhanças entre a escrita pictográfica *Adinkra* e os símbolos islâmicos, são sistemas que surgem independentes e com cosmo-percepções distintas e fundamentadas de acordo com o grupo étnico e a localidade em que estavam.

A confluência das teorias aqui explicitadas ajuda a traçar caminhos que compensam a falta de fontes sobre o surgimento do sistema de escrita pictográfica ashanti, traçando paralelos com diversas culturas e grupos étnicos que podem ter influenciado o desenvolvimento e ampliação dos símbolos *Adinkra*. A proposta para um olhar afro-centrado é uma forma de compreender a multiplicidade de histórias e versões contidas na História da África, além de ressaltar a importância da tradição oral para manter vivo os saberes e contos transmitidos ao longo das gerações. Para não reproduzir as violências etnocêntricas que exaltam a branquitude, é preciso compreender como se articula a troca de saberes a partir da oralidade e validar *Adinkra* enquanto um sistema de escrita ancestral que carrega em si, além de símbolos, ensinamentos.

⁴¹ Texto original: "When Western nations colonized the world, every culture that contained what Western cultures viewed as civilized achievements were described as civilized and those who did not were barbarous. Many West African nations did not have what Western countries valued as markers of civilization. For example monumental architectural structures, literature, wealth, etc and imperialist nations denied the existence of any cultural developments in Africa as a result. Therefore the claim that the Asante, or the neighboring West African nations that the Asante may have gotten Adinkra from, took the symbols from already existing Islamic scripts infers that Ghanaians were incapable of inventing the script themselves."

3. 1. 4. *Adinkra* como um sistema de escrita e a importância da tradição oral

A partir da discussão teórica proposta por Jasmine Danzy (2009), que apresenta *Adinkra* como um sistema de escrita tão rico quanto os modelos alfabéticos e fonéticos europeus, busca-se romper com os paradigmas eurocêntricos que colocam as civilizações brancas como modelo ideal de civilidade, promovendo sua visão supremacista pela qual ocorre a desumanização de povos não-brancos que partem de outro referencial para construir seu modelo social, histórico, cultural, político e também linguístico.

Com a expansão marítima e conquista territorial pelos europeus em dois períodos distintos, o colonialismo e o neocolonialismo, conduzidos pela crença da superioridade branca sobre outros povos, surgem teorias e argumentos que visam legitimar o pensamento eurocêntrico ao colocar as civilizações europeias como sociedades desenvolvidas que poderiam, portanto, dominar e apagar identidades de outros povos constituindo a relação entre colonizador e colônia.

O resultado dessa hierarquia de sistemas de escrita é que muitos sistemas de escrita africanos, em particular os símbolos *Adinkra* de Gana, raramente são discutidos ou examinados como escrita porque são diferentes dos sistemas de escrita ocidentais. [...] No entanto, *Adinkra* é um sistema de escrita, uma escrita ideográfica - uma escrita que possui símbolos que representam ideias - que não é reconhecida como tal porque não contém os atributos dos sistemas de escrita ocidentais que são retratados como ideais. A inclusão de *Adinkra* como um sistema de escrita, sem rotulá-lo como "não verdadeiro", seria um passo para eliminar o estigma da Alteridade colocado na cultura africana e dar uma visão mais ampla de uma invenção de escrita única e criativa desenvolvida em uma cultura muito diferente da nossa.⁴² (Danzy, 2009, p. 2 - Tradução Própria)

Dessa forma, a linguística é cooptada por tal mentalidade e, como pode-se notar nas obras de John DeFrancis e Walter Jackson Ong, cria-se uma hierarquia

⁴² Texto original: "The result of this hierarchy of writing systems is that many African writing systems in particular Ghana's *Adinkra* symbols are rarely discussed or examined as writing because they are unlike Western writing systems. [...] However, *Adinkra* is a writing system, an ideographic script—a script that has symbols that represent ideas—which is not recognized as such because it does not contain the attributes of Western writing systems which are depicted as ideal. *Adinkra*'s inclusion as a writing system, without labeling it as 'untrue', would be a step in eliminating the stigma of Otherness placed on African culture and give greater insight into a unique and creative writing invention developed in a culture very different from our own."

entre os sistemas de escrita que privilegia o modelo alfabético e fonético, posto como o método mais avançado de escrita da humanidade, partindo de um olhar eurocêntrico para analisar os demais sistemas de escrita, como os africanos e asiáticos, que usavam modelos de escrita pictográfica. DeFrancis e Ong defendem a existência de uma "escrita verdadeira", fundamentada num alfabeto fonético, ao argumentarem que modelos pictográficos, como usados por nativos americanos, são representativos e codificados cujo significado dos símbolos seria interpretativo e relativo, justificando que o significado não seria evidente a todos que buscassem interpretar os escritos (Danzy, 2009, p. 24).

Esse estratagema era constitucional para garantir a interpretação de povos incivilizados às sociedades de África, garantindo que a Europa, voluntariosa e magnânima, conduzisse suas gentes à verdadeira civilização. Concomitantemente, dissimulava a indiferença e a inépcia europeias por traduzir as mencionadas linguagens fonológicas e alfabéticas, negando às mesmas a consideração como fontes de história e, portanto, tecnologias do saber, tais quais as compostas por ideogramas e/ou pictogramas que registravam narrativas, aforismos, comemorações, saudações, advertências, pois divergiam do sistema-mundo europeu. (Felinto, 2022, p. 126)

De acordo com Danzy (2009), Ong e DeFrancis validam os hieróglifos egípcios devido a relação fonética dos ideogramas, pois o sistema egípcio valia-se de pictogramas com representações silábicas. O aspecto fonético dos hieróglifos foi desenvolvido a partir do trabalho do egiptólogo francês Champollion, o qual serve como base para Ong e DeFrancis atentarem-se para o desenvolvimento linguístico da civilização egípcia, no entanto ambos teóricos argumentam que, por se tratar de uma escrita signo-gráfica fonética, estaria num estágio intermediário de desenvolvimento da escrita.

DeFrancis, apoiado no estudo de Champollion sobre os aspectos fonéticos dos hieróglifos, os classifica num estágio intermediário entre formas de escrita não desenvolvidas e avançadas, defendendo a hegemonia eurocêntrica ao valorizar o modelo alfabético e fonético hierarquizando a escrita e marginalizando os modelos não-brancos como os sistemas desenvolvidos por povos originários das Américas, África, Ásia e Oceania, que desenvolveram modelos pictográficos e fonéticos tão complexos quanto aos de forma alfabética.

As linguagens, os códigos, as epistemologias externas ao sistema-mundo europeu foram subestimados e suprimidos por não serem

facilmente decodificáveis por este grupo. [...] No entanto, estes não eram inteligíveis aos europeus, e a não intencionalidade em interpretar tais idiomas foi um dos fundamentos da atribuição do status de inferioridade aos povos africanos, situando-os em um estado de humanidade inacabada. (Felinto, 2022, p. 126)

O sistema *Adinkra* e os hieróglifos baseiam-se em ideogramas e, devido a tradição oral, transmitem seus valores por gerações partindo de uma concepção de linguística e sociedade diferente da visão eurocêntrica, portanto não há como hierarquizar os sistemas de escrita com base nos ideais do colonizador. Nessa perspectiva, Danzy assevera que "os sistemas de escrita egípcios também têm ideogramas, o que mostra que há uma conexão com *Adinkra*, mas DeFrancis os ignora porque os ideogramas não são 'a parte necessária'"⁴³ (Danzy, 2009, p. 27). Para teóricos como Ong e DeFrancis, por não haver uma relação fonética, o sistema *Adinkra* não configuraria um estágio intermediário como os hieróglifos, pois ambos teóricos excluem a importância e complexidade dos sistemas pictográficos ao privilegiarem os sistemas fonéticos e alfabéticos que usualmente estão relacionados ao latim e suas línguas derivadas (Danzy, 2009, p. 28-29).

Outros sistemas de escrita, como as escritas árabe e oriental, são semelhantes aos sistemas ocidentais, compartilhando as características alfabéticas ou fonéticas. Enquanto os sistemas de escrita que não são definidos como tal são considerados em estágios inferiores no desenvolvimento da escrita. No entanto, o problema vai além da linguística e da definição de um sistema de escrita, trata-se de definir uma cultura.⁴⁴ (Danzy, 2009, p. 29 - Tradução Própria)

DeFrancis e Ong excluem a complexidade dos sistemas pictográficos baseando-se no conceito eurocêntrico de escrita e ciência, configurando uma visão hegemônica que subjuga e hierarquiza os povos não-brancos ao não considerá-los desenvolvidos social e tecnologicamente. Tal perspectiva parte de um referencial euro-centrado de civilização e tecnologia, pois atribui valor aos modelos sociais não-brancos ao colocá-los como o "Outro", criando mitos e preconceitos que legitimavam

⁴³ Texto original: "However, Egyptian writing systems also have ideographs, which shows that there is a connection with *Adinkra*, but DeFrancis glazes over it because the ideographs are not 'the necessary part'".

⁴⁴ Texto original: "Other writing systems like Arabic and Eastern scripts are similar to Western systems either sharing the alphabetic or phonetic features. While writing systems that do not are defined as being at inferior stages in their development of writing. However the problem goes beyond just linguistics and defining a writing system, it is about defining a culture."

a supremacia branca. A exclusão e o apagamento cultural de povos não-brancos constituem-se como uma problemática da branquitude, que perdura até a contemporaneidade, com a apropriação de valores e práticas de etnias indígenas e africanas a partir de um referencial etnocêntrico. Cada etnia africana ou indígena apresenta costumes e tradições que partem de cosmo-percepções próprias, ou seja, cada modelo social não-branco possui um referencial autocentrado com base em elementos culturais, históricos, religiosos, políticos e cosmológicos.

A manutenção do estatuto de populações que deveriam ser tuteladas, conduzidas e civilizadas pelas populações europeias era essencial à invisibilização das inteligências desses povos. O obscurantismo sobre as ascendências, as histórias e as epistemologias de tais populações prestaram à naturalização do processo de desumanização, estigmatização e violação a elas impostas. (Felinto, 2022, p. 126)

Tomar o modelo eurocêntrico como ideal de cultura, civilidade e ciência apaga identidades sociais, culturais e históricas que partem de outros referenciais, pois nega os modelos de civilização não-brancos partindo do viés hegemônico que privilegia a supremacia branca há séculos. Na visão eurocêntrica, há uma hierarquia posta a partir de um sistema de valor artístico e cultural, como exposto pela Antropologia ao longo de décadas, em busca de afirmar a superioridade cultural branca, impondo o modelo eurocêntrico de cultura e sociedade, o qual se reflete na colonização dos saberes por meio da ciência e das escolas implementadas nas colônias africanas, baseando-se no modelo neocolonial e imperialista de ensino, pois, tal qual afirma Danzy (2009, p. 30 - Tradução Própria), "as invenções da sociedade acadêmica são usadas como modelo e os modelos de outras culturas são valorados com base em como eles se comparam aos seus"⁴⁵.

Os ideais neocoloniais e capitalistas impõem um modelo escolar fundamentado nos conceitos de ciência e ensino europeus que se distanciam das cosmo-percepções das etnias não-brancas, com recorte para os grupos étnicos africanos como os ashanti. A mentalidade capitalista implica em relações de poder baseada na riqueza de um país, estabelecendo uma relação hierárquica construída pelo poder de aquisição. Assim, o etnocentrismo, influenciado pelo neocolonialismo e capitalismo,

⁴⁵ Texto original: "Therefore the inventions of the scholar's society are used as the model and other cultures' models are valued based on how it compares to their own."

exclui a importância de valores e conhecimentos transmitidos, entre os povos africanos, pela oralidade (Danzy, 2009, p. 30).

Adinkra é um sistema de escrita ideográfica e as ideias que eles representam ainda ensinam lições valiosas. Além disso, os símbolos Adinkra são metáforas visuais por causa de sua capacidade de aumentar a compreensão, fornecendo conhecimento. [...] Adinkra não apenas "transporta, preserva e apresenta aspectos das crenças" da sociedade Akan, mas de todas as diversas culturas em Gana. Eles também representam uma cultura que foi perdida pelos africanos escravizados, mas são lembretes visuais de avanços tecnológicos negados de sua terra natal.⁴⁶ (Danzy, 2009, p. 31 - Tradução Própria)

Só é possível compreender a articulação do conhecimento das diversas etnias africanas quando se rompe com a supremacia branca e são retirados os véus do eurocentrismo. Um movimento que impulsionou tal processo foi a ruptura historiográfica com a fonte documental escrita. As contribuições de Roger Chartier (1990) ampliaram o conceito de fonte historiográfica, que passou a abranger, dentre outros tipos, a fonte oral para análise histórica, social e cultural da sociedade.

Com essa abertura, a ciência histórica possibilita a integração de relatos e tradições orais ao conhecimento acadêmico, culminando em novas perspectivas para o fazer historiográfico, ampliando-se, assim, o horizonte de expectativa para pesquisas sobre a cultura e sociedade de povos não-brancos, tal qual assevera Bâ (2010, p. 167) pois entre "as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura".

Portanto, para analisar *Adinkra* e a tradição ashanti, é preciso partir de uma perspectiva afro-centrada, como a exposta por Amadou Hampâté Bâ (2010), para compreender a tradição oral como uma tradição viva⁴⁷. Outros autores como Joseph Ki-Zerbo (2010), Renata Felinto (2022) e Eliane Boa Morte (2022) também dialogam

⁴⁶ Texto original: "Adinkra is an ideographic writing system and the ideas that they represent still teach valuable lessons. Moreover Adinkra symbols are visual metaphors because of their ability to enhance understanding by providing knowledge. [...] Adinkra does not only 'carry, preserve, and present aspects of the beliefs' of Akan society but of all of the diverse cultures in Ghana. They also represent a culture that was lost by enslaved Africans abroad but are visual reminders of denied technological advancements in their native land."

⁴⁷ Referência ao texto de Amadou Hampâté Bâ intitulado *Tradição Viva* (2010) que servirá como base para a discussão acerca da tradição oral africana partindo da cosmo-percepção mandês do grupo étnico bambara.

com as tradições orais e buscam enegrecer as pesquisas acadêmicas ao incorporar perspectivas afro-centradas:

Paralelamente às duas primeiras fontes da história africana (documentos escritos e arqueologia), a tradição oral aparece como repositório e o vetor do capital de criações socioculturais acumuladas pelos povos ditos sem escrita: um verdadeiro museu vivo. A história falada constitui um fio de Ariadne muito frágil para reconstituir os corredores obscuros do labirinto do tempo. Seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticulosos (*veilliesse oblige!*): ancestrais em potencial... (Ki-Zerbo, 2010, p. XXXVIII)

A tradição oral nutre *Adinkra*. Os símbolos, aliados à força da palavra, configuram saberes essenciais para os ashanti ao transmitirem, por gerações, os valores culturais e sociais, pois "Para o africano, a palavra é pesada. Ela é fortemente ambígua, podendo fazer e desfazer, sendo capaz de acarretar malefícios" (Ki-Zerbo, 2010, p. XL). A palavra e a tradição oral, em África, partem de perspectivas que não podem ser compreendidas pelo viés eurocêntrico, pois são elementos vivos e ancestrais que permitem a transmissão de saberes de determinado grupo étnico e possibilitam trocas culturais e econômicas com outros grupos étnicos. Nesse sentido, a "palavra é envolvida por apologias, alusões, subentendidos e provérbios claro-escuros para as pessoas comuns, mas luminosos para aqueles que se encontram munidos das antenas da sabedoria" (Ki-Zerbo, 2010, p. XL), a exemplo dos ideogramas *Adinkra* que transmitem visual, sensorial e oralmente o conhecimento e a cosmo-percepção ashanti. Portanto, a tradição oral, para diversas etnias, relaciona-se com sistemas de escritas pictográficos e evidenciam a diversidade étnica-cultural africana.

Dos milenares hieróglifos da civilização kemética, passando pelo bwiti do Gabão, o sin'anga do Maláui, o nsibidi da Nigéria, os adinkra de Gana e da Costa do Marfim, observamos a pluralidade e abundância dos sistemas comunicacionais africanos inseridos na lógica dos ideogramas, distinguindo-os categoricamente da versão de uma África estagnada no tempo e negligente com suas heranças. (Felinto, 2022, p. 127)

Os sistemas comunicacionais citados por Renata Felinto (2022) compreendem tanto a linguagem visual quanto a oralidade, permitindo a transmissão e articulação dos saberes de diversas etnias africanas. Eliane Boa Morte (2022) também analisa a relação entre a tradição oral e os ideogramas *Adinkra*, expondo que "o ser humano

sempre representou seu cotidiano, registrando através da representação, aquilo que viu ou sente" (Boa Morte, 2022, p. 110).

Portanto, a linguagem visual/signo-gráfica alia-se à oralidade para construir, fundamentar e transmitir conhecimentos e tradições apoiadas na cosmo-percepção de cada grupo étnico. Os ideogramas podem compreender figuras da natureza como plantas e animais, formas geográficas, representações antropomórficas, dentre outras possibilidades que compõem o cotidiano e as vivências de determinada sociedade transformando-os em provérbios, metáforas e ensinamentos herdados de geração em geração por meio da palavra (Boa Morte, 2022, p. 111), pois a "metáfora é uma figura de linguagem que fundamenta uma relação de semelhança entre um sentido próprio e o figurado. Para se construir um discurso metafórico é indispensável desenvolver a capacidade figurativa/imaginativa" (Boa Morte, 2022, p. 117). Assim, verifica-se que a perspectiva africana diverge do modelo eurocêntrico, orientado pela visão, pois por mais que existam escritas signo-gráficas, a tradição oral está na base da transmissão dos conhecimentos, costumes e cultura de povos africanos e afro-diaspóricos:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer, são a memória viva da África. (Bâ, 2010, p. 167)

Amadou Hampâté Bâ (2010) argumenta que, para alguns pesquisadores como ele, os relatos orais parecem confiáveis. As fontes escritas, por exemplo, também são passíveis de dúvida, pois são produzidas e passíveis de serem falseadas a exemplo dos copistas que por vezes alteravam o conteúdo da obra, intencionalmente ou não. Portanto, as fontes escritas, assim como as fontes orais, são criações da humanidade e não há como estabelecer uma relação hierárquica de confiabilidade baseando-se apenas na natureza da fonte. Numa perspectiva afro-centrada, "o testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem" (Bâ, 2010, p. 168). Para os povos africanos, mais especificamente da etnia bambara dos povos mandês analisados por Bâ (2010), atribui-se grande valor à palavra que é tomada como verdade e mantém a tradição oral viva e conectada aos saberes e provérbios ancestrais.

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra. (Bâ, 2010, p. 168)

A relação entre a palavra e a verdade implica em reconhecer como espiritual e ancestral, portanto viva, a tradição oral partindo de um paradigma afro-centrado no qual o conceito de História foge dos padrões científicos hegemônicos. Não há metodologias para investigação embasadas em Historiografia e teoria da ciência histórica por ser um referencial eurocêntrico, no entanto, a História, para algumas etnias africanas como os bambara, parte de saberes transmitidos oralmente pelos anciãos e anciãs que guardavam na memória traços de suas narrativas históricas e das narrativas do grupo étnico ao qual pertenciam, criando uma teia de histórias assim como proposta por *Anansi*. Para compreender a sacralidade de figuras como os tradicionalistas (para os bambara), genealogistas e os *griots* (na África Ocidental) é fundamental romper com a racionalidade eurocêntrica para assimilar os princípios da tradição oral e suas implicações étnicas, valorizando a diversidade cultural, religiosa e histórica africana.

Ao evocar a ancestralidade, a palavra ancora-se no sagrado e fundamenta-se a partir de cosmo-percepções com conceitos e valores de justiça e verdade atrelados a divindades que conferem, à oralidade, caráter confiável. Em sociedades com forte tradição oral, o ser humano "é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra" (Bâ, 2010, p. 168). A tradição oral precisa ser nutrida e mantida apesar da escrita e dos valores acadêmicos, pois documentos escritos e a oralidade coexistem e se complementam, não se anulam. Esta tradição é tão importante que na "[...] África tradicional, aquele que falta à palavra mata sua pessoa civil, religiosa e oculta. Ele se separa de si mesmo e da sociedade. Seria preferível que morresse, tanto para si próprio como para os seus" (Bâ, 2010, p. 174). Portanto, é necessário preservar a tradição viva e honrar as pessoas que guardam e transmitem o conhecimento oralmente como os tradicionalistas, genealogistas e os *griots*, pois, para algumas etnias africanas, a palavra emanava poder, confiabilidade e valores divinos, etéreos.

Nas tradições africanas – pela menos nas que conheço e que dizem respeito a toda a região de savana ao sul do Saara –, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela

depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de "forças etéreas", não era utilizada sem prudência. (Bâ, 2010, p. 169)

Ao analisar o poema ritualístico de Komo Dibi de Kulikoro, do grupo étnico bambara, Amadou Hampâté Bâ destaca a relação entre o sangue como "força vital interior" e a palavra por meio do trecho - "A língua que falsifica a palavra, vicia o sangue daquele que mente" (Bâ, 2010, p. 174). Como o sangue representa a vitalidade e alimenta a relação com o sagrado, a palavra proferida deve-se alinhar à cosmo-percepção a fim de manter a harmonia da unidade sagrada e cósmica, pois a mentira corrompe e desestabiliza a relação vital com o divino.

A associação entre sangue e palavra assemelha-se à conexão iorubá, entre os conceitos de axé (força vital) e Orí (divindade pessoal), que precisa ser nutrida e harmonizada ao longo da vida. O Orí vincula-se aos Orixás enquanto divindades externas que transmitem valores religiosos, culturais, sociais e morais, por meio de rituais religiosos e ancestrais iorubá. Vale destacar o culto a Xangô (em iorubá: Şàngó) originado em Oió (em iorubá: Òyó), presente nas religiões brasileiras de matriz africana como a Umbanda e o Candomblé. Xangô representa o fogo e os trovões, sendo considerado o Orixá da justiça o qual carrega um machado que corta para os dois lados (Oxé), representado por Rubem Valentim no *Marco sincrético da cultura afro-brasileira* (1978), uma estrutura de concreto armado localizada na praça da Sé em São Paulo.

FIGURA 3 – Marco Sincrético da Cultura Afro-brasileira

(Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira)

O machado com duas lâminas é uma metáfora para justiça, pois quem é justo busca analisar os dois (ou mais) lados da História para agir de acordo com a verdade, de forma imparcial e crítica. Como a tradição iorubá de Oió era transmitida oralmente, pode-se fazer analogia entre a percepção bambara de Komo Dibi com os valores religiosos e culturais de Oió, a partir da relação entre justiça e verdade oriunda da cosmo-percepção de Xangô.

A tradição oral nutre-se da ancestralidade e de valores mágico-religiosos que conferem credibilidade à palavra, pois a fonte oral, quando analisada por um viés afro-centrado, assume a mesma importância e credibilidade que a fonte escrita e/ou documental tem no modelo eurocêntrico de ciência e conhecimento. Em complemento, Bâ (2010) reafirma o respeito pela herança ancestral transmitida oralmente por gerações, pois "o apego religioso ao patrimônio transmitido [pela tradição oral] exprime-se em frases como: 'Aprendi com meu Mestre', 'Aprendi com

meu pai', 'Foi o que suguei no seio de minha mãe'" (Bâ, 2010, p. 174). Nesse sentido, o modelo educacional tradicionalista dos bambara e de grupos étnicos que apresentam concepções semelhantes de transmissão oral ressaltam que:

A educação tradicional começa, em verdade, no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições da vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios, etc. Os provérbios são as missivas legadas à posteridade pelos ancestrais. Existe uma infinidade deles. (Bâ, 2010, p. 183)

Amadou Hampâté Bâ (2010) analisa a tradição bambara que fundamenta a tradição oral a partir dos tradicionalistas, pois existe um modelo educacional afrocentrado de aprendizagem que possibilitava, a partir de iniciações e ritos de passagem, a consagração do tradicionalista. Essa figura assemelha-se aos anciãos, genealogistas e *griots* de outras tradições étnicas. Tanto a ritualística das iniciações quanto a transmissão dos ensinamentos passam pela cosmo-percepção bambara e pelo respeito aos mais velhos, aos ancestrais.

A educação tradicionalista ensina, por meio de um tradicionalista mais velho e já iniciado, o valor da palavra enquanto verdade e a importância de honrar e reverenciar a cadeia de saberes transmitidos pelos anciãos e guardiões do conhecimento e das narrativas históricas. Para o modelo tradicionalista, "o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo" (Bâ, 2010, p. 183). Dessa forma, por associar-se aos acontecimentos da vida prática, o conhecimento é guiado pela vivência e fica profundamente gravado na memória de quem o aprende. A educação bambara distancia-se da concepção eurocêntrica de ensino que é linear, progressiva e racional, pois entrelaça o ensino à vida prática.

Assim, qualquer incidente da vida, qualquer acontecimento trivial pode sempre dar ocasião a múltiplos desenvolvimentos, pode induzir à narração de um mito, de uma história ou de uma lenda. Qualquer fenômeno observado permite remontar às forças de onde se originou e evocar os mistérios da unidade da Vida, que é inteiramente animada pela Se, a Força sagrada primordial, ela mesma um aspecto do Deus Criador. (Bâ, 2010, p. 183)

Para Bâ (2010), a relação africana entre memória e conhecimento também fundamenta o papel dos genealogistas, responsáveis por remontar gerações de sua

própria linhagem e/ou etnia, pois são guardiões da própria identidade e de seus familiares. Assim, a "genealogia é, desse modo, ao mesmo tempo sentimento de identidade, meio de exaltar a glória da família e recurso em caso de litígio" (Bâ, 2010, p. 204), pois por vezes se faz necessário recorrer à genealogia para legitimar, a partir da relação geracional-ancestral, a posse de um território em disputa. Dessa forma, os genealogistas contribuem para a manutenção da identidade e da memória ao apoiarem-se na transmissão das narrativas históricas familiares e/ou étnicas ao longo de gerações.

Uma das peculiaridades da memória africana é reconstituir o acontecimento ou a narrativa registrada em sua totalidade, tal como um filme que se desenrola do princípio ao fim, e fazê-lo no presente. Não se trata de recordar, mas de trazer ao presente um evento passado do qual todos participam, o narrador e a sua audiência. Aí reside toda a arte do contador de histórias. Ninguém é contador de histórias a menos que possa relatar um fato tal como aconteceu realmente, de modo que seus ouvintes, assim como ele próprio, tornem-se testemunhas vivas e ativas desse fato. Ora, todo africano é, até certo ponto, um contador de histórias. (Bâ, 2010, p. 208)

Para a tradição oral, a memória reconstitui a cena da narrativa registrada com riqueza de detalhes, dando vida aos relatos de forma que o acontecimento transmitido seja testemunhado por quem o escuta. Apesar do sistema *Adinkra* ser pictográfico, ele evoca a memória e a oralidade na transmissão dos provérbios e saberes ashanti. A retomada afro-centrada da memória e das narrativas históricas, disseminadas oralmente, pode ser associada ao *Adinkra Sankofa* que, desde sua origem, representa a importância do passado e da História para a etnia ashanti. Nesse sentido, o *Adinkra Sankofa* é a fonte histórica escolhida, no presente trabalho, para fazer interlocução com a teoria de Reinhart Koselleck e com o Ensino de História e Cultura da África e dos afro-brasileiros, pois seu significado é semeado e ressignificado com a afro-diáspora, impactando em valores presentes nas identidades brasileiras.

Sankofa, assim como *Ananse*, carregam os mitos, os provérbios e as metáforas dos ashanti por todos os continentes. No Brasil, *Sankofa* é apropriado como resgate ancestral, movimento realizado pelos afro-diaspóricos para honrar e propagar suas heranças étnicas e ancestrais. Contemporaneamente, *Sankofa* está presente em revistas, livros, redes sociais, grupos de pesquisa e espalha-se por toda a comunidade brasileira.

3. 2. O RETORNO: COSMO-PERCEPÇÃO DE SANKOFA

O adinkra Sankofa pode ser traduzido literalmente como san – retorno, ko – ir, fa – olhar. Pode ser entendido também como buscar, levar, necessitar, ou seja, voltar e apanhar de novo, aprender com o passado, construir sobre as fundações do passado. (Menezes, Paschoarelli, 2009, p. 40-41)

Sankofa carrega em si um antigo provérbio ashanti (*se wo were fi na wo sankofa a yenki*) cuja tradução aproxima-se de algo como "não é errado voltar (e pegar) algo que te pertence e ficou perdido no passado". *Sankofa*, na cosmo-percepção ashanti, estabelece relação entre os tempos históricos, com destaque ao passado e as formas de retomar e reconstruir a memória para nutrir laços ancestrais, portanto, históricos. "Dito de outro modo, nunca é tarde para apanhar o que ficou para trás ou mais sinteticamente, *aprender com o passado para construir o futuro*" (Waldman, 2017. p. 5).

O conceito de História para os ashanti dialoga com a memória e tradição oral, assim, as narrativas transmitidas de geração em geração partem da relação entre verdade e palavra, ou seja, os relatos orais constituem fontes essenciais para a História e memória das etnias africanas. Como no mito de *Anansi*, as histórias relacionam-se com o divino, tornando a palavra sagrada, portanto não pode ser corrompida pela mentira. De fato, a compreensão de História para os ashanti distancia-se do modelo eurocêntrico de ciência que dissemina os valores ciceronianos de *Historia Magistra Vitae* que implicam na relação quase mimética do futuro e do passado.

Uma dessas tradições é o adinkra, conjunto ideográfico estampado em tecido, esculpido em pesos de ouro, talhado em peças de madeira anunciadoras de soberania. Nele, o princípio Sankofa significa conhecer o passado para melhorar o presente e construir o futuro. (Nascimento, 2022, p. 19)

Para os ashanti, *Sankofa* estabelece a conexão entre passado e futuro, pois propõe os ensinamentos passados como transformadores do futuro, ou seja, rompe com a noção eurocêntrica de que o passado se repete e, portanto, a História seria a mestra da vida. Nesse sentido, a concepção ashanti de História aproxima-se da discussão teórica de Reinhart Koselleck, pois este propôs, por meio da *Geschichte*, o passado como espaço de experiência e o futuro como horizonte de expectativas.

Tanto na *Geschichte* de Koselleck quanto na História dos ashanti, pode-se compreender o futuro como um campo de possibilidades, terreno fértil para rupturas e continuidades de práticas, hábitos e valores passados.

O processo de aprendizagem histórica ashanti engloba *Adinkra* como um sistema de escrita pictográfica no qual os símbolos implicam em valores e ensinamentos transmitidos, ao longo das gerações, pela oralidade. Como aponta Bâ (2010), os sistemas educacionais afro-centrados, em destaque para os tradicionalistas da etnia bambara, fogem à lógica eurocêntrica, pois baseiam-se na tradição oral e interligam a lição, o aprendizado às situações cotidianas, ao utilizarem um método de ensino fundamentado na vida prática. *Sankofa* constitui, portanto, um saber fundamental para articulação individual e coletiva do tempo e narrativas históricas ao elucidar noções temporais como passado e futuro partindo da cosmo-percepção ashanti. A História, para algumas etnias africanas, invoca a tradição oral e a memória que são formas de expressão da palavra enquanto verdade. Em entrevista, Eclea Bosi (2013) traz uma perspectiva psicológica da memória que permite pensar a relação História e memória ao aproximar-se de um viés afro-centrado que remete à relação entre História, memória e oralidade.

Importante destacar que a fala emotiva e fragmentada do nosso memorialista é portadora de significações que nos aproxima da verdade. Nós temos que aprender a amar esse discurso tateante, as suas pausas, as suas franjas, com fios perdidos quase irreparáveis. Bem mais que um documento unilinear, a narrativa da testemunha mostra a complexidade do real. Oferece uma via privilegiada para compreender a articulação dos movimentos da história com a cotidianidade. É muito belo escutar esse lembrar meditativo da testemunha. E nós então compreendemos que se pode fazer da memória um apoio sólido para a construção do presente e ela se torna para nós uma verdadeira matriz de projetos. (Bosi, 2013, p. 197)

Certamente, *Sankofa*, em suas representações e no provérbio, propõe uma relação temporal a partir da memória que se relaciona ao passado, compondo narrativas históricas fundamentadas em valores espirituais, portanto religiosos, e ancestrais. Como aponta Bosi (2013), a memória parte de uma perspectiva sensorial, pois engloba emoções, ou seja, é revivida a partir da fala. Pode-se fazer uma analogia ao conceito de cosmo-percepção proposto por Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021), pois a memória articula sentidos que não podem ser despertados pela perspectiva unilinear

documental. Dessa forma, a concepção ashanti de História engloba a memória e a oralidade como forma de retomar com riqueza de detalhes, alinhando-se a verdade, o acontecimento histórico e os saberes ancestrais. *Sankofa* compreende os valores ashanti de História e memória, tornando-se um ensinamento sobre o enlaçamento dos tempos históricos e a importância de resgatar e aprender com o passado.

Sankofa possui duas variações da representação gráfica que serão aqui analisadas e utilizadas como fonte histórica visando a compreensão de que os conhecimentos ashanti eram produzidos visual, oral e sensorialmente. Os *Adinkra*, assim como *Sankofa*, eram estampados em tecidos, portanto havia a transmissão sensorial a partir do processo artesanal de confecção dos tecidos, tinta e carimbos, bem como a estamperia artesanal.

FIGURA 4 – *Adinkra Sankofa* (coração estilizado)



FIGURA 5 – Adrinkra Sankofa (pássaro mítico)

Por serem ideogramas, os *Adinkras* são representações signo-gráficas⁴⁸, ou seja, visuais de provérbios e metáforas da tradição ashanti, logo, os ensinamentos são transmitidos oral e visualmente. Partindo do conceito de cosmo-percepção, os saberes ashanti abrangem a visão e outros sentidos como a oralidade (audição) e o artesanato (tato), rompendo, dessa forma, com o modelo eurocêntrico que privilegia e se centraliza na visão. Nesse sentido, para compreender a grandeza dos símbolos de *Sankofa*, é preciso partir de uma perspectiva de ensino afro-centrada que engloba a tradição oral.

O pássaro mítico de *Sankofa* está com a cabeça voltada para trás, no centro da imagem existe um círculo incompleto da cabeça ao rabo do pássaro formando um "C" com uma lacuna. Olhando para o contorno externo do pássaro, há o destaque para a forma oval com duas ramificações e os pés fincados. A partir da descrição, torna-se evidente a análise da cosmo-percepção ashanti contida neste símbolo, pois:

- A cabeça se volta ao próprio rabo, mostrando que é preciso ter consciência das próprias ações ao invés de projetar em outra pessoa algo que está dentro de si. Não exteriorizar o que é interno, ou seja, assumir a responsabilidade das suas ações.

⁴⁸ Nesse sentido, ressalta-se que, por constituir um sistema de escrita, não há autoria atribuída e, portanto, são elementos de domínio público.

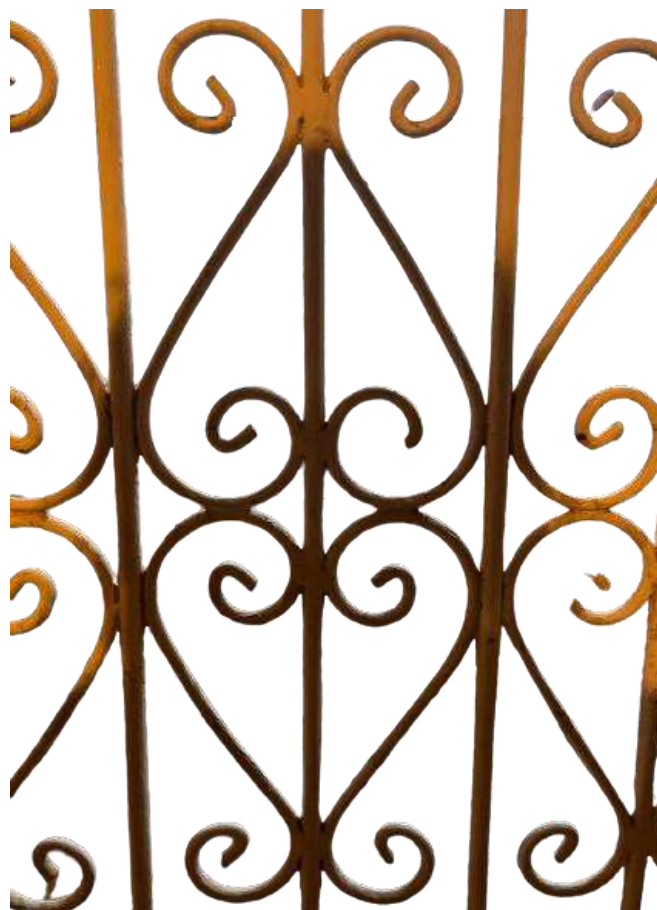
- O círculo incompleto mostra um ciclo interrompido, demonstrando a ruptura com os ciclos viciosos. A interrupção tem um valor que pode ser analisado por meio da Historiografia ocidental: a história pode ser contada através das rupturas e, quando soma-se esta concepção à micro-história, percebe-se que as impermanências se manifestam a nível individual, trazendo novamente a simbologia do pássaro mítico que olha para trás responsabiliza e toma para si o que lhe pertence para, no presente, romper ciclos viciosos e criar uma expectativa de futuro virtuoso.
- O pássaro mítico possui pés ancorados no chão que mostram a necessidade de "aterrar-se", isto é, ter consciência da realidade a qual pertence. É importante conhecer-se enquanto subjetividade, reconhecer suas origens e manter-se firme em seus ideais. Os pés também fazem relação com o futuro, pois apesar do pássaro voltar sua cabeça para o passado, ele caminha em direção ao futuro, tempo de possibilidades de ação e de resignificar o passado.
- O ovo representa a potência de vida guardada por uma casca que necessariamente deve ser quebrada, demonstrando o poder da criação emanado após seu rompimento, o nascimento, ou a ruptura com um ciclo anterior. Nessa perspectiva, o ovo lembra a capacidade de renascer e reinventar-se ao longo da vida, ou seja, mesmo com as situações de adversidade é possível encontrar e harmonizar o *kra*, entidade viva e pulsante da cosmo-percepção ashanti que representa a luz divina, que se assemelha ao conceito judaico-cristão de alma.

Todas as interpretações contidas no pássaro mítico também são expressas no coração estilizado, pois os espirais do coração demonstram a união entre passado e futuro enquanto as patas do pássaro estão representadas bem ao centro, na parte inferior do símbolo, e relacionam-se com o tempo presente. Esta forma de representar *Sankofa* tornou-se mais popular em países, incluindo o Brasil, que receberam escravizados da África Ocidental, como os ashanti. Os africanos em diáspora encontraram formas de resistência e perpetuaram suas crenças não apenas pela oralidade, mas também em fontes materiais.

Podemos dizer que a história do Sankofa nos remete à significação simbólica de objetos e vida dessa etnia, uma espécie de porta-voz de sua filosofia, do poder da reconstrução e de retificação cultural. A importância de conhecer um pouco melhor a África, aqui, é para reforçar os laços de parentesco histórico resultante da escravidão e de colonização que marcaram o Brasil e a África e são tão pouco lembrados. (Menezes, Paschoarelli, 2009. p. 41)

É possível andar pelas ruas das cidades brasileiras, atualmente, e encontrar portões com esta simbologia. São portões de ferro que carregam *Adinkra*, mais precisamente *Sankofa*, que não servem apenas para o embelezamento das cidades, mas remontam à importância das cosmo-percepções afro-centradas para povos afro-diaspóricos. Em África, os símbolos *Adinkra* eram moldados na cabaça, depois embebidos em tinta de aduru para estampar tecidos. Eles poderiam ser encontrados em joias e outros objetos, tais como cerâmicas, instrumentos ritualísticos ou de uso doméstico, mas não existiam em portões de ferro como os encontrados no Brasil.

FIGURA 6 – Portão de ferro com *Adinkra Sankofa* (coração estilizado)



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023

Luiz Carlos Gá (2022) defende os símbolos *Adinkra* como uma forma de escrita que permite, por meio da comunicação gráfica, transmitir os valores da civilização ashanti. *Adinkra* tem valor artístico, cultural e histórico, pois a partir de uma linguagem signo-gráfica, transmitem conhecimento e são incorporados na arte e nos artesanatos pelos povos ashanti e afro-diaspóricos. Gá (2022) questiona o pensamento hegemônico, sistematizado por Jasmine Danzy (2009), que ignora os sistemas de escrita africanos e, por não valorizarem a oralidade, colocava a África como um continente sem História. *Adinkra* são "sinais de incrível plasticidade, estética de causar inveja aos mais renomados artistas gráficos do mundo e de conteúdos filosóficos para pré ou pós-socrático nenhum botar defeito" (Gá, 2022, p. 17). Dessa forma, as representações gráficas de *Adinkra* são imagens de domínio público, ou seja, "esse sistema de comunicação gráfica é um patrimônio cultural africano que vem testemunhar, como tantos outros, a riqueza dessa matriz na cultura do Brasil e do mundo" (Nascimento, 2022, p. 20).

Adinkra simboliza um patrimônio material e imaterial dos ashanti da mesma forma que os portões de ferro com *Adinkra*, em especial o de *Sankofa*, são patrimônios materiais e imateriais brasileiros enraizados nos saberes afro-diaspóricos dos ashanti e dos iorubá. Tal relação sustenta-se no pensamento de Elisa Larkin Nascimento e Luiz Carlos Gá (2022), mas também é pautada no Artigo 216, da Constituição Federal de 1988, que define patrimônio material e imaterial como:

- I - as formas de expressão;
 - II - os modos de criar, fazer e viver;
 - III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
 - IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
 - V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.
- (Brasil, 1988)

Nesse sentido, tanto a estamperia *Adinkra* quanto os portões de ferro, abrangem a materialidade e a imaterialidade, ou seja, o saber-fazer, o conhecimento das técnicas utilizadas na produção. No caso de *Adinkra*, também abrange a memória e os valores ancestrais ashanti que servem como base para os movimentos pan-africanistas da segunda metade do século XX, formando "uma intelectualidade engajada em (re)educar as/aos suas/seus assentadas/os num legado material e

imaterial de África, que foi ideologicamente reduzido e banido do espólio intelectual e cultural humano" (Felinto, 2022, p. 127).

Portanto, reconhecer os *Adinkras* como patrimônio significa reconhecer os mecanismos de resistência às tentativas de embranquecimento e ao roubo material e imaterial das culturas étnicas africanas desde o período colonial (Felinto, 2022, p. 144). Assim, por mais que os *Adinkras* sejam ressignificados ao longo do tempo, configuram e resgatam os saberes ancestrais ashanti, portanto, compreendê-los como patrimônio material e imaterial também é reconhecer o legado e as assimilações culturais que acontecem entre os ashanti e outras etnias em afro-diáspora.

Podemos dizer que a história do Sankofa nos remete à significação simbólica de objetos e vida dessa etnia, uma espécie de porta-voz de sua filosofia, do poder da reconstrução e de retificação cultural. A importância de conhecer um pouco melhor a África, aqui, é para reforçar os laços de parentesco histórico resultante da escravidão e de colonização que marcaram o Brasil e a África e são tão pouco lembrados. (Menezes, Paschoarelli. 2009. p. 41)

Na encruzilhada brasileira, durante os anos de exploração de riquezas e corpos negros, diversas etnias africanas foram forçadas a conviver no mesmo ambiente, desde o navio negreiro até a senzala, havendo um processo de transculturação (Beired, 2019), pois as tradições iorubás foram incorporadas às práticas ashanti e vice e versa. Nesse contexto, *Sankofa* é apropriado e ressignificado em território brasileiro e funde-se à cultura e religiosidade iorubá, havendo, a partir deste contato, desdobramentos dos valores e até mesmo da espiritualidade de cada grupo.

A mitologia do Orixá Ogum (em iorubá: Ògún), cultuado inicialmente em Adô Equiti e Ondô, foi incorporada à simbologia dos *Adinkra*. Ogum, Orixá que rege o elemento fogo, representa o ferro que é forjado em altas temperaturas e pode confeccionar instrumentos de guerra como as espadas que são tecnologias ancestrais. A simbologia de Ogum invoca o fogo, o ferro, a guerra e a tecnologia, portanto é um Orixá guerreiro, destemido, que não perdoa injustiças, sendo também protetor dos artesãos e dos ferreiros. O arquétipo de Ogum expressa agilidade, luta (ou resistência) e alegria em viver.

O cruzamento entre as culturas iorubá e ashanti gerou novas percepções acerca de *Adinkra*, fundindo os valores de duas cosmo-percepções étnicas africanas em um cenário afro-diaspórico que contribuiu para a difusão e ressignificação de *Sankofa*. A mentalidade escravista fundamentou a eugenia que foi incorporada pela

ciência, a fim de provar a superioridade branca, propagando preconceitos e mitos os quais culminaram no racismo.

Mesmo com a Lei Áurea (1888) e a abolição da escravidão no Brasil, existiam políticas de embranquecimento que marginalizavam os negros, os quais, apesar de libertos, eram excluídos da participação política e econômica. Essa herança colonial e escravista perpetua seus valores até a contemporaneidade, resultando na exclusão política, cultural, social, histórica e econômica dos afro-brasileiros visando embranquecer a História e a identidade brasileira. A supremacia branca apoia-se em mitos e preconceitos racistas para desvalidar a participação ativa dos negros na sociedade, mentalidade que perdura desde o período imperial.

O ideograma Sankofa remete à missão e ao momento de recuperar a dignidade humana desses povos. [...] O conhecimento e o desenvolvimento permeiam a história da África, em sistemas de escrita, avanços tecnológicos, Estados políticos organizados, tradições epistemológicas. (Nascimento, 2022, p. 19)

Não havia espaço para os afro-diaspóricos serem integrados na sociedade brasileira, pois não conseguiam empregadores, não podiam exercer suas religiões, eram estigmatizados cultural e socialmente e sofriam violências cotidianas que buscam apagar e negar suas identidades. Aos negros, portanto, sobrava a margem, os morros. Os saberes ancestrais e os quilombos são mecanismos de resistência e sobrevivência negra, pois foi por meio deles que muitos afro-diaspóricos recorreram aos ensinamentos étnicos africanos para prosperarem economicamente, sendo o artesanato uma das alternativas, num movimento de *Sankofa*.

Da mesma forma, a arte de dominar o ferro e o fogo, um atributo de Ogum, forjou muitos ferreiros afro-diaspóricos, assim, os portões de ferro com *Adinkra* não são meramente um produto ou um adorno, mas marcas ancestrais, símbolos de resistência de povos que foram arrancados de sua terra natal, trazidos para as Américas em condições desumanas e forçados ao trabalho escravo. Nesse sentido, *Sankofa* possibilita retomar as narrativas daqueles que construíram (e constroem) parte da História do Brasil e que ainda estão às margens da sociedade brasileira, herdeira do colonialismo.

Para continuar uma dinâmica positiva de relações entre a África continental e a sua diáspora, é hora de tentar, sem cessar, transcender os antigos padrões de tabelas demográficas. A hora é de interrogar quais são as verdadeiras utilidades e onde estão os maus-tratos das

heranças e dos assuntos que dizem respeito à África. Essa proposta nos devolve ao tema da presente obra, *Sankofa*. (Dzidzienyo, 2008, p. 228)

Sankofa é (re)apropriada e ressignificada com o Pan-africanismo e com as obras de Abdias Nascimento, tornando-se símbolo da resistência e empoderamento negro, perspectiva que perdura até a contemporaneidade. Tanto o ideograma quanto o provérbio passam a ser associados ao resgate de valores, tradições e referenciais étnicos africanos que, apesar do apagamento de culturas e identidades negras, mantiveram-se vivos por meio da tradição oral, dos quilombos, das manifestações artístico-culturais, das tradições religiosas de matriz africana e da reivindicação político-social dos afro-brasileiros. Os ensinamentos de *Sankofa*, numa perspectiva pan-africanista, correm pelas veias dos afro-brasileiros que buscam suas raízes étnicas africanas como forma de (re)conexão com os saberes ancestrais que resistiram e resistem às tentativas de embranquecimento provocadas pela supremacia branca.

Essa volta se refere ao reencontro com bases civilizacionais e intelectuais que nos permitem saber de nossas histórias para com elas nos fortalecermos na luta incessante contra a mentalidade colonizadora e colonizada. É o próprio princípio do adinkra *Sankofa*. (Felinto, 2022, p. 128)

Abdias Nascimento comandou a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-brasileiras (SEAFRO) até sua extinção, em 1995, e promoveu obras como *Sankofa: Resgate da cultura afro-brasileira* (1994), organizado por Elisa Larkin Nascimento com objetivo que trazer a perspectiva de *Sankofa* nos estudos sobre História e Cultura da África e dos afro-brasileiros. O livro surge com textos de apoio para o curso *Sankofa: conscientização da Cultura Afro-brasileira* realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (IPEAFRO), desde 1985. A SEAFRO, o IPEAFRO, Abdias Nascimento e Elisa Larkin Nascimento contribuíram ativamente com pesquisas e cursos pautados na filosofia de *Sankofa* e num referencial afro-centrado. Os estudos decoloniais também contribuem para inserir *Sankofa* na academia, resultando em grupos de pesquisas, iniciações científicas, dissertações e teses que trabalham a partir do resgate dos valores ancestrais ao proporem uma perspectiva sul-global, englobando uma perspectiva afro-centrada.

Surge, em 2008, a revista *Sankofa* da Universidade de São Paulo (USP) como um espaço destinado às pesquisas sobre História da África, afro-diáspora, cultura política e colonialidade para analisar os desdobramentos da relação Brasil-África. No mesmo ano, Elisa Larkin Nascimento reorganiza a coleção *Sankofa* e publica uma coleção com quatro volumes destinados à compreensão dos aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e religiosos que permeiam a cultura brasileira a partir de uma perspectiva afro-centrada, buscando englobar a multiplicidade étnica africana. Há, portanto, uma ruptura na ciência brasileira que visa desmistificar estereótipos e preconceitos fundamentados na lógica colonial eurocêntrica, propondo descolonizar os saberes acadêmicos a fim de repensar as estruturas políticas, culturais, sociais e históricas a partir de um referencial sul-global para analisar a conexão entre Brasil e África.

Com a difusão científica e o alargamento das discussões político-sociais sobre a marginalização das culturas e identidades negras, *Sankofa* conquista espaço na sociedade brasileira ao associar-se à vida prática e ao cotidiano dos afro-brasileiros que sofrem com os impactos do racismo e do apagamento cultural e identitário de seus ancestrais. O preconceito colonial nutre, desde a escravidão, práticas violentas e fundamentadas na supremacia branca. Assim, não há racismo "sutil" e cabe à branquitude refletir sobre atos e práticas que sustentam as violências contra povos não-brancos.

Tanto como iconografia quanto como idéia, Sankofa é muito mais complexo que uma visão informal poderia implicar. Não se trata apenas de olhar para trás. Trata-se de olhar para trás com um propósito, com vistas a apreender as lições necessárias para embasar e guiar o rumo do presente e do futuro. (Dzidzienyo, p. 228)

Sankofa ensina sobre a conexão entre passado e futuro, portanto engloba o tempo presente. Nesse contexto, "nunca é tarde para voltar" pode ser compreendido como "nunca é tarde para mudar", ou seja, para romper com o passado e a concepção de História fundamentados nos conceitos ciceronianos dela enquanto mestra da vida, e disseminados pelo modelo hegemônico de ciência. A branquitude precisa ao menos buscar entender, a partir de um referencial afro-centrado, as possibilidades de ruptura com as crenças e práticas violentas perpetuadas pelos valores e modelos de um

passado colonialista. De outra maneira, é preciso ressignificar o *espaço de experiência* para alargar o *horizonte de expectativa*⁴⁹.

3. 2. 1. Temporalidades: de *Sankofa* à teoria de Reinhart Koselleck

Para iniciar a discussão, é preciso compreender a articulação temporal estabelecida por diversas etnias africanas, incluindo os ashanti, em busca de analisar o conceito de tempo contido em *Sankofa* e seu distanciamento com a lógica eurocêntrica capitalista exposta por Edward Palmer Thompson. Em *Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial*, Thompson (1998) sistematiza a relação temporal, numa perspectiva marxista, para analisar os impactos da industrialização na ruptura com o tempo natural, com o ciclo circadiano.

Thompson toma a Europa como referencial, portanto sua discussão é essencial para compreender como o modelo eurocêntrico temporal foge às cosmo-percepções étnicas africanas. A partir do século XIV, o relógio surge como alternativa de marcar o tempo, tornando-se ainda mais presente nas sociedades urbanas com a Revolução Industrial que, a partir da metade do século XVIII, engloba o capital na relação temporal: "É bem conhecido que, entre povos primitivos⁵⁰, a medição do tempo está comumente relacionada com os processos familiares no ciclo de trabalho ou das tarefas domésticas" (Thompson, 1998, p. 269). Dessa forma, ao apoiar-se numa concepção temporal eurocêntrica fundamentada no modelo linear-progressista, tanto Thompson (1998) quanto outros cientistas brancos, consideram as tradições e percepções temporais que fogem a esse modelo como sociedades estáticas e sem História.

Para algumas etnias não-brancas, o conceito temporal apoia-se na ciclicidade estabelecida a partir de uma relação animista que interliga os fenômenos naturais com os acontecimentos sociais, ou seja, configura uma noção de tempo coletivo e dinâmico. A exemplo, nota-se que o tempo social é influenciado pela conjuntura

⁴⁹ KOSELLECK, R. "Espaço de experiência" e "horizonte de expectativa": duas categorias históricas. In: *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC - RJ, 2006.

⁵⁰ Por partir de uma epistemologia eurocêntrica, Thompson (1998) hierarquiza as sociedades que se distinguem do modelo hegemônico de civilização classificando-as como primitivas. Para não perpetuar o racismo científico, é importante ressaltar que as sociedades africanas partem de cosmo-percepções que divergem do modelo europeu, portanto, não se pode subjugar os referenciais étnicos africanos a partir do olhar do colonizador.

política na qual o interregno, período entre a morte do rei e a consagração do novo monarca, implica na onipresença de um "tempo intemporal do pensamento animista, no qual a parte representa e pode significar o todo" (Hama; Ki-Zerbo, 2010, p. 26). O interregno constitui uma ruptura temporal, ou seja, a morte do líder político "paralisa as atividades, a ordem social, toda expressão de vida, desde o riso até a agricultura e a união sexual dos animais e das pessoas" (Hama; Ki-Zerbo, 2010, p. 25-26) e a dinâmica social-temporal é restaurada e reestruturada com o início do novo reinado.

Evidentemente, na ausência da ideia do tempo matemático e físico contabilizado pela adição de unidades homogêneas e medido por instrumentos confeccionados para esse fim, o tempo permanece um elemento vivido e social. Nesse contexto, porém, não se trata de um elemento neutro e indiferente. **Na concepção global do mundo, entre os africanos, o tempo é o lugar onde o homem pode, sem cessar, lutar pelo desenvolvimento de sua energia vital. Tal é a dimensão principal do "animismo" africano em que o tempo é o campo fechado e o mercado no qual se confrontam ou negociam as forças que habitam o mundo.** Defender-se contra qualquer diminuição de seu ser, desenvolver a saúde, a forma física, a extensão de seus campos, a grandeza de seus rebanhos, o número de filhos, de mulheres, de aldeias, este é o ideal dos indivíduos e das coletividades. E essa concepção é incontestavelmente dinâmica. (Hama; Ki-Zerbo, 2010, p. 31-32 – **Grifo nosso**)

Sociedades não-brancas têm suas concepções de tempo e História negadas pela lógica eurocêntrica, no entanto quando a análise é feita por meio do modelo africano existem valores temporais, históricos e míticos fundamentados na conexão com a natureza, com o Cosmos e a ancestralidade, como afirma Hama e Ki-Zerbo (2010, p. 28) - "Por outro lado, o enfoque mítico – é preciso reconhecê-lo – está na origem da história de todos os povos. Toda história é originalmente uma história sagrada". Dessa forma, como aponta esses autores, as civilizações são construídas e estruturadas por mitos que se fazem presentes na ideologia e formação identitária. Essa relação mítico-social pode ser observada com "o mito nacionalista [...] e o mito da raça, sob o regime nazista, concretizado por rituais cujas origens remontam a um passado longínquo, que condenou milhões de pessoas ao holocausto" (Hama; Ki-Zerbo, 2010, p. 28).

O mito racial também é perpetuado durante o colonialismo pela mitologia judaico-cristã que, pautando-se em uma passagem bíblica do livro de Gênesis (Bíblia, Gn 4.1-16, 2016) sobre a maldição de Caim que mata seu irmão Abel, Deus marca o

primeiro com um sinal que foi interpretado pela ótica eurocêntrica judaico-cristã como a pele negra. Tal ideologia, como aponta Cleiton Oliveira em *A prole de Caim e os descendentes de Cam* (2018), é reforçada por duas bulas papais, *Dum diversas* (1452) e *Romanus Pontifex* (1455), do Papa Nicolau V (1397-1455). O Papa confere direitos ao reino de Portugal sobre as terras e povos conquistados, permitindo ao Rei Afonso V (1432-1481) explorar riquezas naturais, usando a mão-de-obra dos nativos, tornando-os escravizados com o intuito de catequizá-los. Dessa forma, os documentos oficiais assinados pelo Papa Nicolau V institucionalizaram a escravidão e o racismo, definindo negros como pecadores, os descendentes de Caim.

Assim, o mito racial nutre a supremacia branca, perpetuando preconceitos sobre os povos africanos e indígenas, que são incorporados pela ciência eurocêntrica do século XIX, por meio de práticas eugenistas como forma de validar o status de soberania dos europeus sobre povos não-brancos⁵¹.

Nota-se que o mito é fundamental para a construção das sociedades, pois fundamentam a concepção social, política, cultural, histórica e ideológica de cada civilização. Nesse sentido, as mitologias africanas não podem ser analisadas pelo viés eurocêntrico que as subjugou e hierarquizou ao considerá-las sociedades primitivas e a-históricas, é preciso, portanto, uma abordagem decolonial para articular a relação histórico-temporal de etnias africanas, com vistas a compreender o conceito de tempo e História para os ashanti.

Mas sendo a consciência histórica um reflexo de cada sociedade, e mesmo de cada fase significativa na evolução de cada sociedade, compreender-se-á que a concepção que os africanos possuem de sua própria história e da história em geral seja marcada por seu singular desenvolvimento. O simples fato do isolamento das sociedades é suficiente para condicionar estreitamente a visão histórica. [...] Desse modo, pode-se constatar que o tempo africano é, às vezes, um tempo mítico e social, mas também que os africanos têm consciência de serem os agentes de sua própria história. [...] Este tempo africano é um tempo realmente histórico. (Hama; Ki-Zerbo, 2010, p. 23-24)

Nessa perspectiva, os saberes e mitos étnicos africanos transmitidos oralmente, de geração em geração, são guiados pelo princípio da causalidade, ou seja, sua concepção temporal apoia-se nos acontecimentos cotidianos para construir,

⁵¹ A ciência rompe com o modelo eugenista, apenas no século XXI, quando a interseccionalidade é compreendida como forma de interligar as categorias classe, etnia e gênero que foram incorporadas na perspectiva decolonial. Durante os anos 1970 e 1980 houve pesquisas antropológicas e geneticistas fundamentadas em práticas eugenistas com a etnia Yanomami, em território brasileiro.

com lições históricas e míticas, o tempo natural como tempo histórico, permitindo refletir acerca do agir humano no tempo (e na História). O tempo natural é regido pela natureza, pela agricultura, pelos ciclos lunares, pelo plantio e pela colheita, relacionando-se ao ciclo solar, aos saberes ancestrais e míticos.

O conceito temporal das etnias africanas aproxima-se do tempo natural, pois é um tempo mítico e social derivado da causalidade dos fenômenos, ou seja, da vida prática, regendo os ensinamentos e as ações cotidianas. Amadou Hampâté Bâ (2010) faz referência à causalidade ao exemplificar, por meio da tradição bambara, o modelo educacional pautado na oralidade que interliga os acontecimentos cotidianos aos conhecimentos transmitidos pelos provérbios e pelas metáforas. A causalidade demonstra a relação entre tempo e aprendizagem, portanto, é uma forma de transmitir os valores e fundamentos temporais, históricos, a partir da dimensão mítica, natural e social.

De fato, os africanos têm uma ideia do tempo baseada no princípio da causalidade. Este último, contudo, é aplicado de acordo com normas originais, em que o contágio do mito impregna e deforma o processo lógico; em que o nível econômico elementar não cria a necessidade do tempo demarcado, matéria-prima do lucro; em que o ritmo dos trabalhos e dos dias é um metrônomo suficiente para a atividade humana; em que calendários, que não são nem abstratos nem universalistas, **são subordinados aos fenômenos naturais (lunações, sol, seca), aos movimentos dos animais e das pessoas. Cada hora é definida por atos concretos.** (Ki-Zerbo, 2010, p. LI – Grifo nosso)

A relação entre tempo e História para diversas etnias africanas perpassa a tradição oral, os saberes ancestrais e a relação espiritual, religiosa e mítica, ou seja, a concepção temporal afro-centrada não é fundamentada na perspectiva científica hegemônica. Os fenômenos naturais regem a relação temporal e podem ser analisados numa perspectiva mítica, pois o tempo e os fenômenos naturais são estruturados a partir de uma perspectiva cosmogônica que constrói as mitologias africanas fundamentando-se em divindades que representam forças da natureza, sendo os Orixás e o panteão iorubá um exemplo clássico dessa relação mítico-temporal.

Assim, tal qual asseveram Hama e Ki-Zerbo (2010, p. 25), "de uma forma ainda mais profunda, certas cosmogonias atribuem a um tempo mítico os progressos obtidos num tempo histórico, que não sendo recebido como tal por cada indivíduo, é

substituído pela memória histórica do grupo". Portanto, o tempo mítico, além de invocar a representação de um passado distante e os aspectos cosmogônicos de cada etnia, compreende a estrutura político-social fundamentada na relação com o sagrado e com a ancestralidade. Dessa forma, torna-se também um tempo social por entrelaçar as temporalidades, pois traz, ao tempo presente, os ensinamentos do passado a fim de conferir dinamismo ao futuro, alterando ou mantendo as estruturas político-sociais a partir do agir humano.

Num primeiro contato com a África, e mesmo a partir da leitura de numerosas obras etnológicas, tem-se a impressão de que os africanos estavam imersos e, como que afogados no tempo mítico, vasto oceano sem margens nem marcos, enquanto os outros povos percorriam a avenida da história, imenso eixo balizado pelas etapas do progresso. De fato, o mito, representação fantástica do passado, em geral domina o pensamento dos africanos na sua concepção do desenrolar da vida dos povos. [...] Num tal contexto, aparecem duas características surpreendentes do pensamento histórico: sua intemporalidade e sua dimensão essencialmente social. (Hama; Ki-Zerbo, 2010, p. 24)

Ao mito, confere-se a intemporalidade, pois são saberes que compõem a cosmo-percepção transmitindo valores míticos-religiosos representados num passado longínquo e retomados para refletir acerca das ações humanas. São ensinamentos pelos quais, devido à causalidade, conectam-se à vida prática de forma que a concepção temporal passe a ser coletiva e social, pois "o tempo não é a duração capaz de dar ritmo a um destino individual; é o ritmo respiratório da coletividade" (Hama; Ki-Zerbo, 2010, p. 24). A intemporalidade também se manifesta na relação geracional quando a memória e História ancestral é revivida no tempo presente, englobando o fator temporal-social a partir da causalidade, pois a transmissão de saberes ancestrais se reflete na conexão das temporalidades ao conferir dinamismo ao passado, presente e futuro.

Ora, em geral o tempo africano tradicional engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. As gerações passadas não estão perdidas para o tempo presente. À sua maneira, elas permanecem sempre contemporâneas e tão influentes, se não mais, quanto o eram durante a época em que viviam. Assim sendo, a causalidade atua em todas as direções: o passado sobre o presente e o presente sobre o futuro, não apenas pela interpretação dos fatos e o peso dos acontecimentos passados, mas por uma irrupção direta que pode se exercer em todos os sentidos. (Hama; Ki-Zerbo, 2010, p. 24)

O dinamismo perpassa as temporalidades e articula o desenvolvimento social, político, econômico e histórico a partir da relação com o tempo natural, ou seja, conecta o ritmo coletivo aos fenômenos cósmicos e naturais, pois a "consciência do tempo passado era muito viva entre os africanos. No entanto, esse tempo que tem um grande peso sobre o presente não anula o dinamismo deste, como testemunham numerosos provérbios" (Hama; Ki-Zerbo, 2010, p. 34). Dessa forma, pode-se compreender *Sankofa* como contendo essa analogia temporal que é mítica, social, dinâmica e coletiva, pois fundamenta-se em um ensinamento mítico-ancestral capaz de abranger a relação entre passado, presente e futuro, possibilitando, portanto, numa perspectiva acadêmica, o diálogo com a teoria de Reinhart Koselleck.

Ao adentrar no sentido mítico ao qual a representação gráfica de *Sankofa* remete, pode-se estabelecer um paralelo com a teoria de Reinhart Koselleck em sua obra *Futuro Passado* (2006), pois apesar de ser um historiador europeu e partir de um referencial distante, cultural e geograficamente dos *Adinkras*, pode-se observar similaridades nas concepções temporais. *Sankofa*, como conceituado anteriormente, representa a figura mítica de um pássaro cujo corpo é voltado para frente, enquanto olha para trás, aludindo à conexão entre passado e futuro, de modo que o passado abranja experiências individuais e coletivas e o futuro seja associado às possibilidades do agir humano

A associação entre *Sankofa*, um símbolo de origem ashanti, e Koselleck, um teórico alemão, nasce da conexão que ambos demonstram ao entrelaçar passado e futuro a partir da relação com o tempo presente, configurando um tempo de ação, do agente transformador ou perpetuador dos valores e conhecimentos adquiridos com a aprendizagem histórica-temporal. Koselleck apresenta sua perspectiva através de uma narrativa acadêmica, portanto pautada em estudos e análises históricas. *Sankofa*, por sua vez, é o conhecimento prático das temporalidades a partir da cosmo-percepção ashanti de tempo e História. Ambos referenciais se afastam dos conceitos científicos hegemônicos que concebem o tempo como linear e progressista, propondo uma dinâmica temporal que foge à norma e cria perspectivas de ação a partir do entrelaçamento das temporalidades.

Koselleck rompe com o conceito hegemônico de História (*Historie*), propondo um novo modelo para a ciência histórica, a *Geschichte*, capaz de ressignificar as temporalidades e reconfigurar a relação entre Futuro (e) Passado. Para ele, os "modos de percepção do mundo cotidiano e da vida, que constantemente entram na

constituição das histórias reais, possibilitam e ao mesmo tempo restringem a gênese das histórias científicas retrospectivamente projetadas" (Koselleck, 2021, p. 94). Nesse sentido, a História não é regida pelo passado, pois incorpora as narrativas históricas de tempos anteriores a fim de conferir dinamismo às ações humanas, ou seja, o passado torna-se ferramenta para a construção de um novo tempo histórico: o futuro. Com a finalidade de explicar essa concepção, o autor cria dois conceitos meta-históricos - *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* - que tornam a relação temporal-histórica dinâmica e conferem ao ser humano possibilidades de ação ao torná-lo agente histórico.

Dessa forma, as temporalidades (passado, presente e futuro) adquirem novos sentidos e afastam-se do modelo ciceroniano que atribuía ao passado os valores e acontecimentos do futuro, ou seja, passado e futuro possuíam uma relação quase mimética, pois o passado guiava as ações futuras, no entanto, por não haver dinamismo entre as temporalidades, tornava-se mais difícil romper com as estruturas dominantes. Assim, os conceitos meta-históricos de Koselleck elucidam as rupturas e descontinuidades históricas, articulando o agir humano a fim de conferir autonomia e dinamismo às temporalidades. Sua fundamentação parte da relação entre passado e futuro a partir dos conceitos "experiência" e "expectativa" que podem, antropologicamente, abranger concepções temporais de sociedades eurocêntricas ou não.

Interno-externo, superior-inferior, anterior-posterior são, por conseguinte, determinações de diferença que, no animal e no homem, podem atingir oposições radicais; em sua formalidade, descrevem estruturas de auto-organização e de possibilidade de ação, que sempre se repetem, enquanto ajudam a produzir sequências de acontecimentos. Nessa medida, elas apontam para a base biologicamente condicionada da antropologia histórica. (Koselleck, 2021, p. 64-65)

Nessa perspectiva, tanto para Koselleck quanto em *Sankofa*, a "experiência" pode ser individual ou coletiva, associando-se à memória, aos ensinamentos geracionais e ancestrais que podem ser acadêmicos, documentais ou orais, de acordo com o modelo africano de ensino. A "expectativa" relaciona-se com as projeções que cada indivíduo ou sociedade estabelece a partir das relações culturais, sociais, políticas e históricas, ou seja, é a partir da expectativa que são articuladas as rupturas

e continuidades dos modelos anteriores, das referências contidas no tempo histórico passado.

A verdade de uma história é sempre uma verdade *ex post*. Ela, em suma, torna-se presente quando não mais existe. O passado deve ser para nós passado antes que possa dar a conhecer sua verdade histórica. Visto antropologicamente, trata-se de uma transposição das experiências primárias de todos os participantes em uma ciência (temporalmente) secundária, que a seguir deve analisar as experiências primárias e suas fontes para daí extrair um terceiro elemento: o modelo de elucidação que deve fazer reconhecíveis as estruturas complexas de uma história passada. Tal investigação ainda pressupõe todas as instituições de sentido, que talvez, em vão, são procuradas nas causalidades que não de ser explicadas para que assim se entenda por que algo ocorreu assim e não de outra maneira. (Koselleck, 2021, p. 93)

Koselleck esmiúça com riqueza de detalhes, em "*Espaço de experiência*" e "*horizonte de expectativa*": *duas categorias meta-históricas* (2006), o elo entre os conceitos que evocam a relação temporal-espacial e transcendem o modelo hegemônico de (ciência da) História ao incorporar uma nova concepção temporal a qual Futuro (e) Passado entrelaçam-se no tempo presente, pois a "partir de um uso predominantemente metafórico em direção ao espaço de um presente contemporâneo, a visão perspectivista adentra mais e mais as profundezas temporais" (Koselleck, 2006, p. 172). Dessa forma, o *espaço de experiência* ambienta as histórias e as memórias articulando as vivências individuais e coletivas, possibilitando a conexão temporal com o *horizonte de expectativa*, ou seja, estabelece uma ligação direta com as projeções e pulsões que conduzem a História em si (*die Geschichte selbst*). A relação entre *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* sistematiza categorias como "tempo" e "espaço" a fim de conferir dinamismo ao tempo presente e as ações humanas, portanto, passado e futuro entrelaçam-se a fim de construir o tempo histórico e orientar a História em si (*die Geschichte selbst*).

A realidade histórica, a organização dos homens em determinado tempo/espço, seria desdobramento de duas dimensões fundamentais. O presente abrigaria heranças que articulariam consciente e inconscientemente os modos de comportamento autonomizados e enraizados. Trata-se do "espaço de experiência" - a acumulação e a repetição das vivências ao longo da história. A realidade histórica também seria atravessada pelo que ainda não foi experimentado, mas pode ser intuído ou desejado. Envoltos pela imaginação e pela curiosidade, aquilo que é projetado pode resultar em existências

surpreendentes, desconhecidas e/ou frustradas. Trata-se do "horizonte de expectativa" que, embora nunca se possa alcançar, determina igualmente as decisões tomadas no presente. (Rodrigues, 2021, p. 33)

Koselleck insere-se num contexto capitalista e industrial, portanto, há o distanciamento com o tempo natural como se observa em tradições étnicas africanas. O autor sistematiza a aceleração do tempo pautado nos referenciais econômicos europeus e na modernidade, no entanto, propõe o enlaçamento orgânico das temporalidades, culminando nas ações humanas compreendidas pelo tempo histórico, ou seja, elucida como a História (*Geschichte*) é articulada por agentes históricos.

A aplicação histórica de nossas duas categorias meta-históricas forneceu uma chave para reconhecermos o tempo histórico, particularmente o nascimento daquilo que recebeu o nome de modernidade, como algo diferente dos tempos anteriores. Com isso, ao mesmo tempo ficou claro que nossa suposição antropológica, isto é, a assimetria entre experiência e expectativa, era um produto específico daquela época de brusca transformação em que essa assimetria foi interpretada como progresso. Nossas categorias, na verdade, oferecem algo mais do que um modelo de explicação para a gênese de uma história progressiva, que foi conceitualizada pela primeira vez sob a forma de "tempos modernos". (Koselleck, 2006, p. 327)

Sankofa, por sua vez, parte da concepção mítica-natural do tempo, baseando-se nos ciclos e ritmos da natureza e do Cosmo para estabelecer a conexão temporal-social a fim de conferir dinamismo à relação temporal e às ações humanas. A partir da representação gráfica e dos ensinamentos contidos nos provérbios e metáforas referentes ao *Adinkra Sankofa*, os valores temporais e históricos dos ashanti podem ser incorporados tanto na análise de "espaço" e "experiência" como categorias antropológicas, comuns às diversas sociedades, quanto na percepção meta-histórica que confere dinamismo às temporalidades e compreende o ser humano como agente histórico.

Para Koselleck (2006), o tempo presente e o passado estariam circunscritos por um horizonte histórico comum, onde um "futuro passado" se formaria através de um *horizonte de expectativa* atrelado a um passado fixo, bem como em uma visão formulada numa perspectiva futura pautada em como articulam-se o ensinamento das experiências individuais ou coletivas situadas no passado. Nessa perspectiva, *Sankofa* pode ser compreendida como uma representação desse elo descrito por

Koselleck entre as vivências passadas estruturadas no tempo presente que têm como fim conferir dinamismo ao futuro.

A analogia entre *Sankofa* e Koselleck possibilita a associação dos conceitos meta-históricos, pois o *horizonte de expectativa* busca no *espaço de experiência*, representado pela cabeça do pássaro voltada para trás (passado), as possibilidades de ação no tempo presente com vistas a construir o futuro que, simbolizado pelo corpo e pés do pássaro caminhando para frente, remete ao agir humano, portanto, histórico.

A partir da afro-diáspora, *Sankofa* fez-se presente em território nacional tornando-se um símbolo estampado em portões que compõem a arquitetura e o cotidiano de diversas cidades brasileiras. No entanto, muitas vezes as representações de *Sankofa* não transmitem seu valor cultural, político, social e histórico que implicam tanto na tradição ashanti quanto na transculturação e apagamento de povos afro-diaspóricos. *Sankofa* remete a um passado ancestral, vivo e latente da sociedade brasileira. Dessa forma, é essencial que os valores e a História transmitida por *Sankofa* sejam incorporados pela sociedade brasileira e sejam disseminados em cursos, palestras, livros e no Ensino de História e Cultura afro-brasileira.

3. SANKOFA: INTERLOCUÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA

Para refletir sobre os avanços no Ensino de História e Cultura da África e dos afro-brasileiros, é essencial compreender a importância da Lei 10.639 (Brasil, 2003) que visa incorporar os aspectos históricos, sociais e culturais das identidades negras nas escolas, a fim de compreender a formação da sociedade brasileira e suas interlocuções com a África continental ao abranger as raízes ancestrais e o contexto da afro-diáspora. Por consequência, a Lei 10.639/03 acabou "modificando a Lei de Diretrizes da Educação Brasileira [e] fez surgir a necessidade da oferta de um conjunto de ações que daria suporte à sua implementação" (Boa Morte, 2022, p. 17).

A partir da promulgação da Lei, houve aumento da demanda de cursos profissionalizantes, disciplinas acadêmicas e materiais didáticos afro-referenciados que pudessem suprir a lacuna existente tanto na formação dos professores quanto no ensino. No entanto, a Lei 10.639/03 dialoga com um embate estrutural que, apesar de promulgada há 20 anos, ainda propaga mitos e preconceitos acerca da História da

África e dos afro-brasileiros.

Ainda existem, também, equívocos na prática do ensino da História e Cultura da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas, pois a construção do conhecimento brasileiro é atravessada, historicamente, pelo viés da branquitude, que marginaliza e exclui a participação de povos não-brancos na formação sociocultural, política, econômica e histórica da sociedade brasileira contemporânea. Assim, o epistemicídio⁵² (Santos, 1994) perdura mesmo com legislações que buscam combater a desinformação e integrar os saberes e valores de civilizações não-brancas.

Por falta de um estudo sistemático da História da África, uma pesquisa apressada pode levar a erros tais como confundir nomes de reinos e impérios africanos com os nomes dos atuais países construídos após a independência; pois sua localização é diferente geograficamente, após a colonização. A colonização passou a ser um marco histórico, uma visão imposta pelo colonizador – e a divisão que conhecemos como a que supostamente sempre existiu sem considerar a territorialidade anterior à própria colonização. Não é possível entender a África de hoje, sem considerar a exploração comercial, os tráficos e a invasão colonial que houve naquele continente. Conceitos e preconceitos criados de fora deturpam ou nos fazem ver o continente africano com olhos de fora. Um olhar enviesado com ares de verdade. Portanto é necessário se despir dos preconceitos para ver a África como berço da humanidade, sua grande contribuição nos campos tecnológico, científico e em suas organizações político-administrativas (impérios e estados), comércio dentre outras. (Boa Morte, 2022, p. 18)

Não se pode generalizar a África como um continente homogêneo, é preciso reconhecer os embates históricos e étnicos que marcam o continente africano, pois o impacto do neocolonialismo e imperialismo criou fronteiras que não existiam anteriormente, desrespeitando a territorialidade estabelecida pelas etnias que habitavam o continente africano. Eliane Boa Morte traz questionamentos importantes que contribuem para a construção de um referencial afro-centrado, tais como "todas as pessoas que moram no continente se reconhecem como africanos e moradores da mesma África? De que África falamos? Como ela foi construída no nosso imaginário?" (Boa Morte, 2022, p. 18).

⁵² Criado por Santos (1994), o termo refere-se à destruição de saberes não brancos fundamentada na lógica imperialista. O conceito traz provocações acerca da "morte do conhecimento", pois o referencial eurocêntrico de ciência, aliado ao mito da superioridade racial, buscava assimilar ou dizimar violentamente práticas e saberes durante a colonização de territórios da América, Ásia e África.

É preciso analisar as razões econômicas, políticas e culturais implicadas no imperialismo e neocolonialismo ao impor os valores socioculturais do modelo eurocêntrico de civilização que culminou em mitos e preconceitos sobre povos originários, em especial, as etnias africanas que foram violentadas com o processo escravista e com a afro-diáspora.

Nesse sentido, "é de fundamental importância a apresentação dos conteúdos da História da África e dos Africanos, para aqueles que estão iniciando sua formação escolar na fase de construção da identidade do sujeito da/na aprendizagem" (Morte, 2022, p. 19), pois, assim, o Ensino de História e Cultura da África e dos afro-brasileiros pode romper, paulatinamente, com o ideal norte-global baseado na supremacia branca que marginaliza e ignora a participação política, cultural, social e histórica de povos não-brancos na formação sociocultural brasileira.

Portanto, a questão étnico-racial perpassa a necessidade da compreensão histórica, da compreensão da formação do povo brasileiro bem como de suas raízes em África e dos povos da terra, os indígenas. Uma compreensão de mundo que vai além dos conteúdos escolares e dos livros. Uma compreensão de si, do entorno, da sociedade e da formação da humanidade, e da produção do conhecimento. (Boa Morte, 2022, p. 19)

A partir do ensino da História e Cultura da África e dos afro-brasileiros, se estabelece uma relação de alteridade que, além de gerar a compreensão histórico-social, possibilita romper com os mitos e preconceitos que fundamentam o racismo em suas diversas esferas. O racismo estrutural é transmitido por meio dos valores da branquitude, ou seja, é perpetuado social e culturalmente, privilegiando pessoas brancas ao legitimar uma estrutura hierárquica refletida na exclusão dos afro-brasileiros das esferas políticas, econômicas e científicas. As escolas, no entanto, podem configurar-se como um espaço de debate e aprendizagem, que pode romper com as estruturas dominantes, ao propor uma abordagem centrada no Novo Humanismo teorizado por Jörn Rüsen (2015), como forma de incorporar a diversidade cultural, racial, estabelecendo relações de alteridade a fim de romper com as estruturas dominantes e excludentes.

Um projeto nacional de construção de uma verdadeira cidadania e democracia não pode ignorar a diversidade e as identidades plurais que compõem a sociedade brasileira. A democracia implica diálogo entre os segmentos étnicos que compõem a sociedade, para que as

especificidades individuais e culturais de grupos diferentes possam coexistir. Ou seja, a democracia exige o respeito da diversidade étnica e cultural, bem como o reconhecimento do direito de toda cultura: o de cultivar suas especificidades, pois assim ela enriquece o próprio ethos cultural brasileiro. (Munanga, 2008, p. 23)

Elisa Larkin Nascimento pontua que "a falta de conhecimento sobre suas origens contribui para que os afrodescendentes tenham pouca auto-estima, o que impede seu acesso pleno às oportunidades e mina sua capacidade de lutar por direitos" (Nascimento, 2008, p. 14). Os esforços dos movimentos sociais afro-brasileiros, desde as manifestações artísticas e o Pan-africanismo até os movimentos contemporâneos, possibilitou a inclusão do Ensino de História e Cultura da África e dos afro-brasileiros a partir da Lei 10.639/03, a fim de romper com preconceitos e estimular a inclusão dos debates afro-centrados, tendo em vista a inserção da pluralidade de identidades afro-brasileiras no ensino e nas demais esferas da sociedade brasileira, pois "as Histórias e as culturas africana e afro-brasileira dizem respeito não apenas aos descendentes africanos, mas à humanidade como um todo e ao Brasil como nação" (Moore, 2008, p. 9). Dessa forma:

Entendemos que todas as crianças - e não apenas as crianças negras - sofrem os prejuízos da imagem negativa dos povos africanos veiculada pelo ensino, uma vez que essas distorções afetam a visão que a escola constrói de sua gente e de seu país, cuja origem africana sobressai em quase todos os sentidos: demográfico, cultural, histórico, linguístico e na própria personalidade - o ethos nacional. A inferiorização do grupo étnico que durante três quartos da existência do Brasil formou a grande maioria de sua população, e ainda hoje continua majoritário, gera um complexo de inferioridade arcaico e antibrasileiro. (Nascimento, 2008, p. 27)

O Ensino de História e Cultura da África, como propõem Elisa Larkin Nascimento (2008, 2022) e Clarissa Brito (2021), auxilia tanto no processo de subjetivação dos afro-brasileiros quanto na formação identitária e crítica dos povos brancos, pois busca incorporar aspectos da humanidade e da alteridade ao ensino (de História), resgatando saberes ancestrais que proporcionam o debate e a reflexão acerca das estruturas opressoras pautadas na branquitude, apresentando como solução a integração das identidades negras ao reconhecer a diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira. Para os afro-brasileiros, "é fundamental para a

autoestima que o sujeito se veja como objeto de amor, assim como é indispensável para o processo de construção do conhecimento que o sujeito se reconheça como ser de desejo para o desenvolvimento de sua autoria" (Brito, 2021, p. 52).

Nas décadas finais do século XX surgem movimentos científicos que buscam romper com o modelo propagado pela ciência moderna de sujeito universal. Debates na Antropologia, Filosofia, Ciências Sociais e História questionam a universalidade do sujeito a partir das subjetividades⁵³ (Cardoso Jr, 2005) produzidas cultural e socialmente, no entanto as relações de poder⁵⁴ (Foucault, 1979) ainda validam o sujeito universal com base nas categorias raça, classe e gênero.

Devido à herança colonizadora e as estruturas políticas, econômicas e sociais disseminadas com o eurocentrismo, o homem branco com acúmulo de capital ocupa, hierarquicamente, uma posição privilegiada nas relações sociais que configuram relações de poder. Dessa forma, o sujeito universal legitima-se por meio da branquitude, do capitalismo e do patriarcado que dissemina relações hierárquicas presentes nas representações políticas, sociais, econômicas e midiáticas que marginalizam e excluem a participação de povos indígenas e negros na sociedade brasileira.

A comunidade implicada pela idéia de interlocução racional como reversibilidade das posições sujeito-comunidade caracterizada pela atualização de qualidades como autonomia e suspeita ou criticidade — mas também receptividade dialógica à argumentação e à crítica, sem o que não se põem as bases mínimas do consenso e, por conseqüência, da verdade —, constitui-se no modelo ideal de sociedade. [...] A reversibilidade dos sujeitos particulares pela função sujeito de um discurso com pretensões universalistas engendra esse personagem meta-conceitual, essa figura notável, o sujeito universal, que se tornará, desde então, o principal protagonista de nossos debates políticos, éticos e culturais. (Soares, 1993, p. 114)

⁵³ Cardoso Jr. (2005), parte da perspectiva foucaultiana para estabelecer a relação entre subjetividade, tempo e corpo, a fim de explicar a complexidade do conceito, pois a subjetividade é produtora e produto dos dispositivos de poder. Dessa forma, a subjetividade resulta do processo de subjetivação, ou, em outros termos, identitário, além de atuar em duas vias: perpetuando ou rompendo com estruturas de poder vigentes.

⁵⁴ A teoria foucaultiana fundamenta-se, em parte, no conceito de poder e suas implicações históricas, sociais, culturais, políticas, psíquicas, filosóficas, etc. Para Foucault, o poder é uma ação, portanto, é exercido e ramifica-se em dispositivos, ou seja, estruturas que disseminam e reforçam o exercício do poder em níveis macro e microestruturais. Para o autor, o conhecimento e outros mecanismos sistematizam o poder enquanto ação, estabelecendo relações de poder tangenciadas por normas e pelo processo de subjetivação tanto na esfera coletiva quanto intrapsíquica.

Dessa forma, as estruturas vigentes e hegemônicas podem ser analisadas, internacionalmente, a partir das categorias classe, raça e gênero que são firmam-se nas relações de poder perpetuadas pelo capitalismo, patriarcado e branquitude, portanto, são estruturas e valores que permeiam a cultura escolar. Dominique Julia (2001) descreve a cultura escolar como "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos" (Julia, 2001, p. 10).

A cultura escolar e, conseqüentemente, o plano de ensino são moldados pela ideologia dominante que abrange as estruturas políticas, sociais, culturais, econômicas e históricas, ou seja, os referenciais de ensino e as normas que transpassam o cotidiano escolar refletem o pensamento hegemônico, bem como as relações de poder presentes na sociedade. Certamente cada período histórico remonta e reconfigura tais práticas e normas, no entanto apesar de existirem discussões político-sociais incorporadoras da interseccionalidade, a cultura escolar ainda se mantém atrelada ao modelo eurocêntrico que exclui do processo de aprendizagem valores e saberes promovedores do multiculturalismo.

Nós vivemos um momento inédito da História, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam. (Julia, 2001, p. 37)

A Lei 10.639/03 garante, a partir do Ensino de História e Cultura da África e dos afro-brasileiros, a inclusão de referenciais afro-centrados, tornando a cultura escolar mais abrangente ao incorporar valores que contribuem com a formação identitária dos estudantes e são capazes de romper com a estrutura racista perpetuada por séculos dentro e fora das escolas. Em síntese, é "chegada a hora de um ritual de renovação e renascimento no campo que pensa a construção de conhecimento e aprendizagem. Só assim daremos conta de erguer uma sociedade antirracista, capaz de potencializar a existência de todos" (Brito, 2021, p. 86).

Nesse sentido, as propostas de ensino devem ser estruturadas a fim de incluir representações que busquem conferir autonomia e autoestima às pessoas negras, baseando-se em estudos sobre o continente africano e a diversidade cultural presente

tanto em África quanto no Brasil. Como herança do processo escravista, "a sociedade vai, com a reprodução de determinados padrões, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de um olhar racista, antinegro" (Brito, 2021, p. 61). Dessa forma, a Lei 10.639/03 busca incorporar, no conteúdo e na cultura escolar, aspectos essenciais para uma formação humanitária pautada no respeito à diversidade racial e cultural ao abranger representações que fogem à lógica da supremacia branca, além de contribuir na formação crítica dos estudantes brancos ao propor, a partir de um referencial afro-centrado, discussões e debates acerca da estrutura socio-histórica que perpetua o racismo.

Uma criança branca cresce e, em seu desenvolvimento, é cercada de representações que fomentam a construção de sua autoestima, de um lado, e de conceitos discriminatórios, de outro. As leituras, os brinquedos, os lugares de inspiração estão diretamente relacionados aos referenciais brancos. Aos poucos, isso acaba criando uma mentalidade social em que as pessoas brancas são o padrão de existência, e as pessoas de pele negra ocupam posições e lugares de submissão ou de não lugar, de subalternidade e, principalmente, de rejeição social. (Brito, 2021, p. 61)

Clarissa Brito (2021) sistematiza, a partir da psicopedagogia, os elementos para uma educação antirracista que consiste em adaptar as práticas e os conteúdos aplicados no contexto escolar, a fim de conferir autonomia a todos os estudantes visando romper com as estruturas hegemônicas perpetuadoras do racismo. Ao englobar diferentes referenciais étnico-culturais é possível construir metodologias de ensino que privilegiem a educação antirracista, pautando-se no princípio da alteridade, para construir percursos que permitam a construção da identidade e autoestima dos afro-brasileiros, além de reconhecer a participação negra na formação da sociedade e identidades brasileiras. Dessa forma, "a inovação é conceber um sujeito aprendente plural e complexo, que localiza a negritude como parte fundamental de sua existência" (Brito, 2021, p. 74).

O sistema de escrita pictográfica *Adinkra* pode configurar uma importante ferramenta de retomada da ancestralidade e de valores afro-centrados ao resgatar a cosmo-percepção ashanti por meio dos símbolos e provérbios, pois, como afirma Brito (2021, p. 80), é "fundamental que os elementos manuseados nas intervenções psicopedagógicas, como livros, jogos e brinquedos, sejam recursos de conexão com a ancestralidade, a negritude e a memória". Nessa perspectiva, o Adinkra Sankofa,

em especial, transmite valores temporais que conferem dinamismo e autonomia para todos estudantes, pois propõe um referencial que abrange, além das temporalidades, conceitos como ancestralidade e memória, rompendo, dessa maneira, com o modelo eurocêntrico disseminador de estereótipos fundamentados no mito de superioridade racial, pois

Os saberes ancestrais possibilitam a conectividade com tudo aquilo que narra sua existência, que faz o indivíduo existir e estar no mundo. O desenvolvimento de um olhar positivo sobre sua própria presença no mundo faz você conhecer o sentimento de reconhecer-se como sujeito possível de sonhar e projetar-se. Encontramos na mitologia dos orixás, nas pedagogias de terreiros, na complexidade da culinária africana e nos elementos de religiosidade de matriz africana ferramentas para a nutrição de nosso fio vital. (Brito, 2021, p. 77)

Sankofa está presente no cotidiano das cidades brasileiras e, conseqüentemente, é um símbolo comum aos estudantes, no entanto, não há contextualização histórico-cultural da herança africana e afro-diaspórica invocada a partir dele. Nesse sentido, a presente pesquisa entende que os valores transmitidos por *Sankofa* podem integrar o Ensino de História, contribuindo para a (trans)formação da consciência histórica dos estudantes com base na matriz disciplinar proposta por Jörn Rüsen em *Razão Histórica* (2001). Para Rüsen, a educação e a ciência histórica relacionam-se à vida prática, aos símbolos e valores presentes no cotidiano dos estudantes e que possibilitam a elaboração de propostas de ensino a partir da matriz disciplinar da ciência histórica.

Sankofa está relacionado à vida prática, portanto pode se constituir como um importante meio para satisfazer a carência de orientação temporal baseada nos interesses em ensinar a História e Cultura da África pautando-se na Lei 10.639/03. A partir desta pesquisa, propõe-se pensar este *Adinkra* escolhido como fonte – *Sankofa* - na perspectiva acadêmica, com base na metodologia da ciência histórica, valendo-se da conexão entre as teorias de Reinhart Koselleck e Jörn Rüsen, para estabelecer a relação entre as temporalidades (passado, presente e futuro), tendo em vista a construção de uma ferramenta para o Ensino de História ao articular as formas de representação e as funções de orientação cultural.

Após ser contextualizado e historicizado, o *Adinkra Sankofa*, pode se configurar como uma ferramenta para atribuir sentido às temporalidades e articular o agir humano visando a construção dos estudantes enquanto agentes históricos. A matriz

disciplinar de Rüsen, associada à concepção de *Sankofa*, é capaz de romper com a metodologia tradicional de ensino ao propor que os estudantes compreendam, a partir do Ensino de História e Cultura da África, a importância de respeitar a pluralidade cultural, conhecendo as múltiplas identidades que constroem a sociedade brasileira.

Os estudos africanos deixaram de ser exclusivamente uma demanda do movimento social negro para tornar-se uma necessidade de toda a sociedade. Passou a ser matéria de lei a necessidade de assumir o legado africano como uma precondição essencial do aprender e do conhecer. Os adinkra e seus significados nos mostram a razão dessa necessidade: as referências culturais africanas dizem respeito à humanidade toda e ao Brasil como nação. (Nascimento; Gá, 2022, p. 15)

A teoria de Jörn Rüsen (2001, 2007) é atravessada pelos estudos de Reinhart Koselleck (2006, 2021) desdobrando-se na concepção temporal e na consciência histórica, como finalidade do processo de aprendizagem pautado na metodologia da Didática da História. Portanto, a

[...] consciência histórica é decorrência do pensamento histórico, pois a dinâmica da vida que requer a satisfação de carências de todo tipo, mobiliza os seres humanos a confrontarem-se cognitivamente e praticamente consigo mesmos e com o mundo no qual estão inseridos (Alves, 2021, p. 31).

Dessa forma, o conhecimento histórico, na perspectiva rüseniana de construção da consciência histórica, torna-se produto da relação entre a vida prática e ciência especializada, sendo fundamental para as transformações sociais, podendo ser acessível à sociedade por meio de aulas, livros didáticos, palestras, ou seja, como ensinamentos sistematizados a partir de uma perspectiva acadêmica.

Acreditamos que o processo de discussão em torno das lutas e reivindicações quilombolas pode-se dar através da educação, bem como o reconhecimento de que essas ações são históricas e legítimas e, da mesma forma, a proposição de alternativas que tenham como orientação a eliminação de processos de exclusão social que ainda existem em relação a essas comunidades e a aposta na construção de uma escola brasileira mais plural, impregnada de valores de elementos da cosmovisão africana, comprometida com práticas antirracistas e respeitadora de Histórias e culturas outras. (Haeter; Barbosa Junior; Bussoletti, 2013, p. 378)

Como observado anteriormente, de acordo com a matriz disciplinar de Rüsen (2001), o conhecimento científico e a Didática da História partem do mesmo princípio,

as carências de orientação temporal que despertam os interesses e a investigação histórica. Nesse sentido, o Ensino de História deve articular conceitos meta-históricos tendo em vista contribuir para a formação da consciência histórica que deve "integrar essa variedade em uma perspectiva temporal coerente, dentro da qual suas identidades históricas adquirem características pessoais e sociais"⁵⁵ (Rüsen, 2012, p. 528 – Tradução própria). Dessa forma, a Didática da História alinha-se ao conceito rüseniano de Novo Humanismo ao abranger a pluralidade e diversidade que se manifestam, tanto em sala de aula quanto na sociedade e nas práticas culturais.

Possibilitar que crianças e jovens sejam humanizados por meio do ensino de História, ou seja, que o aprendizado histórico favoreça o desenvolvimento da capacidade de fazer sujeitos reconhecerem reciprocamente o valor intrínseco da vida e da dignidade humana a partir do reconhecimento do outro – até mesmo e principalmente, quando o outro for diferente de si, advindo de etnias, nações, religiões ou convicções políticas diversas – é a contribuição que a reformulação do humanismo moderno proposta por Jörn Rüsen pode trazer para a Educação Histórica escolar. (Nechi, 2017, p. 44)

Portanto, conforme afirmam Schmidt e Martins (2016, p. 51), "devemos mudar o jeito de ser humano, a partir de uma nova humanidade! Demorou milhares de anos para que a humanidade perceba: os outros são seres humanos também". Depreende-se, assim, que o Ensino de História e Cultura da África, pautado na Lei 10.639/08 e sistematizado a partir do *Adinkra Sankofa*, pode contribuir para a formação da consciência histórica, fundamentada na perspectiva do Novo Humanismo de Rüsen (2012, 2015), com o fim promover a compreensão de que "a identidade afro-brasileira é parte fundamental da transformação social, da conexão com as narrativas sociais, políticas e econômicas do povo negro e todos os elementos de nossa afro-brasilidade [e] viabilizam uma releitura da imagem negra e de seu papel na sociedade" (Brito, 2021, p. 77).

Portanto, o objetivo é propor planos de aula e práticas educacionais, focadas no processo de aprendizagem histórica, que abranjam aspectos étnico-culturais presentes no cotidiano dos estudantes, para gerar debates pautados nos princípios de diversidade e alteridade, possibilitando o reconhecimento da pluralidade que compõe a escola e outros ambientes de socialização.

⁵⁵ Texto original: "integrate this variety into a coherent temporal perspective, within which their historical identities acquire personal and social features."

A consciência histórica e o Novo Humanismo teorizados por Rüsen evidenciam, a partir da matriz disciplinar da ciência histórica, a relação entre conhecimento e vida prática ao demonstrar que o Ensino de História deve-se ligar aos interesses dos estudantes que estão inseridos em um contexto social, histórico, cultural e político. Rüsen torna possível a articulação entre a ciência histórica e o cotidiano, pois integra as vivências ao Ensino de História como forma de atribuir sentido às situações de aprendizagem que mobilizam a noção temporal, ou seja, articulam o *espaço de experiência* e o *horizonte de expectativa*. Da mesma forma, *Sankofa* contribui para a reflexão das temporalidades, além de incorporar, por meio da cosmo-percepção ashanti, discussões sobre as questões raciais que estão refletidas nas estruturas da sociedade.

As concepções de conhecimento, natureza e ser humano num paradigma afrocêntrico de conhecimento, por exemplo, não são compreendidas isoladamente uma da outra. Coexistem entre si. Numa concepção ocidental, ao contrário, o "conhecimento", a "natureza" e o "ser humano" são vistos como independentes entre si, tendo no homem a função de dominar e controlar a natureza e no conhecimento a lógica de construir possibilidades para esse domínio e controle. Já numa perspectiva afrocentrada o conhecimento está a favor do ser humano e da natureza, não tem sentido algum o "conhecimento pelo conhecimento". (Haeter; Barbosa Junior; Bussoletti, 2013, p. 377)

Rüsen rompe com o paradigma do "conhecimento pelo conhecimento" ao propor metodologias que integrem o saber científico à vida prática, portanto aproxime-se de um referencial afro-centrado que aponta para a conexão da humanidade com o meio em que está inserida, valorizando, como elucida Ronaldo Cardoso Alves (2018), a conexão entre o global e o local. Dessa forma, os estudantes compreendem a realidade social, política, histórica, econômica e cultural em que estão inseridos, dialogando com os aspectos globais, a fim de perceberem-se enquanto agentes históricos capazes de romper com as desigualdades socioeconômicas e raciais que os permeiam.

O Novo Humanismo e a consciência histórica permitem, assim, refletir acerca dos "impactos da herança escravocrata de nossa sociedade [que] estabelecem paradigmas pontuais para a discussão acerca da aprendizagem. Um breve mergulho histórico nas questões da população negra revela a importância dessa pauta" (Brito, 2021, p. 73). Dessa forma, *Sankofa* torna-se ferramenta para o Ensino de História ao

abranger o contexto ashanti e afro-diaspórico, além de proporcionar reflexões acerca de uma educação antirracista que pode ser entendida como uma prática presente na concepção rüseniana de Novo Humanismo.

Assim, acreditamos que essas reflexões em torno da manutenção de identidades negras, de um currículo que valorize culturas e Histórias negras e quilombolas tradicionalmente marginalizadas da historiografia oficial e da educação formal e de um paradigma afrocêntrico de conhecimento que valorize os lugares africanos e afrodescendentes, estará contribuindo para uma sociedade mais justa e uma escola brasileira mais plural, a partir da conjugação de elementos históricos e culturais diversos. (Haerter; Barbosa Junior; Bussoletti, 2013, p. 380)

Em síntese, na proposta desta investigação, os *Adinkra*, com destaque para *Sankofa*, podem ser relacionados à legislação brasileira, bem como às teorias alemãs de Reinhart Koselleck (2006, 2021) e Jörn Rüsen (2001, 2007, 2012, 2015), por meio da metodologia da Aula Histórica, proposta por Maria Auxiliadora Schmidt (2020), a fim de abordar, em sala de aula, este referencial afro-centrado que pode contribuir para uma educação antirracista, portanto, humanizada, vindo ao encontro do que afirma Nascimento e Gá (2022, p. 11): "Para o Ipeafro é especialmente significativa a presença e o uso dos Adinkra por educadores, na implantação da política de ensino da História da África e do negro no Brasil e na diáspora e nas relações étnico-raciais"

A contextualização e historicização de *Sankofa*, exposta ao longo do capítulo anterior, exemplifica a importância e possíveis articulações para o Ensino de História e Cultura da África, a partir de interlocuções com a Teoria e Didática da História. Dessa forma, a metodologia e aplicação da Aula Histórica foi desenvolvida com o intuito de articular a ciência histórica, a prática docente e a consciência histórica dos estudantes, ao fundamentar-se num símbolo que transcende a dimensão acadêmica e faz-se presente no cotidiano brasileiro. *Sankofa* e seus portões são um constante lembrete da conexão dinâmica entre Futuro (e) Passado, é o poder de enxergar-se enquanto agente histórico, portanto, agente transformador da realidade social.

4. 1. DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA: UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Ao ensinar História, o professor vivencia embates e enfrentamentos relativos ao processo de aprendizagem dos alunos. Alguns questionamentos acerca do Ensino de História são referentes à função, objetivo e método. São apontamentos que tangenciam a ciência histórica, pois a Filosofia da História fundamenta-se em embates sobre o sentido da História (*Geschichte*), questionando-se se há o sentido da História ou um sentido na História (Schmidt, 2020, p. 95).

A Didática da História (*Geschichtsdidaktik*) não visa analisar teórica e filosoficamente os questionamentos acerca do sentido da História (*Geschichte*), no entanto, a *Didática Reconstitutivista da História* busca "entender como a problemática de atribuição de sentido pode ser pertinente à aprendizagem histórica, e qual é a especificidade desta relação" (Schmidt, 2020, p. 96).

A *Didática Reconstitutivista da História* pauta-se na transformação historiográfica do conceito de História, que passa a ser concebido como *Geschichte*, deixando de assumir um caráter teleológico como na *Historia Magistra Vitae*. A proposta Reconstitutivista parte da liberdade enquanto poder e possibilidade de ação, pois "defende que as metas do agir não estão conectadas a uma representação teleológica, mas ao caráter interpretativo e significativo das próprias metas. Trata-se de uma teleologia da práxis, que estimula a liberdade humana" (Schmidt, 2020, p. 99). A aprendizagem histórica pressupõe o diálogo entre as experiências e a produção de sentido capaz de orientar, temporal e especialmente, o aprendiz a partir da articulação da consciência histórica, ou seja, da relação entre conhecimento histórico e vida prática.

Tendo como norte as relações entre a experiência, a intenção e a ação, **a consciência histórica torna-se produtora da constituição do sentido da experiência do tempo**. Assim, sentido não pode ser confundido com um ponto de vista, mas a soma deles constitui a base para tomada de decisões acerca dos objetivos dos sujeitos. Isto é, **o conhecimento histórico produz sentido quando permite a reconstrução do passado como experiência dotada de sentido e sua articulação com as orientações presentes no agir contemporâneo**. (Schmidt, 2020, p. 102 – Grifo nosso)

As pesquisas brasileiras referentes ao Ensino de História ancoram-se nessa perspectiva da cognição histórica situada, ou seja, na relação entre Teoria da História

e aprendizagem histórica, na Didática da História (*Geschichtsdidaktik*) e Educação Histórica (*History Education*). As proposições teórico-metodológicas de Schmidt (2020) estabelecem Jörn Rüsen como um marco teórico central para dialogar com a perspectiva anglo-saxã (Alves, 2014). A matriz disciplinar da ciência histórica, elaborada por Jörn Rüsen (2001, p. 164), apresenta a sistematização do pensamento histórico, que pode ser desenvolvido no processo de aprendizagem histórica, pois a consciência histórica emerge da necessidade de orientação temporal.

No diálogo com o pensamento do Historiador Jörn Rüsen, observa-se que os princípios do sentido histórico assumem centralidade na matriz disciplinar da História, explicitado sob a forma dos cinco fatores: **carências de orientação** (da mudança temporal do mundo interno e externo); **concepções** (perspectivas, categorias, teorias); **métodos** (da elaboração da experiência do passado); **formas** (da apresentação) e **funções de orientação** (direcionamento e motivação do agir, articulação da identidade histórica). (Schmidt, 2020, p. 96 – **Grifo nosso**)

De acordo com Schmidt (2020, p. 98), a aprendizagem histórica deriva da produção de sentido, decorrente da experiência temporal dos estudantes, que mobiliza três dimensões centrais: da interpretação, da orientação e da motivação. Tais dimensões representam, respectivamente, a relação entre o conhecimento escolar e a vida prática dos estudantes; a articulação do processo de mudança temporal a partir de experiências individuais e coletivas; e a relação temporal implícita no planejamento de ações individuais e coletivas. A interpretação, a orientação e a motivação são ferramentas organizacionais do conhecimento histórico e permitem, portanto, influir metodologicamente no processo de cognição histórica situada.

A *Didática Reconstitutivista da História* articula, no Ensino de História, aspectos da capacidade narrativa (Rüsen, 2001, p. 153-156) como experiência (*Erfahrung*), interpretação (*Bedeutung*) e orientação (*Sinn*) para elaborar, metodologicamente, o conhecimento histórico a partir das vivências, ou melhor, experiências dos estudantes. A consciência histórica desenvolve-se, consoante à matriz disciplinar da ciência histórica, a partir de três componentes base para a constituição de sentido, os quais atuam de forma independente, ainda que estejam relacionados entre si.

Experiência (*Erfahrung*), interpretação (*Bedeutung*) e orientação (*Sinn*) são definidas por Jörn Rüsen como as operações da constituição de sentido que tangenciam, tanto a ciência quanto a consciência histórica. A relação entre esses elementos influencia a geração de sentido, a partir da mudança temporal

problematizada, enquanto questionamento norteador das ações humanas advindo das demandas cotidianas e da necessidade de orientar-se temporalmente (Schmidt, 2020, p. 103).

O Ensino de História nutre-se da orientação temporal para atribuir sentido (*Sinn*) à experiência (*Erfahrung*) e à interpretação (*Bedeutung*). A experiência (*Erfahrung*) deriva de uma análise temporal subjetiva, ou seja, a concepção temporal é articulada a partir da percepção implícita nas vivências individuais e expressa pela memória. A interpretação (*Bedeutung*) relaciona-se, enquanto capacidade cognitiva, às experiências situadas historicamente, possibilitando atribuir sentido à relação temporal concebida inicialmente a partir das experiências individuais, por meio da reflexão, ou seja, interpretação da experiência histórica coletiva. A orientação (*Sinn*), expressa pela função narrativa, confere sentido ao pensamento histórico, pois:

[...] oferece a possibilidade de pensar a temporalidade e sua relação com a aprendizagem e o ensino de outra maneira, porque não propõe o desenvolvimento das noções de tempo, mas indica o significado de orientação temporal e sua relação com a compreensão da mudança histórica. Ademais, indica que a compreensão necessita ser construída, tendo como referência a inserção dos alunos no presente e a partir de indagações históricas que possibilitem a significação desse mesmo presente, por meio do passado. Essa compreensão pressupõe, ainda, que o sujeito aprenda a estruturar a ideia de tempo cognitivamente, não somente do ponto de vista individual, mas, principalmente, relacionada à ideia de humanidade. (Schmidt, 2020, p. 108)

O processo de aprendizagem e formação do pensamento histórico parte da necessidade de orientar-se no tempo presente a partir de experiências passadas, de forma à aprendizagem histórica relacionar-se diretamente com a vida prática (Schmidt, 2020, p. 97). Para haver cognição histórica situada, é preciso mobilizar a compreensão temporal contida na História (*Geschichte*), a fim de estruturar as percepções individuais e coletivas no decorrer do tempo histórico.

Como resultado do processo de aprendizagem embasado nas operações mentais de Rösen, pretende-se alargar a compreensão temporal com o intuito de estimular a consciência histórica relacionando-a ao agir humano no tempo (Schmidt, 2020, p. 108). Provoca-se, portanto, o aumento da capacidade de articular as experiências vividas, em nível individual ou coletivo, enquanto conhecimento histórico, ou seja, o conhecimento atrelado às noções temporais da História (*Geschichte*).

A relação entre ciência e vida prática, no que diz respeito à aprendizagem histórica, põe em relevo os processos dinâmicos da relação entre presente, passado e futuro. No âmbito da didática da História trata-se de uma preocupação constante e sistematicamente presente nas discussões e reflexões. (Schmidt, 2020, p. 114)

O passado torna-se ponto de partida do processo de aprendizagem histórica, pois é por meio de vestígios do passado que ocorre a resignificação do presente e, conseqüentemente, o desenvolvimento da consciência histórica através do contato com os conteúdos da História, não a partir da História em si (*die Geschichte selbst*), pois, dessa forma, "pode-se admitir que é no passado que reside a essencialidade da aprendizagem histórica, sempre a partir do presente" (Schmidt, 2020, p. 116). No entanto, a apropriação do passado como forma de orientação é inerente ao ser humano, seja em nível individual ou coletivo. Esse processo de apropriação relaciona-se com os conceitos meta-históricos de *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*.

A preocupação com a relação presente/passado/futuro sinaliza também para as reflexões de Koselleck (1993). O autor entende o passado como espaço de experiência e o futuro como horizonte de expectativas, e pode ser analisado em um diálogo com Rüsen (2010c) e as suas três operações da aprendizagem histórica, a experiência, a interpretação e a orientação (Schmidt, 2020, p. 119)

O Ensino de História vincula-se às discussões historiográficas, pois tanto o ensino quanto a ciência histórica partem de questões ligadas à vida prática para desenvolver a cognição histórica situada, ou seja, o pensamento histórico a partir das demandas do tempo presente como forma de orientação. Em outras palavras, confere sentido ao *espaço de experiências* para alargar o *horizonte de expectativas*.

A aprendizagem histórica pode ser concebida como alternativa para a (trans)formação da consciência histórica ao mobilizar as competências de experiência (*Erfahrung*), interpretação (*Bedeutung*) e orientação (*Sinn*), ou, na perspectiva de Peter Lee: Literacia, Empatia e Narrativa Histórica. Para além das operações de constituição histórica, o pensamento pode fundamentar-se pelos quatro tipos de constituição histórica de sentido, expressos na teoria de Jörn Rüsen (2007, p. 62), que compõem a tipologia da consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética.

A *Didática Reconstitutivista da História* fundamenta teórico-metodologicamente a Aula Histórica, articulando as contribuições da Didática da História (*Geschichtsdidaktik*) e Educação Histórica (*History Education*). Maria Auxiliadora

Schmidt (2020) sistematiza a Aula Histórica que, enquanto metodologia para o Ensino de História, nutre-se da teoria rüseniana para subsidiar o processo de cognição histórica situada a partir das operações mentais do pensamento histórico, da consciência histórica e do Novo Humanismo.

4. 2. AULA HISTÓRICA COMO INSTRUMENTO DE (TRANS)FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A proposição teórico-metodológica da Aula Histórica fundamenta-se na perspectiva rüseniana exposta na matriz da ciência histórica (Rüsen, 2001, p. 164) e na matriz da Didática da História (Rüsen, 2016, p. 25). Schmidt (2020) explora, portanto, os usos e apropriações do pensamento rüseniano por outros historiadores-professores que pesquisam, teórica e metodologicamente, o Ensino de História.

De acordo com Rafael Saddi (2014), a teoria de Jörn Rüsen e a Nova Didática da História (*Neu Geschichtsdidaktik*) emergem como resposta à crise de orientação advinda da Segunda Guerra Mundial e da ascensão do Nazismo na Alemanha. "Tratava-se de entender a Teoria da História como *Historik*, isto é, como meta-teoria, como uma reflexão teórica sobre a práxis historiográfica" (Saddi, 2014, 138). Rüsen retoma a teoria de Droysen, dialogando com a perspectiva de Koselleck, a fim de estabelecer a relação entre ciência e vida prática, expressa em suas matrizes (2001, 2016). Nessa perspectiva, a *Historik* se torna, a partir da década de 1960, implícita à *Neu Geschichtsdidaktik*.

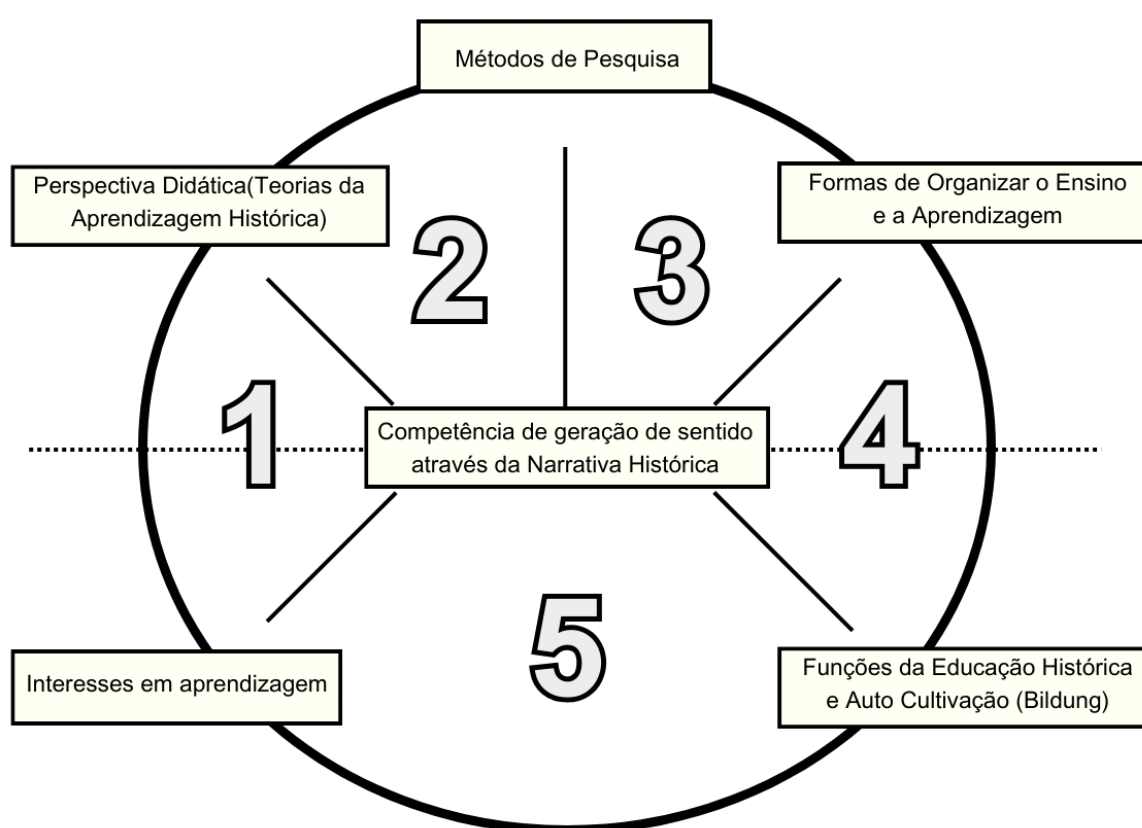
Valendo-se do "adensamento do diálogo com a Filosofia e a Teoria da história, particularmente com o pensamento rüseniano" (Schmidt, 2020, p. 128), os estudos relativos ao Ensino de História, na perspectiva da cognição histórica situada, ganham força no Brasil e em outros países. A matriz da ciência histórica (Rüsen, 2001, p. 164) impulsiona Stéphane Lévesque (2016) e Peter Seixas (2016) a elaborarem matrizes que abrangem a conexão teórico-metodológica entre a ciência histórica e o Ensino de História proposta por Rüsen a partir da *Neu Geschichtsdidaktik*.

No entanto, Seixas (2016) e Lévesque (2016) não atribuem, como Schmidt o faz, a centralidade do sentido ou orientação (*Sinn*) expressa na matriz da Didática da História (2016, p. 25). Seixas e Lévesque, devido à publicação da matriz da Didática da História de Rüsen ocorrer como um artigo do compêndio "*Geschichtsdidaktik in der Diskussion*" (2016), elaboraram suas matrizes sem tomar ciência do aprofundamento

realizado por Rüsen acerca da centralidade da narrativa histórica enquanto competência de atribuição de sentido (*Sinn*).

Contudo, Schmidt (2020, p. 129-131) incorpora as apropriações e aprofundamentos de Seixas (2016) e Lévesque (2016) acerca da memória pública, do contexto sociocultural dos estudantes e da cultura histórica. Por fundamentar-se na perspectiva rüseniana, a primeira matriz da Aula Histórica (Schmidt, 2020, p. 133) apresenta, enquanto cerne, "a formação de sentido por meio da aprendizagem histórica, a partir da relação entre a vida prática e a ciência da História" (Schmidt, 2020, p. 133).

FIGURA 7 - Matriz da Didática da História



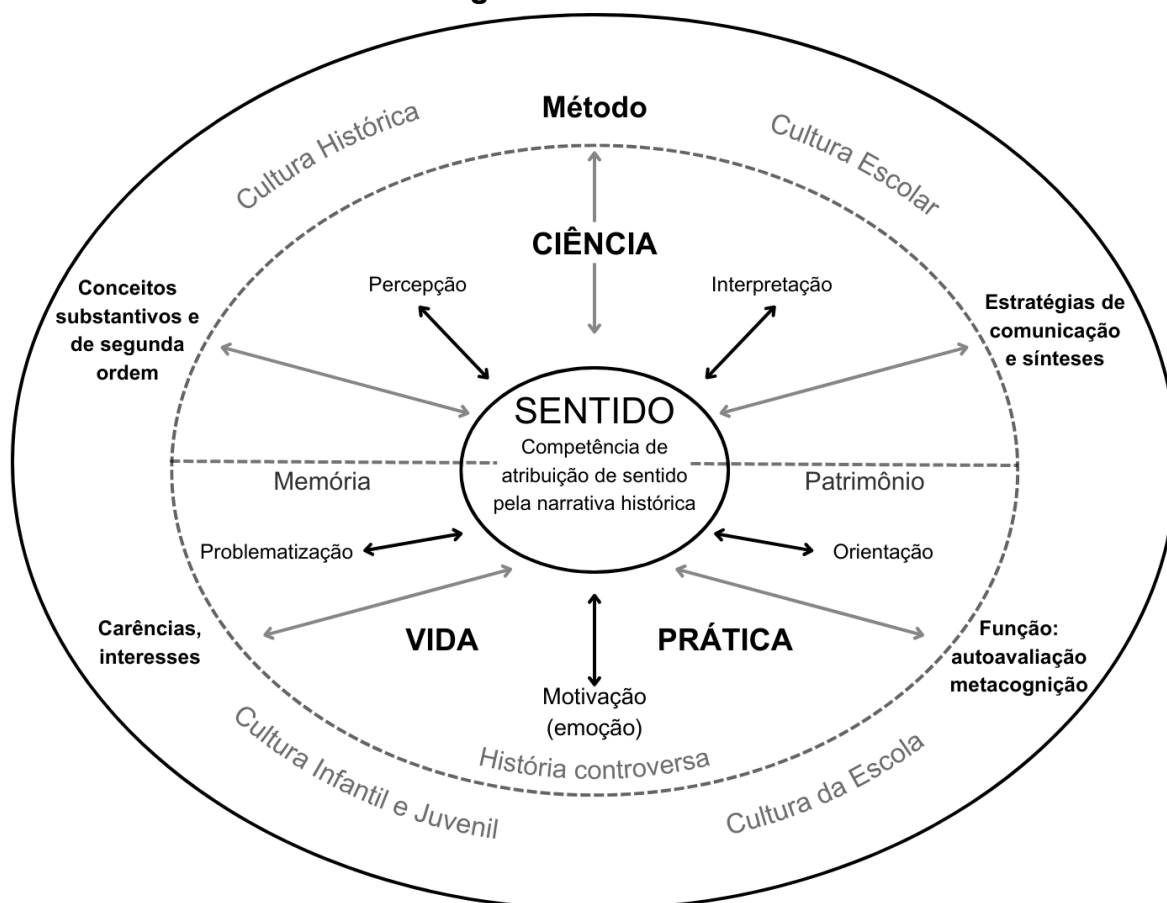
(Rüsen, 2016, p. 25)

A reestruturação da matriz da Aula Histórica (Schmidt, 2020, p. 135) incorpora, em sua segunda versão, a cultura como um aspecto que, ao circundar a relação entre ciência e vida prática, torna-se norteadora das carências de orientação temporal e dos interesses que geram problemáticas, tanto para a ciência quanto para o Ensino de História. A cultura, nessa perspectiva,

[...] articula os processos que formam as relações entre a vida prática (práxis) e a ciência. Esta relação não é alheia às preocupações dos professores de história. [...] Recorrer à matriz de Jörn Rüsen foi uma possibilidade, pois [...] permite a articulação entre o sujeito e o mundo, no âmbito da apropriação do conhecimento científico, a matriz rüseniana possibilita esclarecer o processo específico da relação e apropriação do conhecimento histórico. (Schmidt, 2020, p. 135)

Na teoria rüseniana, a construção de sentido na narrativa histórica é essencialmente ligada à experiência do (e no) tempo, retomando o passado a partir do presente. No entanto, devido ao processo de "pedagogização", a ruptura entre ciência e Ensino de História culminou no distanciamento entre o aprendiz e o objeto de aprendizagem "que fez com que a relação com a experiência histórica (passado, presente e futuro) perdesse o sentido, pois a simples presença do passado como conteúdo e objeto de aprendizagem não é suficiente" (Schmidt, 2020, p. 136).

FIGURA 8 - Segunda Matriz da Aula Histórica



(Schmidt, 2020, p. 135)

O processo de aprendizagem da narrativa histórica visa recuperar o sentido (*Sinn*) ao articular conteúdo, forma e função (Schmidt, 2020, p. 136-137). Dessa maneira, a inclusão de narrativas históricas reconstrutivistas no Ensino de História pode, portanto, possibilitar aos estudantes e professores-historiadores⁵⁶ a compreensão da relação temporal entre passado, presente e futuro.

Na matriz da Didática Reconstrutivista da História, a categoria "sentido" assume o papel de um conceito-chave na aprendizagem histórica, englobando a forma, o conteúdo e a função do ensino e aprendizagem. A centralidade da atribuição de sentido na aprendizagem histórica qualifica a perspectiva da "história reconstrutiva" de Jörn Rüsen, em que se busca fazer o passado emergir significativamente do presente. (Schmidt, 2020, p. 139)

A Aula Histórica, além de mobilizar a História reconstrutiva, dialoga com a História tensa (*burdening history*) ou, como exposto na segunda matriz da Aula Histórica, História controversa. Os temas controversos, aponta Bodo von Borries (2016), implicam em sentimentos como culpa, vergonha, responsabilidade e luto gerados a partir de conflitos e rupturas presentes na Historiografia e aprendizagem histórica. São temas capazes de instigar a função afetiva no decorrer do processo de cognição situada do conhecimento histórico, portanto:

Aprender história não é um processo cognitivo solitário, mas também envolve emoções e julgamentos morais. Assim, interligar e conectar certas peças do passado pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é como construir uma narrativa convincente e válida e como manusear seus efeitos para o presente e, neste caso, o ato mental de assimilar, digerir e superar histórias pesadas é decisivo. (Schmidt, 2020, p. 141)

Borries, acerca das emoções que tangenciam a História controversa (*burdening history*), elucida que a culpa e a responsabilidade, apesar de não implicarem em punição social ou individual, articulam-se à consciência histórica, ou seja, mobilizam a compreensão das consequências de determinados eventos históricos que podem ser traumáticos para uma parcela marginalizada socialmente. A vergonha envolve relações complexas entre o presente e o passado, enquanto o luto articula emoções relacionadas ao genocídio de populações marginalizadas pela ideologia dominante, como observa-se com o Holocausto e o tráfico negreiro.

⁵⁶ Schmidt (2020, p. 148) questiona a dicotomia entre ensino e pesquisa ao trazer reflexões acerca das dimensões epistemológicas da ciência histórica. Os educadores são pesquisadores e vice-versa.

No Brasil, o termo "História difícil" ganha destaque, a partir da entrevista concedida à revista TRIP, com a historiadora Lilia M. Schwarcz e a antropóloga Heloisa M. Starling, autoras da obra "Brasil, uma biografia", que destacaram momentos vergonhosos da História do país, como o genocídio indígena, a escravidão, a Guerra do Paraguai, entre outros. No entanto, essa seleção gerou debates acerca dos eventos que deveriam ser incluídos. "Ademais, a história da discriminação racial seria um tema a ser incluído na história difícil do país" (Schmidt, 2020, p. 144).

Nesse ínterim, a Lei 10.639/03, ao tornar obrigatório o Ensino de História e Cultura da África e dos afro-brasileiros, proporcionou o alargamento das possibilidades para o Ensino de História, perspectivando a História controversa. No entanto, ainda se fazem necessárias pesquisas que investiguem como os professores abordam os aspectos historiográficos do período escravista, além de estudos acerca de como a consciência histórica é articulada nos alunos, a partir dos traumas e consequências da escravidão.

4. 2. 1. Tipologia da consciência histórica

A partir dos tipos de constituição histórica de sentido apresentados por Rüsen (2001, 2007), Ronaldo Cardoso Alves os relaciona à teoria de Koselleck e aprofunda ao classificá-los em três tipos de consciência histórica: pré-moderna, moderna e pós-moderna. A intersecção proposta por Alves abrange diferentes concepções temporais, tornando-se fundamental para o recorte proposto ao trabalhar com as temporalidades na sala de aula por meio da Aula Histórica, portanto servirão para analisar e classificar, a partir das concepções tradicional, exemplar, crítica e genética de sentido, a consciência histórica dos alunos participantes da pesquisa.

A divisão sistematizada por Alves (2021) em *Aprender História com sentido para a Vida* servirá de base para este tópico, valendo-se das concepções pré-moderna e moderna para abordar as quatro formas da consciência histórica teorizadas por Jörn Rüsen e atrelada à discussão proposta por Reinhart Koselleck acerca da História através da distinção entre *Historie* e *Geschichte*.

A consciência histórica pré-moderna origina-se a partir da concepção ciceroniana de *História Magistra Vitae*, ou seja, a História era concebida como molde das experiências humanas. Experiências passadas e tradições guiavam o saber histórico transmitido de geração a geração, a fim de reafirmar a História enquanto

Historie, ou seja, com a ação humana sendo conduzida pela reprodução de ações passadas e de tradições morais. As constituições de sentido tradicional e exemplar apresentam-se como formas da consciência pré-moderna.

O passado era usado como instrumento que apontava para um futuro transcendente, portanto, fora do mundo histórico, com o objetivo de promover a manutenção do status quo do presente. Se por um lado as narrativas bíblicas apresentavam uma linearidade que tinha como fim a redenção; por outro a mentalidade transmitida por essa concepção era, na realidade, cíclica, pois seu objetivo consistia no constante retorno a exemplos que revelavam princípios morais a serem seguidos cuja finalidade era a manutenção das relações de poder na sociedade. Não é à toa que a redenção só poderia ser transcendente, no mundo post-mortem, portanto fora da cronologia da vida. Em resumidas palavras, a História pré-moderna não tinha um caráter processual, mas eventual, pois se relacionava a um conjunto de eventos tomados isoladamente que tinha a função de dar sentido às ações cotidianas. (Alves, 2021, p. 52)

A consciência histórica tradicional fundamenta-se na manutenção de regras morais rememoradas por meio da transmissão geracional de saberes e tradições que se mantêm com o decorrer dos anos, portanto, simbolizam a continuidade do passado, pois não há ressignificação a partir do presente e do *horizonte de expectativas* (Alves, 2021, p. 52).

A consciência histórica exemplar revela-se a partir da consciência tradicional, no entanto, regras gerais assumem o papel das tradições tornando os exemplos de experiências particulares ou alheias para conceber a História como mestra da vida, relacionando o presente ao passado enquanto molde para as ações humanas (Alves, 2021, p. 53).

Essas formas de consciência histórica são concebidas como pré-modernas por associarem-se à História enquanto mestra da vida, concebida por Cícero bem antes do Iluminismo e da Revolução Francesa. Tais eventos históricos rememoram marcos iniciais da modernidade e da ruptura do conceito de História manifestada nos termos *Historie* e *Geschichte*, resultando na abertura do *horizonte de expectativas*, pois a História passa a estar a serviço da vida, ou seja, torna-se serva da vida, *Historia ancilla vitae*.

Reinhart Koselleck analisa a mudança moderna da concepção de História, pois há uma nova perspectiva para rever tal conceito devido às transformações políticas e sociais do século XVIII. É evidente que tais mudanças também impactam a teoria

rüseniana e, conseqüentemente, a consciência histórica, resultando em novos caminhos para relacionar as temporalidades.

Para os iluministas, a História já não servia mais para fornecer exemplos ao presente (este tipo de História exemplar no léxico alemão era chamado de *Historie*). Esta deveria ser refutada por meio de uma nova consciência histórica e política. Nessa perspectiva, a História deixou de ser vista como fornecedora de exemplos modelares, sendo transformada pela burguesia intelectual do século XVIII em processo. (Alves, 2021, p. 54)

As formas de consciência moderna partem do pressuposto de que os seres humanos são autores-produtores no curso da História, deixando de ser receptores-reprodutores e, de certa forma, rompendo com as formas de consciência pré-moderna, tornando-se agentes históricos quando se orientam temporalmente, relacionando passado, presente e futuro. Como afirma Alves (2021, p. 56) - "Conclui-se desse percurso que o presente já não era mais orientado pelo passado, como no período pré-moderno. A orientação para o presente deslocara a sua temporalidade motivadora do passado para o futuro" (Alves, 2021, p. 56). O Iluminismo evidencia o conceito de progresso atrelado à possibilidade de um futuro diferente do passado, pois articula o tempo presente ao *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* modulando os tipos de consciência moderna.

A consciência histórica crítica parte do questionamento às tradições e das regras gerais para perspectivar o agir humano, pois seu "objetivo é reunir um conjunto de provas, mediadas racionalmente, que evidenciem a deslegitimação da cultura histórica predominante e fornecedora de identidade" (Alves, 2021, p. 59). Ao rejeitar a percepção de *Historia Magistra Vitae*, essa forma de consciência questiona as tradições, exemplos e modelos, por meio da relação teórico-metodológica de História (*Geschichte*), a qual conecta ciência histórica e vida prática.

O desenvolvimento da consciência histórica genética acontece a partir da síntese das outras formas de consciência para articular as possibilidades de agir no tempo presente, a fim de satisfazer as carências de orientação temporal ao refletir acerca do *espaço de experiência* para ampliar o *horizonte de expectativa*. Um dos pressupostos da constituição genética de sentido é o dinamismo, ou seja, a percepção de que o tempo e as identidades estão sujeitos a mudança (Alves, 2021, p. 60-61). Essa forma de consciência nutre-se da relação com o conceito de História

(*Geschichte*), articulando a ideia de que os seres humanos são agentes históricos e, portanto, podem alterar o curso da História.

Se diferencia da constituição "crítica" de sentido, pois ela não abre espaço para o diálogo por ser gerada pela negação e rejeição ao pré-existente, e se diferencia também das constituições pré-modernas de sentido ("tradicional" e "exemplar"), pois elas prescrevem a identidade a ser reproduzida. A constituição "genética" de sentido, por sua vez, se alimenta do pré-existente com o objetivo de gerar o diálogo e a convergência, sem perder de vista o lugar de onde se partiu, constituindo sua própria identidade na alteridade. (Alves, 2021, p. 62)

Ao longo do século XXI surgem questionamentos sobre a forma e a função da História advindos da crise da modernidade instaurada nas últimas décadas do século XX. As meta-narrativas que englobam a perspectiva teórico-metodológica da ciência histórica referentes à História (*Geschichte*), dão lugar a narrativas que se aproximam de aspectos literários, pois não articulam o saber histórico ao uso de fontes e métodos de análise próprios da ciência histórica. As narrativas históricas se fundem às narrativas literárias, História e Literatura adquirem o mesmo status no pensamento pós-moderno.

Para os pós-modernistas, na concepção moderna do labor histórico, a forma de apresentação do trabalho historiográfico não tem importância alguma para seu conteúdo, pois fundamentalmente se apoia nas evidências derivadas das fontes de pesquisa do Historiador. Ao especialista caberia relatar o que suas fontes permitiam dizer ou comprovar acerca do fato ou tema histórico estudado. A introdução da ideia de que a forma de representação historiográfica, ou seja, o estilo, é conteúdo histórico, é uma das principais concepções da maneira pós-modernista de pensar a História (Alves, 2021, p. 70)

Constitui-se, por meio da concepção pós-moderna de História, o relativismo na produção do saber histórico, as narrativas ficcionais, subjetivas e de cunho literário passam a ser compreendidas enquanto narrativas históricas. Dessa forma, "desconsiderar os procedimentos metodológicos da História no trabalho com fontes e na busca de evidências conduziria a um relativismo moral e fragmentado que poderia afetar completamente a consciência histórica das pessoas" (Alves, 2021, p. 72).

As contribuições teóricas de Koselleck ao pensar o conceito de História na modernidade (*Geschichte*), por meio das categorias antropológicas de *experiência* e *expectativa*, demonstram-nas não passíveis de esgotamento de sentido, ou seja, são categorias meta-históricas que possibilitam o desenvolvimento da consciência

histórica a partir das tipificações expostas por Rüsen, com enfoque na forma de atribuição de sentido genética.

Em síntese pode-se concluir que, para Koselleck, desenvolver consciência histórica é vivenciar a História compreendendo-a a partir de seu potencial meta-histórico. E isso pode ser aprendido e ensinado: aprender História é aprender a pensar meta-historicamente (Alves, 2021, p. 76).

Um dos objetivos da Nova Didática da História (*Neu Geschichtsdidaktik*) seria abordar a atribuição de sentido (*Sinn*) a partir da capacidade narrativa, objetivando a constituição genética de consciência histórica, pois

Diferentemente da constituição crítica de sentido que simplesmente nega aquilo que foi prescrito pelos modelos culturais, atuando como "catalisadora" das mudanças, a "constituição genética de sentido" investe na racionalização dessas mudanças. Provoca um relacionamento discursivo com o passado utilizando-se de empatia histórica para compreender as raízes que motivaram aquelas ações. Percebe que as decisões do passado devem ser compreendidas à luz de seu tempo de concepção e que as decisões do presente também passarão pelo crivo das gerações futuras. (Alves, 2021, p. 77)

A consciência histórica genética se relaciona com as operações mentais descritas por Rüsen (2001), portanto, nutre-se da experiência (*Erfahrung*), interpretação (*Bedeutung*) e orientação (*Sinn*), enquanto a consciência crítica advém da negação iluminista referente às estruturas de longa duração. A concepção pós-moderna de consciência histórica, por sua vez, distancia-se da análise meta-histórica e o Ensino de História não pode fundamentar-se unicamente nela devido seu caráter prevalentemente subjetivo.

Se o historiador deseja que seu trabalho mobilize o pensamento histórico das pessoas, tal movimento deve ocorrer primeiro consigo mesmo. Filosofia da História e Ciência da História devem, portanto, caminhar de mãos dadas com o fim de constituir a consciência histórica de sentido (Alves, 2021, p. 80)

De acordo com Alves (2021), a orientação temporal e a atribuição de sentido na contemporaneidade devem ser pautadas por meio de aspectos objetivos, relacionados à abordagem meta-histórica da ciência e do Ensino de História. A consciência histórica genética seria, portanto, a suma das experiências individuais e coletivas na perspectiva da atribuição de sentido e da orientação temporal por meio da articulação entre o sujeito e o mundo (Schmidt, 2020, p. 135).

O pensamento histórico deve articular teoria e vida prática. Retomando a matriz de Rüsen (2001, p. 164), vida prática e ciência se enlaçam, e a consciência histórica, expressa por meio da narrativa histórica, é produto desta relação, pois o "encontro epistemológico entre a Didática da História e a Educação Histórica se constitui num instrumento fundamental para responder às demandas impostas à disciplina de História em sua profunda (e necessária) relação reflexiva com a vida prática" (Alves, 2021, p. 81). Dessa forma, *aprender História com sentido para a vida*⁵⁷ torna-se premissa da ciência histórica e objetivo do Ensino de História com enfoque na formação do pensamento histórico articulado à consciência histórica. Na perspectiva da *Didática Reconstitutivista da História* (Schmidt, 2020, 2021), objetiva-se atribuir sentido a partir da consciência histórica dialógica.

4. 2. 2. Consciência Histórica Dialógica

Por adotar a abordagem dialógica, em *Didática Reconstitutivista da História* (Schmidt, 2020), Maria Auxiliadora Schmidt aprofunda a tipologia da consciência histórica rüseniana ao adotar a consciência histórica dialógica como objetivo das proposições teórico-metodológicas da Aula Histórica. A autora pretende, portanto, sistematizar inicialmente a relação entre a teoria do dialogismo e a teoria de Rüsen, enfatizando a necessidade de diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos pontos comuns entre a teoria da consciência histórica e a teoria do dialogismo é a relação orgânica entre vida prática (andar de baixo da matriz) e ciência (andar de cima da matriz), sugerindo a imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos, ou seja, a importância de dar relevância ao horizonte social de professores e alunos, quando se dialoga com o conhecimento histórico na relação ensino e aprendizagem (Schmidt, 2021, p. 178)

No artigo *Didática Reconstitutivista da História e a Formação da Consciência Histórica Dialógica* (2021), a autora propõe que "nas aulas de História, professores e alunos percorrem o caminho da relação presente, passado e futuro, reconstituindo-a e reconstruindo-a, desafiados pela possibilidade de produzir novas compreensões e novas narrativas históricas" (Schmidt, 2021, p. 169). Esse caminho deve ser

⁵⁷ Referência ao título e a obra escritos por Ronaldo Cardoso Alves.

percorrido por meio da fonte histórica selecionada pelo professor-historiador de modo a aproximar os estudantes, perspectivando a vida prática e as subjetividades manifestas em sala de aula, dos agentes históricos do passado, a fim de estimular a reflexão entre as experiências individuais e coletivas situadas temporalmente.

Por homologia, entende-se que esta dinâmica está presente na aprendizagem histórica, por exemplo, na medida em que a consciência histórica é construída por meio de interações do sujeito consigo mesmo e com o outro, e se manifesta de forma discursiva na e pela linguagem. [...] Observa-se que o diálogo com e entre discursos é um procedimento imprescindível no procedimento histórico, tendo em vista, por exemplo, a interlocução entre presente e passado por meio das diferentes fontes históricas e também da memória (Schmidt, 2021, p. 171)

Fundamentando-se na teoria de Mikhail Bakhtin acerca do dialogismo, na matriz de Rüsen (2001, 2016) e na sistematização da aprendizagem histórica por Stéphane Lévesque, Schmidt (2021) elabora o quadro da tipologia da consciência histórica, exposto a seguir, acrescentando a abordagem dialógica.

FIGURA 9 - Tipologia da consciência histórica

Tipos de consciência histórica	Tradicional	Exemplar	Crítica	Genética	Dialógica
Questões	São propostas para subsidiarem explicações claras e respostas definitivas para a vida prática, por meio do senso comum.	Servem para relacionar comparativamente casos do passado com o presente e obter lições.	Indivíduos têm diferentes questões e posições concernentes às evidências relativas à cultura	Questões surgem a partir de carências e necessidades contextualizadas, gerando formas de questionamentos e representações que estão abertas à crítica e revisões.	As questões estão relacionadas ao horizonte social dos sujeitos, gerando contrapontos e consensos, com a finalidade de analisar e superar situações de dominação e de gerar possibilidades de emancipação
Pensamento Histórico	As habilidades para pensar historicamente são reduzidas às demandas das instâncias morais pré estabelecidas.	As habilidades para pensar fornecem regras e princípios para a ação	As habilidades para pensar historicamente constituem o contexto para a construção da natureza da própria identidade..	As habilidades para pensar historicamente são baseadas em conceitos, regras e critérios.	As habilidades não são apenas categorias que constituem formas de pensar historicamente. São estratégias do pensamento histórico que articulam conceitos, conteúdos, categorias e princípios com vistas a construir atribuição de sentidos.
Orientação	Passado, presente e futuro são organizados numa perspectiva de eternidade.	As dimensões do tempo são reconhecidas e reconectadas através de regras gerais para guiar nossas ações no presente.	Passado, presente e futuro são distintos e somente conectados através de um sentido negativo de ruptura..	Continuidade e mudança são relacionadas e essenciais para a orientação para a vida.	Além de continuidades e mudanças, a orientação temporal deve reconstruir as relações presente, passado e futuro, com o objetivo de apreender as rupturas e redimir o passado à luz das lutas e sofrimentos do presente e esperanças no futuro
Narrativa	As narrativas confirmam as relações da vida cotidiana pessoal com o passado, para estabilizar as identidades	As narrativas constroem representações que oferecem lições para serem utilizadas no presente.	Narrativas oferecem contra argumentos para as grandes narrativas	Narrativas oferecem representações plausíveis do passado para orientar nossa vida e são abertas à revisões e escrutínios.	É construída a partir do diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. Entre outros aspectos constitutivos deste diálogo estão os significados e a atribuição de sentido, a intersubjetividade que constrói os próprios sujeitos produtores da narrativa, e os tipos de sociabilidade efetivadas na e pela relação entre os sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e dos sujeitos com a sociedade.

(Schmidt, 2021, p. 172)

A abordagem dialógica valoriza o processo de autorreflexão pelo professor-historiador e pelos alunos, além de reconhecer a importância da atribuição de sentido a partir da narrativa histórica em vista de orientar temporalmente os estudantes. Dessa forma, a interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para atribuição de sentido na História (*Geschichte*), a partir da abordagem metacognitiva e meta-histórica, valorizando aspectos da intersubjetividade expressa na natureza dialógica da consciência histórica.

4. 3. A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

A fim de contextualizar o *locus* de aplicação da pesquisa, algumas informações acerca da escola e turma selecionadas serão brevemente expostas. A Escola Estadual João Arruda Brasil está situada na região central da cidade de Guararapes, município com 33.257 habitantes⁵⁸, localizado na região noroeste do estado de São Paulo.

A Escola, inaugurada durante a comemoração do vigésimo sétimo ano da data oficial da fundação da cidade, em 08 de dezembro de 1957, é a primeira Escola Estadual de Guararapes/SP, tratando-se, portanto, de uma escola tradicional da cidade. Em dezembro de 2007, a Escola foi reinaugurada e, a partir de 2015, aderiu ao Programa Ensino Integral (PEI), tornando-se uma escola de tempo integral para jovens dos anos finais do Ensino Fundamental (6º. ao 9º.) e do Ensino Médio.

Dos 524 estudantes matriculados na Escola, 193 estão no Ensino Médio. De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) atingido pelos estudantes do Ensino Médio é 2,78 (Seduc, 2022). Para traçar o perfil destes estudantes foram utilizados os dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e ao Índice de Nível Socioeconômico (INSE).

Assim, os estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual João Arruda Brasil alcançaram uma média de 5,10 no IDEB (Inep, 2019) e a média de 509,90 pontos no

⁵⁸ Dados do censo do IBGE de 2021.

ENEM, com 61% de participação (Inep, 2019). Os microdados do SAEB (Inep, 2019) apontam que: a composição étnica abrange 40% estudantes autodeclarados brancos, 2% amarelos, 2% indígenas, 7% pretos e 50% pardos; 86% estudaram exclusivamente em escolas públicas desde o ensino fundamental; todos estudantes moram em regiões pavimentadas, majoritariamente com água tratada (95%) e iluminação nas ruas (98%); 37% dos alunos deslocam-se a pé, 54% de bicicleta, 7% de carro e 2% de transporte escolar (Inep, 2019). O Nível Socioeconômico (NSE 5) destaca predominância de mães ou responsáveis com ensino médio e/ou superior completo, assim como a maioria dos pais com formação desde o ensino fundamental até o superior (Inep, 2021).

A escolha da série foi influenciada pela proposta do Currículo Paulista e pelos Itinerários Formativos, visto que, de acordo com a proposta do Novo Ensino Médio, os estudantes têm apenas duas aulas semanais de História. Tanto o Currículo Paulista quanto o Novo Ensino Médio fundamentam-se nas habilidades e competências delimitadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no entanto, vale destacar que:

Na segunda década do século XXI, vivemos processos históricos surpreendentes pelo espanto que têm causado, seja pela fragilização dos princípios democráticos, seja pela generalização dos fracassos e percalços do projeto de defesa dos direitos fundamentais da humanidade. Neste contexto, a superação de uma educação voltada aos interesses mercantilistas que passa, entre outros, pela defesa de uma aprendizagem histórica pautada nos princípios da contextualização e do desenvolvimento de competências, só pode ser pensada a partir da inserção dos sujeitos no movimento do real. Isto ocorre, quando eles têm a chance da apreensão concreta do mundo e do passado da humanidade, reconhecendo-os como algo que diz respeito a si e ao outro (Schmidt, 2020, p. 156)

Certamente as habilidades e competências contidas na BNCC e expressas no Novo Ensino Médio, a partir dos Itinerários Formativos, podem estar alinhadas à perspectiva do Ensino de História caso abranjam as proposições teórico-metodológicas da Educação Histórica (*History Education*) e da Didática da História (*Geschichtsdidaktik*). Esta pesquisa articula ambas vertentes a partir da ciência histórica brasileira.

Pretende-se, além de tecer uma breve crítica à educação mercantilista, provocar reflexões acerca de metodologias e práticas que possam auxiliar os

professores-historiadores a elaborarem planos de ensino que priorizem o processo de aprendizagem, a partir da cognição histórica situada e da atribuição de sentido (*Sinn*), por meio da narrativa histórica.

As tentativas de reconstrutividade do conhecimento histórico, a debates e propostas que, dialogicamente, procuram estabelecer articulações mais orgânicas entre as dimensões da cultura histórica e a cultura escolar, não num sentido instrumental, mas numa perspectiva mais emancipatória, mantendo a luta pelo significado científico, cultural, social e político da História como disciplina escolar (Schmidt, 2020, p. 156)

Na *Didática Reconstructivista da História* (SCHMIDT, 2020, 2021), a abordagem dialógica e reconstructivista se fundem. Os apontamentos de Schmidt (2020, 2021) podem compor tanto as aulas de História quanto os Itinerários Formativos, pois, com a institucionalização do Novo Ensino Médio, faz-se necessário construir *horizontes de expectativa* que sejam alinhados à cientificidade da História para não incorrer, numa abordagem reducionista, ao ensino mercantilista e pós-moderno. Deve-se, além de destacar a importância das vivências individuais e da subjetividade, recorrer ao coletivo para dotar a História, ciência e ensino, de orientação (*Sinn*).

Torna-se imperativo como projeto de docência, ouvir e entender certas determinações, como pontos de vista relacionados a interesses, valores, desencantos e esperanças, como eles fazem parte do processo de formação da consciência histórica dos jovens e crianças e, portanto, permeiam as relações de suas experiências entre o passado e o presente, bem como as suas expectativas de futuro. (Schmidt, 2020, p. 157)

Devido à pesquisa aplicada não compor o plano de aula anual dos estudantes, não foi possível avaliar a metacognição dos alunos em longo prazo como propõe Schmidt (2020) ao sistematizar a Aula Histórica. No entanto, por adotar tal abordagem, buscou-se alinhar a proposta teórico-metodológica ao Currículo Paulista e ao Novo Ensino Médio. Ao longo do primeiro semestre, os estudantes do 2º ano desta escola da rede estadual paulista foram convidados a refletir historicamente acerca da democracia racial e dos direitos humanos. Dessa forma, o plano de aula desta pesquisa visa investigar, adequando-se ao Currículo Paulista, a consciência histórica dos alunos acerca da racialidade e do (Novo) Humanismo⁵⁹.

⁵⁹ O Novo Humanismo emerge na teoria rüseniana para reestruturar as propostas humanistas do século XVIII, aproximando-se do conceito de direitos humanos, proporcionando, portanto, a interconexão entre o plano de aula e o Currículo Paulista.

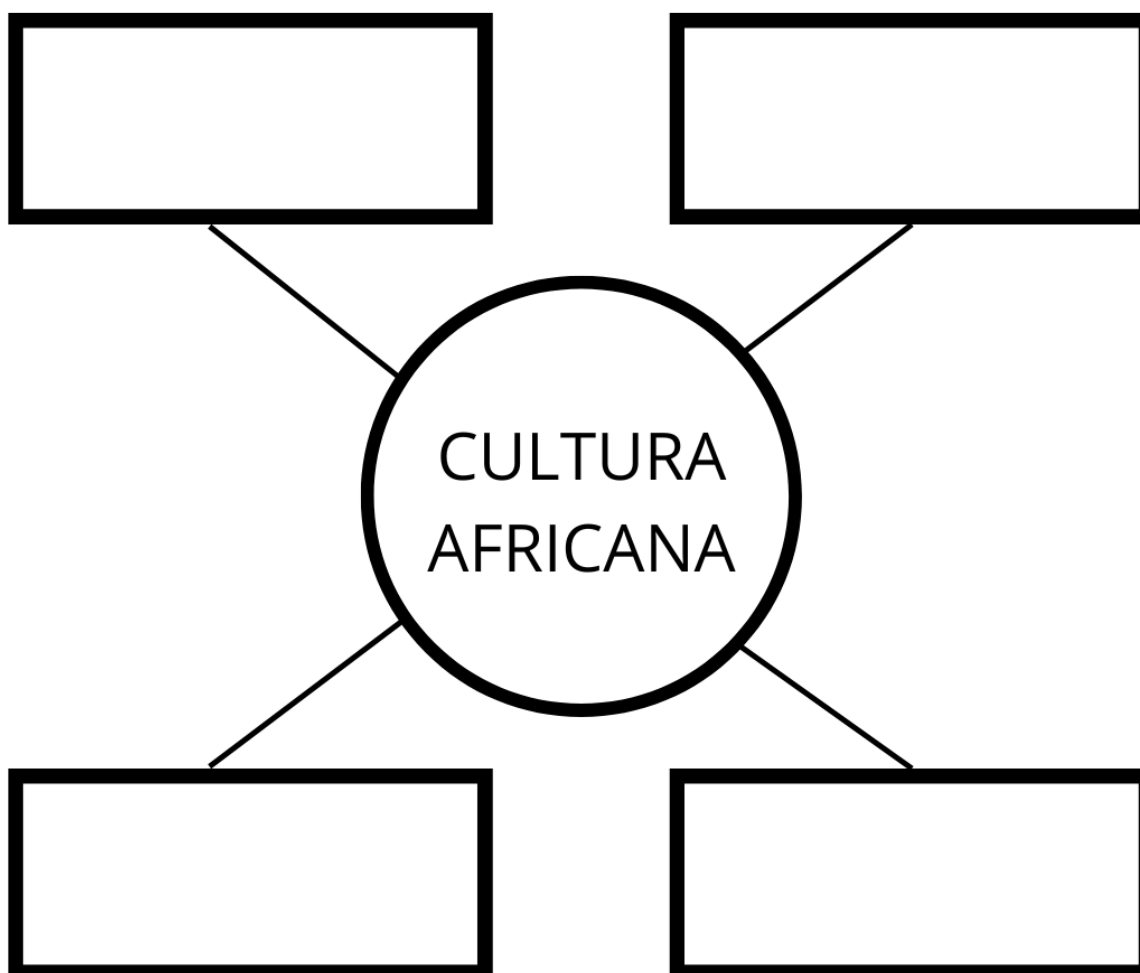
4. 3. 1. A Aula Histórica

O plano de aula elaborado para a pesquisa aplicada foi formulado a partir da metodologia da Aula Histórica (Schmidt, 2020), sendo sistematizado para quatro horas/aula⁶⁰, tendo em vista investigar a compreensão temporal, e proporcionar, pautando-se na proposta do Novo Humanismo (Rüsen, 2012, 2016), debates acerca das implicações socioculturais da supremacia racial (Hooks, 2019) a partir, como previsto na Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), da História da África e dos afro-brasileiros, com recorte na etnia ashanti.

No momento inicial, os estudantes tiveram o primeiro contato com a pesquisadora que explicou a proposta da pesquisa, colocando-se à disposição para sanar eventuais dúvidas. Em seguida, aplicou-se o instrumento de pesquisa "Tempestade de Ideias" (Anexo 1), a partir do qual os estudantes podiam relacionar até quatro palavras ao termo situado em posição central - "Cultura Africana". Esse instrumento possibilitou investigar as carências de orientação, por meio dos conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do tema. Nessa perspectiva, as respostas dos estudantes constituem protonarrativas, pois

As ideias históricas de jovens alunos são construídas a partir das concepções advindas da experiência social cotidiana, portanto, o conceito histórico deve ser significativo para quem os vai aprender. Os conceitos são históricos, não porque remetem ao passado, mas porque lidam com a relação intrínseca que existe entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro, no quadro de orientação da vida prática presente. (Azambuja, Schmidt, 2012, p.91)

⁶⁰ A pesquisa de campo ocorreu entre 05 e 07 de junho de 2023.

ANEXO I**INSTRUMENTO DE PESQUISA “TEMPESTADE DE IDEIAS”****Nome fictício (pseudônimo):****Idade:****Identidade de gênero:** () feminino () masculino () não-binário**Cor/ Etnia:** () amarela () branca () indígena () parda () preta**Tempestade de Ideias:** Escreva quatro palavras, uma em cada retângulo, sobre o que você entende por “Cultura Africana” escrita no círculo ao centro.

Luciano Azambuja, apesar de utilizar a canção popular como fonte histórica, expõe, de maneira teórico-metodológica, a relação entre o processo de cognição histórica situada, a consciência histórica e as protonarrativas. Os conhecimentos prévios investigados, constituem, portanto, protonarrativas que delineiam as carências de orientação temporal. Dessa forma,

O ponto de partida de uma pesquisa em Educação Histórica são as protonarrativas (Rüsen, 2001, p. 76) das crianças, jovens e adultos, enfim, dos sujeitos investigados. Nessa perspectiva, o agir humano passado sempre está presente no agir humano presente, em uma espécie de “pré-história”⁶¹ (não no sentido cronológico, mas na perspectiva de um pressuposto) que antecede o trabalho de interpretação da consciência histórica. Em outras palavras, a consciência histórica constitui-se na vida prática, nos feitos humanos que sempre sintetizam originariamente a experiência do passado e a expectativa do futuro, no sentido de uma orientação no tempo. (Azambuja; Schmidt, 2012, p.90)

Após esta atividade inicial, ao longo da segunda metade da aula passou a ser feito um debate acerca do conceito "História", considerando a relação entre as categorias de Koselleck e o conceito "*Geschichte*" aqui apresentados. Assim, com uma breve exposição sobre a articulação temporal entre passado, presente e futuro, pôde-se problematizar a divisão entre História e Pré-História a fim de estimular os estudantes a construir o pensamento histórico a partir de fontes antropológicas.

O conceito de "Pré-História" norteou o debate acerca da relação intrínseca entre História, enquanto narrativa construída pela humanidade, e a escrita, visto que os registros arqueológicos se tornaram ferramentas para a ciência histórica. Os estudos de Nascimento (2008) e Diop (1985, 1986) sobre a África enquanto berço da humanidade, fundamentaram a discussão da racialidade a fim de estimular a reflexão de que não há raça, enquanto um conceito biológico, para a espécie humana (*Homo sapiens*).

O instrumento de pesquisa "Tempestade de Ideias", aplicado na aula inicial, foi previamente analisado a fim de, perspectivando a matriz da Aula Histórica (Schmidt, 2020, p. 135), identificar quais conceitos substantivos e de segunda ordem se relacionavam com a fonte selecionada, *Adinkra Sankofa*, e com os interesses e carências de orientação dos estudantes. Ocorreram, portanto, algumas modificações no plano de aula objetivando construir, junto aos estudantes, o pensamento histórico fundamentado na perspectiva temporal e conceitual de Reinhart Koselleck (2006, 2020, 2021) e no Novo Humanismo de Jörn Rüsen (2012, 2016) a partir da História da África e dos afro-brasileiros, com enfoque na etnia ashanti.

⁶¹ No excerto, o termo “pré-história” refere-se às concepções prévias, portanto, pressupostas a partir do senso comum e do cotidiano. Ao longo do texto, o termo “Pré-História” (com as iniciais maiúsculas) refere-se a relação histórico-historiográfica anterior ao advento da escrita.

A segunda e terceira aulas foram ministradas no contexto do Itinerário Formativo. O slide inicial continha uma foto, tirada no bairro central da cidade de Guararapes, de um portão de ferro com *Adinkra Sankofa*, representado como coração estilizado (Figura 4, p. 121). A fonte serviu como disparadora para o processo de reflexão histórica realizado com os estudantes, objetivando trabalhar com os conceitos de segunda ordem (Lee, 2016), acerca da relação temporal contida em Sankofa e na História (*Geschichte*).

Para embasar o debate acerca da racialidade, houve a contextualização histórica do sistema de escrita pictográfica *Adinkra* e o provérbio contido em *Sankofa*, apoiando-se na etnia ashanti para, num segundo momento, discorrer a respeito das apropriações de *Sankofa*, desde a afro-diáspora até a contemporaneidade no Brasil. Nesse contexto, os conceitos substantivos (Lee, 2016) articulados temporalmente às consequências da escravidão presentes na mentalidade racista, contribuíram para a atribuição de sentido (*Sinn*) para a vida prática ou, em outras palavras, na orientação temporal dos estudantes.

Dessa forma, os estudantes tiveram contato com outras fontes que utilizam *Sankofa* e outros *Adinkra*, como livros, artes visuais, história em quadrinhos, produções audiovisuais, revistas e tecidos fabricados industrialmente. As fontes complementares proporcionaram o diálogo entre passado e presente a partir da perspectiva histórico-temporal contida nos conceitos meta-históricos, *espaço de experiência e horizonte de expectativa* (Koselleck, 2006).

Dentre as fontes secundárias utilizadas, tem-se marcos teóricos que embasaram a revisão bibliográfica como os compêndios, organizados por Elisa Larkin Nascimento, *Sankofa: Resgate da cultura afro-brasileira* (1994), *Sankofa: A matriz africana no mundo* (2008) e *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos* (2022). Nessa perspectiva, a aula inicial ancorou-se na perspectiva da África enquanto berço da humanidade para abordar, a partir das ondas migratórias, as mutações genéticas e fenotípicas que originaram a diversidade racial. Além de comporem a Aula Histórica enquanto fontes secundárias, também embasaram o conhecimento exposto e debatido com os estudantes. O plano de aula, portanto, visou articular o conhecimento científico, exposto ao longo dos Capítulos “História Dos Conceitos: Articulações Teóricas e Sociais” e “Sankofa: Da Cosmo-percepção Ashanti à História dos Conceitos”, ao cotidiano dos estudantes a partir da análise historiográfica e da prática fundamentada na *Didática Reconstitutivista da História* (Schmidt, 2020).

Em busca de artifícios didáticos que representassem, além dos portões de ferro, a importância de *Sankofa* enquanto um símbolo de resistência e da luta antirracista, a história em quadrinhos elaborada por Raphaela Corsi, *Sankofa: A História dos Afro-curitibanos* (2021) e o jogo de Role-Playing Game (RPG)⁶², criado por Lucas Nascimento, *Operação Sankofa* (2022) foram expostos como fontes secundárias que, de maneira lúdica, abordam aspectos histórico-culturais contidos em *Sankofa*.

Ao longo da terceira aula, foi retomado o episódio racista, vivenciado na Espanha pelo jogador de futebol afro-brasileiro Vinícius Junior (Vini Jr), durante uma partida realizada entre seu clube, Real Madrid, e o Valencia, clube que leva o nome da cidade em que ocorreu o jogo. O fato desta situação ocorrer no mesmo espaço temporal, o ano de 2023, pode-se discutir acerca do racismo e suas implicações contemporâneas⁶³. Os estudantes também foram incentivados a refletir sobre "O que podemos aprender com Sankofa para romper com o racismo?", questionamento presente no último slide da aula, a fim de provocar tensões, entre *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*, que colaborem com o processo de atribuição de sentido (*Sinn*) e, conseqüentemente, na orientação temporal.

Ao longo dessas duas aulas, objetivou-se aplicar o método histórico à fonte selecionada, articulando conceitos substantivos e de segunda ordem (Lee, 2016) a partir de problemáticas da História controversa, com o fim de reconhecer, como proposto na matriz da Aula Histórica (Schmidt, 2020, p. 135), "a referência às fontes e uso de marcadores temporais" como "importantes indícios de que a narrativa das crianças e jovens têm uma natureza histórica" (Schmidt, 2020, p. 139). No plano de aula articulam-se, na perspectiva da *Didática Reconstitutivista da História* (Schmidt, 2020), as operações relativas à problematização, percepção, interpretação e orientação.

Na última aula, além de revisar brevemente as relações temporais de Sankofa e da História (*Geschichte*) e suas implicações, ressaltou-se a importância de aprender História da África e dos afro-brasileiros para pensar em alternativas, ou melhor,

⁶² Role-Playing Game (RPG), traduzido como Jogo de Interpretação de Personagens, é um modelo de jogo com regras e fundamentos que permite aos jogadores, guiados por um mestre, desenvolverem missões alinhadas à proposta do jogo escolhido.

⁶³ Vinícius Jr foi alvo de vários episódios racistas ao longo do ano de 2023, tendo o auge no período em que foi realizada a pesquisa de campo, gerando discussão a respeito do racismo estrutural no Brasil e em todo o mundo (GE, 2023).

possibilidades de romper com as práticas racistas que compõem o *espaço de experiência* individual e coletivo. A perspectiva do Novo Humanismo (Rüsen, 2012, 2015), aliada ao conceito de História (*Geschichte*), contribuiu para imaginar, mesmo que de forma utópica, *horizontes de expectativa*. Embora a igualdade racial ainda não seja uma realidade, é somente pensando em possibilidades de mudança que será possível construir caminhos para torná-la real.

Ao final do debate e da consecução do plano de aula, os alunos responderam ao instrumento de pesquisa denominado "Questionário" (Anexo 2), contendo as seguintes perguntas:

ANEXO II

INSTRUMENTO DE PESQUISA “QUESTIONÁRIO”

Nome fictício (pseudônimo):

Idade:

Identidade de gênero: () feminino () masculino () não-binário

Cor/ Etnia: () amarela () branca () indígena () parda () preta

1. O que é “História”?

2. Existe alguma relação entre o Adinkra “Sankofa” e “História”? Justifique

3. Você entende ser importante discutir temas como o racismo na escola? As aulas de História podem ajudar na discussão dos temas complexos como o racismo? Comente sobre.

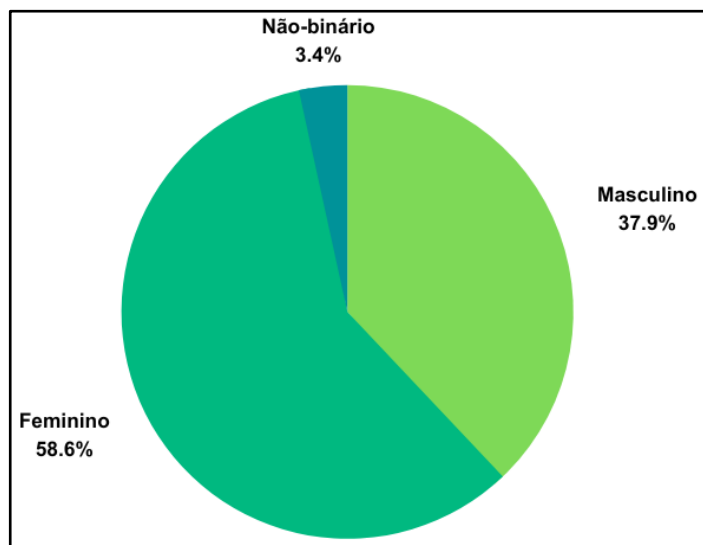
Após uma breve exposição do plano de aula fundamentado na Aula Histórica e na *Didática Reconstitutivista da História* (Schmidt, 2020), enquanto proposta teórico-metodológica da pesquisa, os dados colhidos a partir dos instrumentos de investigação serão analisados, perspectivando a consciência histórica, no tópico a seguir.

4. 3. 2. Análise dos Instrumentos de Pesquisa

A amostra teve a participação de 29 (vinte e nove) estudantes do 2º ano do Ensino Médio, categorizados, inicialmente, a partir dos instrumentos de pesquisa no tocante à identidade de gênero e etnia. Com relação à identidade de gênero, os

estudantes se auto-identificaram com o gênero feminino (17), masculino (11) e não-binário (1).

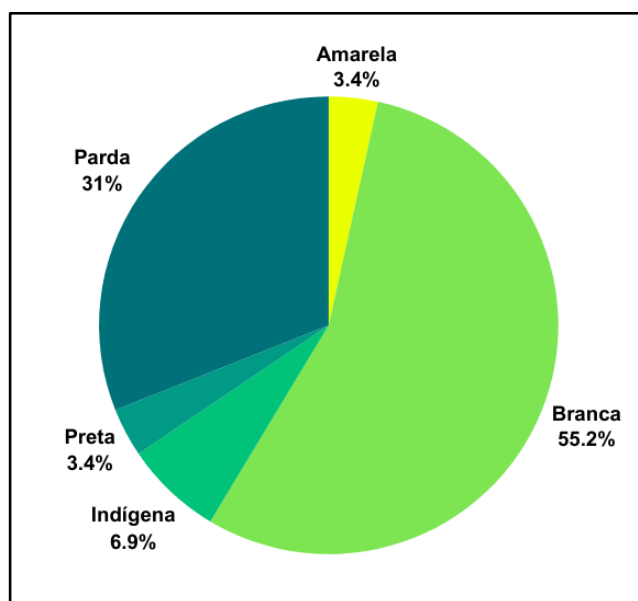
GRÁFICO 1 - Tempestade de Ideias - Identidade de Gênero



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

Com relação ao perfil étnico, 29 (vinte e nove) estudantes se auto-identificaram como de etnia amarela (1), branca (16), indígena (2), parda (9), preta (1).

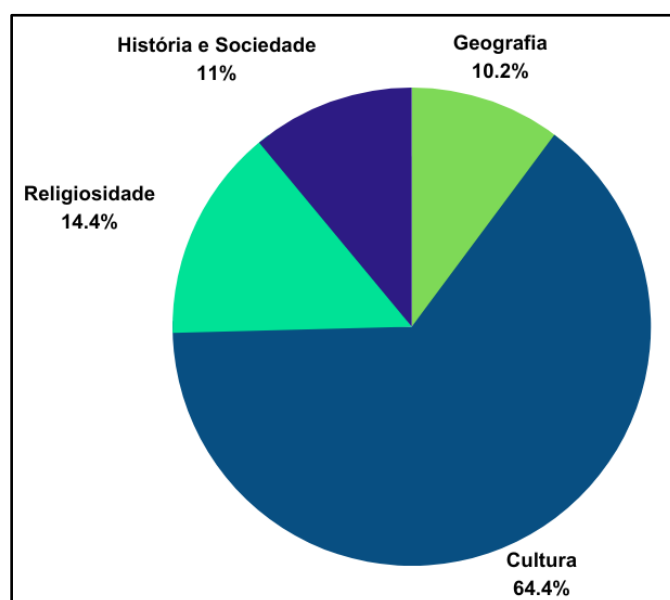
GRÁFICO 2 - Tempestade de Ideias - Perfil Étnico



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

Na Tempestade de Ideias foram contabilizadas 118 palavras, analisadas enquanto protonarrativas (Azambuja; Schmidt, 2012) e categorizadas sob quatro aspectos: geográficos (12), religiosos (17), culturais (76) e sócio-históricos (13). As categorias foram sistematizadas para auxiliar a identificar possíveis carências de orientação temporal dos estudantes referentes ao Ensino de História e Cultura da África e dos afro-brasileiros, a fim de integrá-las ao plano de aula.

GRÁFICO 3 - Tempestade de Ideias - Categorias



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

Tal classificação visou identificar mitos e preconceitos referentes à cultura africana disseminados na sociedade, pois embora Sankofa seja um grão de areia na ampulheta da História da África e dos afro-brasileiros, pode ser problematizada a partir da historicização da fonte. Nesse sentido, as categorias se apresentaram da seguinte forma:

1. **Geografia** (10.2%): Deserto (1), Animais (1), Zebra (1), Fauna e Flora (1), Safari (7), Animais Perigosos (1);
2. **Religiosidade** (14.4%): Religião (9), Umbanda (3), Rituais (3), Deus (1), Divindades (1);
3. **Cultura** (64.4%): Roupas Coloridas (5), Vestimentas (4), Enfeites/ Brincos (1), Turbante (2), O Véu dos Tuareg (1), Comidas Típicas (6), Feijoada (3),

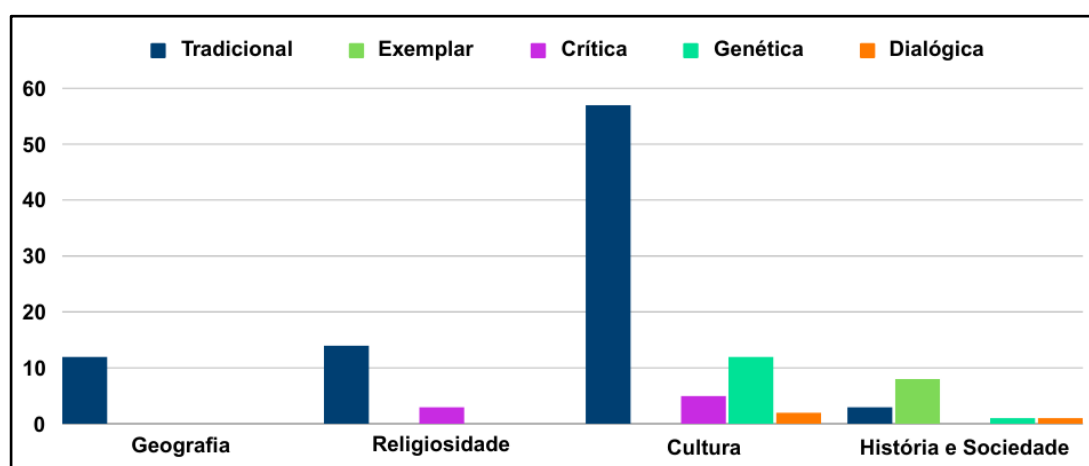
Culinária (1), Acarajé/ Angu/ Caruru (1), Dança (22), Arte (4), Artesanato (1), Berimbau (1), Capoeira (10), Lutas (1), Máscaras (1), Música (2), Comunicação (5), Nagô (1), Tranças Nagô (1), Costumes (2), Cultura (1);

4. **História e Sociedade** (11%): Escravidão (1), História da Escravidão (1), Primórdios da Humanidade (1), Aldeias (1), Caça (1), Índio (1), Povos Indígenas (1), ONGs (4), Pobreza e Desigualdade (2).

A categorização da consciência histórica dos estudantes, realizada por meio da análise do instrumento de pesquisa "Tempestade de Ideias", fundamentou-se no referencial teórico de Maria Auxiliadora Schmidt a partir da obra *Didática Reconstructivista da História* (2020) e do artigo *Didática Reconstructivista da História e a Formação da Consciência Histórica Dialógica* (2021) em diálogo com a tipologia da consciência histórica (Rüsen, 2010, p. 63) e o Novo Humanismo (Rüsen, 2012, 2015).

Observa-se, a partir da tipologia da consciência histórica dialógica (Schmidt, 2021, p. 172), que as oito categorias se articulam da seguinte forma: **1. Consciência Tradicional (85)**: Geografia (12), Religiosidade (14), Cultura (57), História e Sociedade (3); **2. Consciência Exemplar (8)**: História e Sociedade (8); **3. Consciência Crítica (8)**: Religiosidade (3) e Cultura (5); **4. Consciência Genética (14)**: Cultura (12), História e Sociedade (1); **5. Consciência Dialógica (3)**: Cultura (2), História e Sociedade (1). Ressalta-se que essa análise considerou, além das palavras isoladas, todas as informações contidas no instrumento de pesquisa.

GRÁFICO 4 - Tempestade de Ideias - Consciência Histórica por Categoria



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

O instrumento de pesquisa foi examinado na perspectiva da tipologia da consciência histórica da *Didática Reconstitutivista da História* (Schmidt, 2021, p. 172) de forma a investigar o pensamento histórico dos estudantes a partir de uma narrativa simples, elaborada por quatro palavras. Embora tais palavras não componham uma narrativa histórica, estão articuladas à percepção histórica dos estudantes, portanto expressam o pensamento histórico e, conseqüentemente, a consciência histórica.

1. **Tradicional (86):** Deserto (1), Animais (1), Zebra (1), Fauna e Flora (1), Safari (7), Animais Perigosos (1), Religião (9), Rituais (3), Deus (1), Divindades (1), Roupas Coloridas (5), Vestimentas (4), Comidas Típicas (6), Feijoada (3), Culinária (1), Dança (22), Arte (4), Artesanato (1), Música (2), Comunicação (5), Costumes (2), Cultura (1), Aldeias (1), Caça (1), Índio (1), Lutas (1);
2. **Exemplar (8):** Escravidão (1), História da Escravidão (1), ONGs (4), Pobreza/ Desigualdade (2);
3. **Crítica (8):** Umbanda (3), Enfeites/ Brincos (1), Turbante (2), Tranças Nagô (2);
4. **Genética (13):** Berimbau (1), Capoeira (10), Máscaras (1), Povos Indígenas (1);
5. **Dialógica (3):** O Véu dos Tuareg (1), Acarajé/ Angu/ Caruru (1), Primórdios da Humanidade (1).

A consciência tradicional, marcada por noções estereotipadas ou rasas diante da complexidade e diversidade da cultura africana. É, de certa forma, composta por elementos generalistas como: "Fauna e Flora" (1), "Zebra" (1), "Animais Perigosos"(1), "Deserto" (1). Por fundamentar-se no senso comum, as respostas categorizadas não aprofundam aspectos culturais africanos, partindo de definições rasas e generalistas comuns às tradições culturais de grupos étnicos presentes em todos os continentes.

Nessa perspectiva, os termos genéricos como "Dança" (22), "Cultura" (1), "Costumes" (2), "Comunicação" (5), "Comidas Típicas" (6), "Culinária" (1), "Vestimentas" (4), "Roupas Coloridas" (5), "Lutas" (1), "Música" (2) e "Artesanato" (1) foram classificados como consciência tradicional, pois não representam aspectos culturais africanos, portanto, poderiam referir-se a quaisquer outras formações socioculturais.

As palavras categorizadas neste tipo de consciência histórica não levam em conta a extensão territorial e a diversidade étnico-cultural do continente africano ao manifestar desconhecimento acerca da pluralidade sócio-histórica. Norteou-se a classificação por meio de conceitos e termos que, devido a socialização dos

estudantes a partir de relações de poder atravessadas pelo racismo, conferem ao continente africano caráter primitivo como observa-se nos termos estereotipados "Aldeias" (1), "Caça" (1), "Índio" (1) e "Rituais" (3).

O tipo de consciência histórica exemplar emerge nas respostas que associam a cultura africana principalmente à escravidão, pobreza e desigualdade. Essa perspectiva revela uma visão estigmatizada, ancorada em preconceitos históricos que perpetuam estereótipos influenciados pela ideologia colonial e, conseqüentemente, pela branquitude.

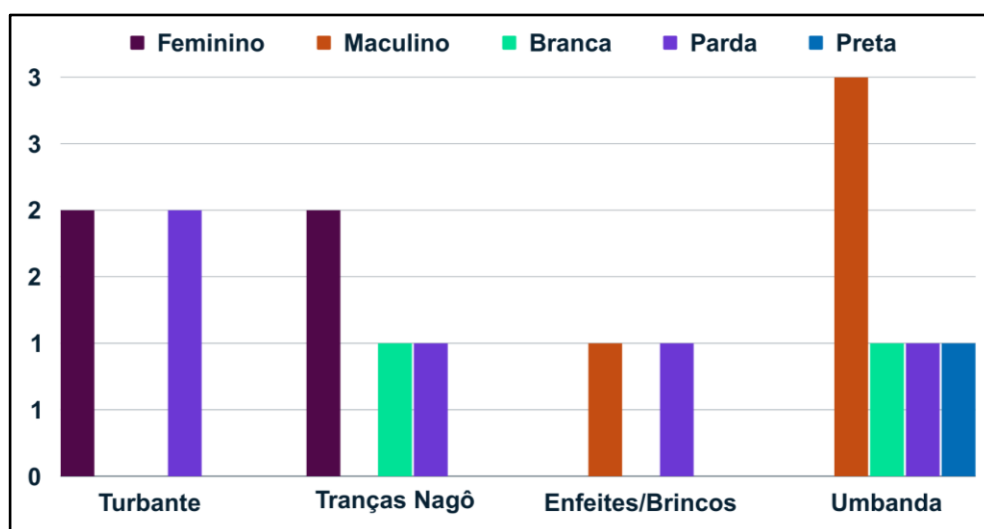
A consciência histórica exemplar, no contexto da análise proposta, se caracteriza por estabelecer comparações entre experiências passadas vivenciadas ou transmitidas por outras pessoas à vivência ancorada no presente. Esse tipo orienta-se a partir de lições e exemplos que possam conectar as temporalidades passado e futuro, por meio de regras gerais que buscam guiar as ações no presente. Contudo, é importante salientar que as respostas enquadradas nessa categoria refletem noções estereotipadas, influenciadas pela ideologia colonial e cristã, manifestando-se através de pares de contraconceitos assimétricos presentes na dicotômica relação Eu-Outro (Feres Júnior, 2007).

As respostas partem predominantemente da perspectiva da escravidão e, por conseguinte, reproduzem preceitos racistas, limitando a compreensão da cultura africana à História da escravidão, associando-a frequentemente à pobreza e à ajuda humanitária como observa-se em "Escravidão" (1), "História da Escravidão" (1), "Pobreza/Desigualdade" (2) e "ONGs" (4). Nesse sentido, o tipo exemplar ancora-se em estereótipos historicamente construídos, podendo reforçar preconceitos e contribuir para a perpetuação de uma compreensão limitada e distorcida da cultura africana.

Em contrapartida, a consciência histórica crítica, por sua vez, é observada em respostas que questionam as tradições hegemônicas, associando elementos culturais africanos à identidade pessoal e/ou coletiva, perspectivada a partir da troca cultural entre Brasil e África. De acordo com Schmidt (2021, p. 172), o pensamento histórico do tipo crítico mobiliza "as habilidades para pensar historicamente constituem o contexto para a construção da natureza da própria identidade". Para categorizar as respostas, observou-se a auto-identificação dos estudantes de modo a delinear o processo de subjetivação a partir do recorte racial. Nessa perspectiva, estudantes

pretos e pardos relacionaram à cultura africana elementos como: "Turbante" (2), "Tranças Nagô" (2) e "Enfeites/ Brincos" (1).

GRÁFICO 5 - Consciência Crítica: Perfil identitário



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

Analisou-se "Umbanda" (3) tanto como um elemento identitário, visto que um estudante preto e um outro pardo associaram a religião afro-brasileira à cultura africana, quanto pelo viés crítico, manifestando aspectos que denotam a ruptura com o modelo hegemônico fundamentado, tradicionalmente, em religiões cristãs. Os elementos classificados no tipo crítico estão presentes no cotidiano brasileiro e, por representarem elementos de resistência, conferem sentido de crítica, negação de aspectos da tipologia tradicional e exemplar. Pela relação intrínseca com o processo identitário, essa categoria viabiliza, independente da racialidade, o processo de subjetivação orientado pelas descontinuidades.

A consciência histórica genética se caracteriza pela sua capacidade de questionar e criar representações passíveis de críticas e revisões, com o pensamento histórico fundamentado em conceitos, regras e critérios, orientando-se através da compreensão de que a continuidade e mudança são inerentes às temporalidades e à vida prática (Schmidt, 2021, p. 172). A narrativa parte, portanto, de representações plausíveis do passado, que estão abertas a críticas, revisões e ressignificações a fim de (re)orientar temporalmente o agir humano.

Na análise, observou-se esse tipo por meio de termos que denotam aspectos presentes tanto na cultura africana quanto afro-brasileira, tangenciados pelos movimentos de ruptura e continuidade de tradições durante e após a afro-diáspora, a

partir de associações como: "Berimbau" (1), "Capoeira" (10), "Máscaras" (1) e "Povos Indígenas" (1). A classificação desses termos foi realizada considerando outras respostas como indicadoras. Dos onze instrumentos de pesquisa com respostas categorizadas no tipo genético, quatro estudantes manifestaram, em outras respostas, a consciência crítica [Umbanda (3), Enfeites/ Brincos (1)]; três, a consciência dialógica [Acarajé/ Angu/ Caruru (1), O véu dos Tuareg (1), Primórdios da Humanidade (1)] e cinco, a consciência tradicional.

É relevante observar que, ao analisar singularmente os termos, eles podem indicar traços da consciência histórica tradicional. No entanto, quando contextualizados e interpretados no conjunto de respostas, esses termos sugerem um conhecimento cultural que transcende a consciência histórica tradicional. Nessa perspectiva, a categoria genética difere-se da tradicional, pois as respostas delineiam aspectos da influência cultural africana no Brasil e, por dialogarem com conceitos, regras e critérios da História (*Geschichte*), possibilitam abertura para revisão, resignificação e escrutínio.

O termo "Capoeira" (10) representa uma narrativa plausível, capaz de articular ruptura e continuidade, pois enraíza-se na cultura africana e consolida-se enquanto movimento de resistência afro-diaspórica. Confere, portanto, sentido (orientação) para a vida prática e, por apresentar um aspecto cultural mais específico do que os classificados como consciência tradicional, mostra-se aberto a revisões e aprofundamentos. Metade dos Instrumentos de Pesquisa dialogam com a consciência histórica tradicional (5), três com a consciência crítica [Umbanda (3), Enfeites/ Brincos (1)], dois com a consciência dialógica [Acarajé/ Angu/ Caruru (1), O véu dos Tuareg (1)].

Um estudante relacionou os termos "Berimbau", "Máscaras", "Feijoada" e "Índio" à Cultura Africana. Observa-se a coexistência da consciência genética e tradicional no mesmo Instrumento de Pesquisa, pois os termos "Berimbau" e "Máscaras" demarcam elementos culturais característicos que superam, de certa forma, a noção tradicional. Nessa perspectiva, o pensamento histórico fundamenta-se em "conceitos, regras e critérios" (Schmidt, 2021, p.172) capazes de conferir sentido, ou melhor, orientar o conhecimento histórico relacionado à vida prática.

De acordo com as experiências individuais, a consciência histórica define-se de acordo com referenciais, ou seja, uma pessoa pode apresentar elementos referentes a uma consciência histórica tradicional em determinado aspecto e, em

outras temáticas, apresentar características de outros tipos de consciência histórica. Dessa forma, além da coexistência dos tipos de consciência histórica não há, necessariamente, relação hierárquica contida na tipologia.

O conhecimento histórico organiza-se de maneira progressiva, no entanto a tipologia da consciência histórica deve ser observada em si e por si, não se articulando progressivamente. Pode-se, portanto, compreender que a consciência tradicional e a consciência genética apresentam aspectos importantes e complexos do pensamento histórico. Nessa perspectiva, a consciência histórica e

As protonarrativas [...] potencialmente mobilizam a representação das relações mútuas e recíprocas entre a identidade do “eu-nós” e a alteridade dos “eles-outros”, constitutivas de uma orientação política do futuro, evocadas, inferidas e expressas, tanto no futuro presente da canção, quanto no presente futuro da vida prática atual e futura. (Azambuja, 2013, p.13)

A noção de povos indígenas e/ou originários denota um aprofundamento do conhecimento histórico, diferindo-se do senso comum ou de exemplos, portanto, da consciência histórica tradicional e exemplar. Além de "Povos Indígenas", este aluno também relacionou "Primórdios da Humanidade", "Fauna e Flora" e "Danças/ Rituais/ Divindades" à Cultura Africana, articulando a consciência histórica dialógica (25%), genética (25%) e tradicional (50%) no mesmo Instrumento de Pesquisa, de modo a retratar a abertura para novas representações e conteúdos histórico-culturais. Dessa forma, a orientação articula os conceitos de mudança e continuidade, pois o pensamento histórico, fundamentando-se em regras e critérios, é passível de revisões e escrutínios.

A consciência dialógica parte de um complexo processo que busca analisar e superar relações de poder, visando à emancipação. No âmbito das questões, a abordagem se orienta pelo contexto social, objetivando entender as dinâmicas de poder presentes e, por meio de estratégias fundamentadas em conceitos, conteúdos, categorias e princípios, busca atribuir sentido (*Sinn*) de maneira dialógica e meta-histórica, valendo-se de conceitos de segunda ordem (Lee, 2016) e da História controversa (*burdening history*).

Inspirada pelo Novo Humanismo (Rüsen, 2012, 2015), o tipo de consciência histórica dialógica reflete uma abordagem social e intersubjetiva capaz de, através da reconstrução das temporalidades, criar diálogos entre passado, presente e futuro, a

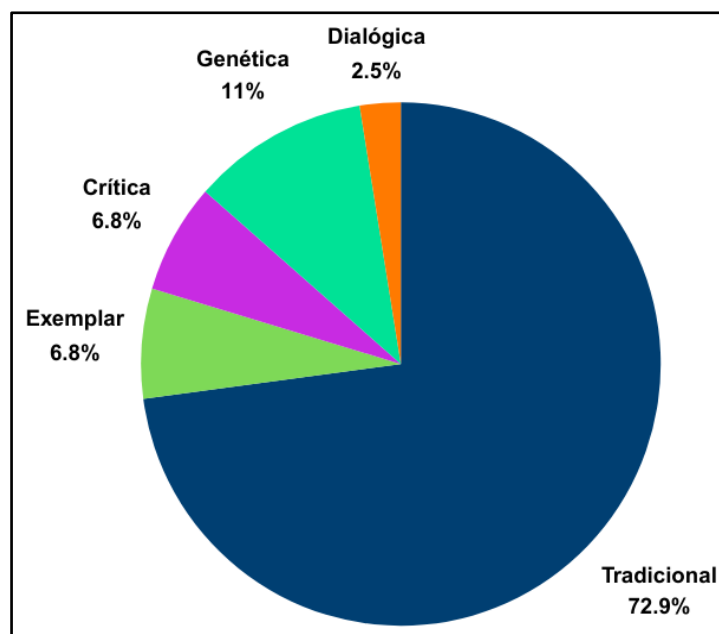
fim de analisar e superar relações de poder, possibilitando a emancipação. Respostas como "Acarajé, Angu, Caruru" (1) e "O véu dos Tuareg" (1) sugerem uma perspectiva de diálogo entre sujeitos e sociedade, além de valorizar a diversidade identitária e, conseqüentemente, étnico-cultural, indicando uma compreensão mais ampla e inclusiva.

A concepção da África enquanto berço da humanidade exemplificada na relação entre "Primórdios da Humanidade" (1) e cultura africana, demarca a capacidade de mobilizar aspectos dialógicos do pensamento histórico, possibilitando a articulação entre passado, presente e futuro. A narrativa parte do diálogo entre interlocutores e discursos, fundamentando-se nas competências do pensamento histórico, como experiência (*Erfahrung*), interpretação (*Bedeutung*) e orientação (*Sinn*). contribuindo para o processo identitário e influenciando nos tipos de sociabilidade derivados na e pela relação entre interlocutores e entre sujeito e sociedade.

As carências de orientação temporal são ancoradas no tempo presente a partir da reconstrução das temporalidades. Transpassadas por angústias e lutas contemporâneas, essas carências são capazes de atribuir sentido ao tempo histórico, visando assimilar os processos sócio-históricos de ruptura e continuidade para "redimir o passado à luz das lutas e sofrimentos do presente e esperanças no futuro" (Schmidt, 2021, p. 172). Nesse sentido, as respostas representam possibilidades de diálogo entre os sujeitos a partir da pluralidade étnico-cultural, perspectivando o Novo Humanismo.

As quatro categorias selecionadas para a análise da Tempestade de Ideias perspectivam aspectos da consciência histórica de modo que, utilizando conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem (Lee, 2016), fundamente a relação dialógica entre os objetos e sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a temporalidade contida em Sankofa e no conceito koselleckiano de História (*Geschichte*) compõe dialogicamente, conforme propõe Schmidt (2021), o conhecimento articulado a partir de temas controversos, valendo-se da discussão proposta por Borries (2016) acerca da História controversa (*burdening history*), buscando mobilizar afetos, ou seja, emoções, por meio do processo de cognição histórica situada (Barca, 2011).

Nesse sentido, a Tempestade de Ideias articulou a consciência histórica da seguinte forma:

GRÁFICO 6 - Tempestade de Ideias - Consciência Histórica

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

A análise das categorias e da consciência histórica, de certa forma, atribuíram sentido (*Sinn*) ao plano de aula por dialogar com as carências de orientação temporal, ou, em outras palavras, com os interesses e conhecimentos prévios dos estudantes.

Ao elaborar o plano de aula fundamentando-se na *Didática Reconstitutivista da História* (Schmidt, 2020, 2021), objetivou-se compreender como a consciência histórica dialógica (Schmidt, 2021, p. 172) é expressa na narrativa histórica, além de contribuir para o aprofundamento, tomando como base o contexto brasileiro, da tipologia rüseniana de consciência histórica (Rüsen, 2010, p. 63).

Ao fundamentar-se na História da África e dos afro-brasileiros, esta pesquisa vale-se de teorias europeias para construir caminhos epistemológicos que valorizem os estudos produzidos por grupos compreendidos como subalternos, ou seja, que afinizam-se com a perspectiva decolonial de modo a provocar reflexões acerca da lógica hegemônica.

Nesse sentido, a aula inicial do plano de ensino destinou-se à aplicação do instrumento "Tempestade de Ideias" e à uma breve introdução do conceito de História (*Geschichte*), a partir de pesquisas e registros arqueológicos que indicam o continente africano como berço da humanidade, além de apontarem para ondas migratórias e glaciações responsáveis pela perda de melanina. Os estudos de Elisa Larkin

Nascimento (2008) e Cheikh Anta Diop (1974, 1985, 1986) fundamentaram a discussão na perspectiva arqueológica e Jasmine Danzy (2008) contribuiu com questionamentos acerca dos sistemas de escrita hierarquizados a partir do modelo europeu, alfabético-fonético.

Problematizou-se, portanto, o conceito de "História" e "Pré-História" a partir da relação intrínseca entre História e escrita, a fim de ampliar o repertório e a concepção de fonte histórica junto aos estudantes. Dessa forma, os participantes da pesquisa foram convidados a pensar meta-historicamente a partir da relação temporal e espacial contida no conceito de História (*Geschichte*), expressa por meio dos conceitos antropológicos "experiência" e "expectativa", ou, em termos meta-históricos, *espaço de experiência e horizonte de expectativa*.

Os instrumentos iniciais foram previamente analisados antes das aulas seguintes, a fim de identificar possíveis relações entre o plano de ensino e as respostas dos estudantes. Surpreendentemente, um aluno associou "berço da humanidade" à Cultura Africana. Essa resposta foi considerada do tipo de consciência histórica dialógica, pois nota-se que o pensamento histórico é manifesto de modo a atribuir sentido histórico individual e coletivo, para além do diálogo com a proposta do plano de aula.

As duas aulas seguintes foram aplicadas no Itinerário Formativo, no entanto, para contribuir com a amostra da pesquisa, os estudantes de ambos itinerários participaram da discussão acerca da fonte selecionada, *Adinkra* Sankofa, a fim de elaborar dialogicamente o conhecimento histórico. Dessa forma, o instrumento de pesquisa "Tempestade de Ideias" forneceu dados para relacionar a proposta da aula, com recorte na etnia ashanti, a elementos da História e Cultura da África e dos afro-brasileiros.

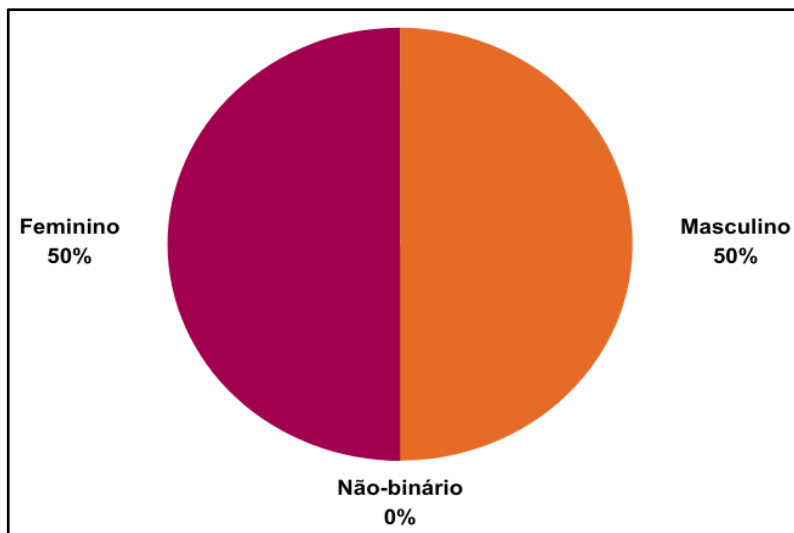
Objetivando a Aula Histórica (Schmidt, 2020), além dos portões de ferro e das representações gráficas de Sankofa, fontes secundárias foram expostas. Em seu contexto originário, o sistema de escrita pictográfica ashanti era estampado em tecidos para compor rituais de passagem e/ou fúnebres. Alguns alunos mencionaram, na "Tempestade de Ideias", aspectos culturais relativos à vestimenta colorida. Devido à industrialização, há tecidos originários da África vendidos contemporaneamente com símbolos adinkra. Como fonte secundária, os estudantes puderam analisar e manipular três tecidos com estampas diferentes para ampliar a discussão acerca da implicação contextual, ou seja, temporal e espacial da fonte.

Perspectivando a compreensão temporal, fontes de diversos períodos e localidades foram expostas para, como os livros de Elisa Larkin Nascimento (1994, 2008), Clarissa Brito (2021) e Eliane Boa Morte (2022), demonstrar rupturas e continuidades no significado de Sankofa, enquanto um conceito. Os estudantes foram convidados a refletir e debater o entrelaçamento contextual de Sankofa desde sua origem, com a etnia ashanti, até a contemporaneidade, além da relação na afro-diáspora e com o Pan-africanismo. As obras de Abdias Nascimento (Felinto, 2022), a *Revista Sankofa* da Universidade de São Paulo (USP) e a produção audiovisual *Sankofa: A África que te habita* (2020), resultado da expedição e pesquisa de César Fraga e Maurício Barros de Castro, também serviram como fontes secundárias.

Pode-se, portanto, desmistificar aspectos geográficos e socioculturais ao expor a diversidade climática e o desenvolvimento das cidades africanas com o intuito de problematizar o reducionismo que associa a pobreza financeira, cultural e geográfica do continente africano. Certamente, devido à pouca disponibilidade de aulas para a pesquisa aplicada, essa discussão não foi amplamente aprofundada. No entanto, foi necessário incorporar tais tópicos à aula expositiva e ao trabalho com as fontes para traçar paralelos entre a diversidade africana e brasileira, visto que o Brasil é um país com vasta extensão territorial e, conseqüentemente, influências étnicas e regionais distintas.

Durante as aulas, os estudantes participaram questionando e debatendo a respeito das implicações raciais que compõem seu cotidiano, apontando as violências sofridas por umbandistas e candomblecistas, além de indagarem acerca do sincretismo religioso. Tais contribuições enriqueceram a discussão com perspectivas que possibilitaram, coletivamente, construir o conhecimento histórico de maneira dialógica, ou seja, influenciando o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e da pesquisadora.

Questões interseccionais foram levantadas como, por exemplo, a opressão sofrida por pessoas socializadas enquanto mulheres e a marginalização classista do sistema capitalista. Dessa forma, as categorias classe, gênero e raça foram articuladas pelos estudantes, alargando as possibilidades para dialogar com a História controversa (*burdening history*) e o Novo Humanismo (Rüsen, 2012, 2015).

GRÁFICO 7 - Questionário - Identidade de Gênero

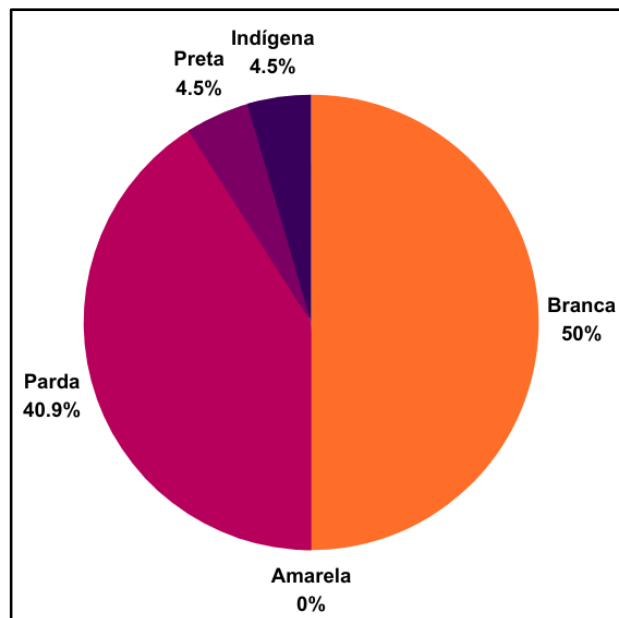
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

A partir da aplicação do instrumento de pesquisa denominado "Questionário" verificou-se o perfil discente a partir das identidades de gênero e étnica⁶⁴. Com relação à identidade de gênero, a partir do Questionário observou-se que dos 22 estudantes participantes, onze (11) se auto-identificaram como de gênero feminino, enquanto outros onze (11) identificaram-se ao gênero masculino⁶⁵, ou seja, 50% do grupo para cada gênero, conforme o gráfico abaixo.

Com relação à identidade étnica, o grupo de 22 estudantes participantes se autodeclararam como sendo de etnia branca (11), indígena (1), parda (9), preta (1). No quadro se encontra a percentagem de cada etnia na totalidade do grupo.

⁶⁴ Devido a ausência de alguns estudantes, a amostra da pesquisa sofreu alterações, representadas nos gráficos referentes ao perfil dos estudantes, entre a aplicação dos Instrumentos de Pesquisa "Tempestade de Ideias" e "Questionário".

⁶⁵ O plano de aula foi aplicado, inicialmente, entre os dias 05 e 07 de junho de 2023, no entanto apenas oito estudantes compareceram na última aula, destinada à revisão e aplicação do instrumento de pesquisa "Questionário". Para não deixar lacunas na análise pela falta de dados, a quarta aula foi reaplicada no dia 25 de outubro de 2023 e contou com a participação de 22 estudantes

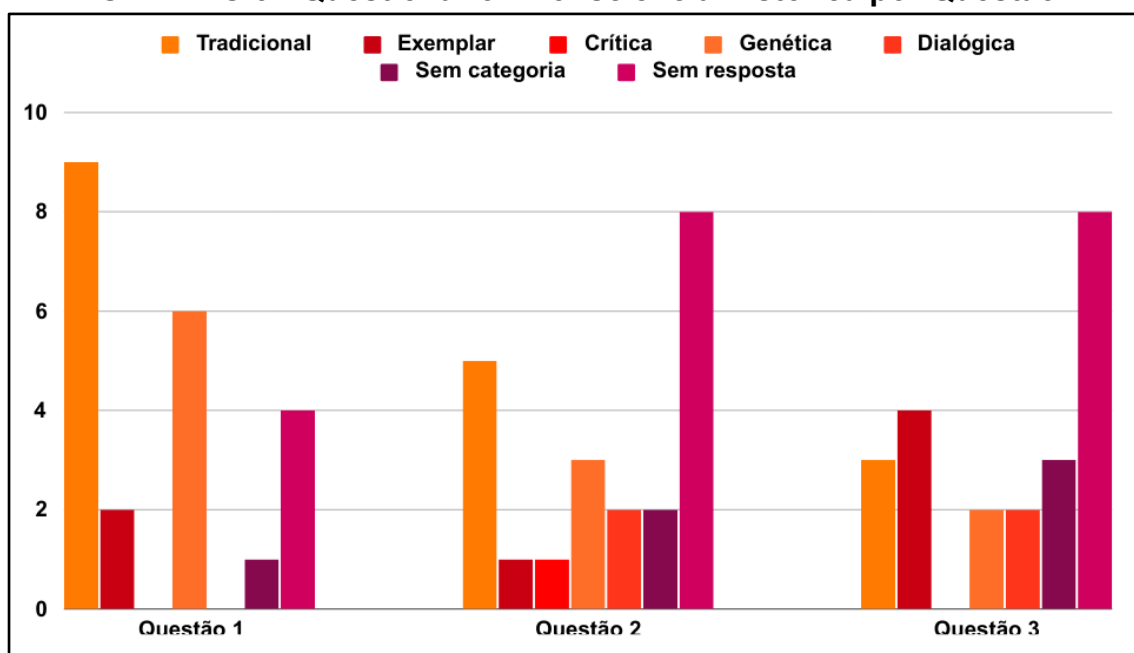
GRÁFICO 8 - Questionário - Perfil Étnico

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

Para enfatizar a necessidade de debater a questão racial nas escolas, a aula final retomou brevemente os conceitos de História (*Geschichte*) e Sankofa, além das temporalidades implícitas em ambos, além de aprofundar-se na discussão a partir do racismo sofrido por Vini Jr (GE, 2023). No entanto, posteriormente⁶⁶ pode ser incorporada a esta discussão as consequências da operação policial realizada no complexo da Maré (Campos, 2023) que, novamente, possibilitou a abordagem interseccional com ênfase nas categorias classe e raça. Após a breve revisão e ao debate, aplicou-se o instrumento de pesquisa "Questionário".

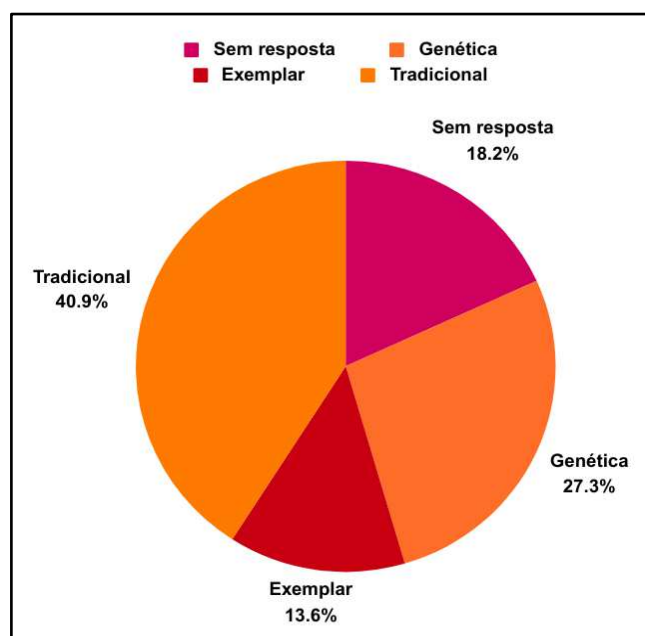
A análise das respostas dos estudantes considerou compreender as articulações do processo de cognição histórica situada a partir da categoria consciência histórica (Schmidt, 2021, p. 172), fundamentando-se na comparação entre os instrumentos de pesquisa. As respostas foram, portanto, observadas por meio da articulação entre as três questões presentes no Questionário relacionando-as à Tempestade de Ideias. Nesse sentido, a classificação do tipo de consciência histórica foi feita por questão e, posteriormente, em relação à totalidade do instrumento de pesquisa.

⁶⁶ Inicialmente esta parte final da aula-oficina foi desenvolvida em maio de 2023, em concomitância ao processo de racismo enfrentado pelo jogador de futebol, Vinícius Jr, conforme mencionado anteriormente. No entanto, a aula final foi realizada, também, num segundo momento, em outubro de 2023, podendo ser incorporada, nesta época, a discussão referente à operação policial realizada no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro.

GRÁFICO 9 - Questionário - Consciência Histórica por Questão

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

A primeira questão referia-se ao conceito de História com o intuito de examinar a compreensão histórico-temporal dos estudantes. Não houve respostas identificadas com a consciência histórica crítica ou dialógica e, majoritariamente, os estudantes manifestaram concepções referente à consciência histórica tradicional.

GRÁFICO 10 - Questionário - Questão 1: Consciência Histórica

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

A marcante presença da consciência histórica tradicional aponta para a necessidade de romper com a educação bancária-tecnista, a partir de reflexões estruturadas metodológica e historiograficamente. O Currículo Paulista e o livro didático, por vezes, condicionam o trabalho do professor e reforçam a barreira entre Universidade e Escola. A Universidade configura um espaço de reflexão enquanto a escola reforça a "didática da cópia". A fim de romper com a relação hierárquica que distancia a Universidade da Escola, a Aula Histórica torna-se uma potente ferramenta de (trans)formação, por possibilitar, dialogicamente, a construção do conhecimento histórico (Schmidt, 2020).

A questão inicial do Questionário foi elaborada com o intuito de analisar a compreensão dos estudantes acerca da História enquanto conceito (*Geschichte*) e/ou conhecimento científico-escolar. Observa-se, na consciência histórica genética, que o pensamento histórico se relaciona às habilidades de pensar historicamente, a partir de conceitos e regras, orientando-se, portanto, por meio da articulação entre as rupturas e continuidades da História por meio da relação temporal. A consciência histórica exemplar relaciona-se a concepção de História enquanto mestra da vida (*Historie*), ou seja, visa "relacionar comparativamente casos do passado com o presente e obter lições" (Schmidt, 2021, p.172).

QUESTÃO 1 **O que é "História"?**

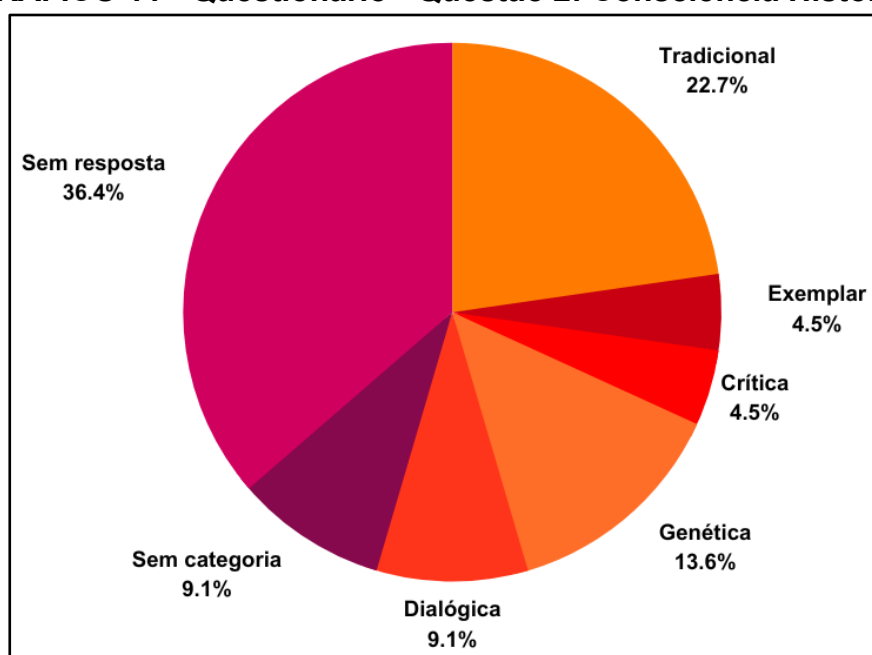
- 1. Consciência Tradicional (9):** "O estudo do passado" (1); "Algo relacionado ao passado, uma matéria de como foi a antiguidade" (1); "A história tem como principal objeto de estudo as sociedades que possuem ou possuíram escrita, enquanto a pré-historiadores se dedicam a obter informações sabiam escrever" (1); "Algo que já aconteceu" (2); "Conhecimento através da investigação" (2); "Todo um conjunto de acontecimento e conhecimento relativos ao passado" (2);
- 2. Consciência Exemplar (3):** "Algo que já aconteceu ou que está previsto a acontecer, alguma coisa que marcou uma certa época" (1); "É acontecimento do passado da humanidade e também sua evolução" (1); "Acontecimentos passados de geração em geração até os dias atuais" (1)

- 3. Consciência Genética (6):** "História é a matéria que estuda o passado, o presente e o futuro" (2); "Acontecimentos do passado, presente e futuro" (1), "Ciência que estuda os eventos do passado com referência a um povo, país, período ou indivíduo" (2); "Conhecimentos ao passado da humanidade e sua evolução durante o tempo, referente a um país, povos ou indivíduo específico" (1);
- 4. Sem resposta (4)**

Por mais que a Aula Histórica objetive a consciência histórica dialógica (Schmidt, 2021), nenhuma resposta à primeira questão a alcançou. No entanto, ao observar as respostas, foi possível identificar carências de orientação temporal que podem ser articuladas ao Ensino de História, de modo a perspectivar a cognição meta-histórica dos estudantes para além da amostra da pesquisa.

A segunda questão foi elaborada perspectivando compreender como os estudantes articulam o processo de cognição histórica situada, por meio de fontes primárias e secundárias relacionadas ao contexto temporal e espacial em que se situam, ou seja, analisou-se a consciência histórica a partir do pensamento histórico, orientação e narrativa, de acordo com a tipologia da consciência histórica proposta por Schmidt (2021, p. 172).

GRÁFICO 11 - Questionário - Questão 2: Consciência Histórica



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

A consciência histórica tradicional e exemplar não contemplam a relação temporal implícita no conceito de História (*Geschichte*) e Sankofa e são, portanto, reducionistas por não mobilizarem a categoria orientação, ou sentido (*Sinn*) como observa-se na Segunda Matriz da Aula Histórica (Schmidt, 2020, p. 135). Dessa forma, nota-se que as respostas classificadas em tais categorias não possibilitam a relação entre a fonte histórica e a vida prática dos estudantes.

Nessa categorização, foi possível identificar traços da consciência histórica dialógica, pois dois estudantes compreenderam a relação entre Sankofa, ciência histórica e vida prática. Observando a consciência histórica crítica, nota-se que o estudante propõe que Sankofa pertença à identidade afro-brasileira, portanto, identifica a fonte a partir da racialidade, de modo a criar contribuir com a própria identidade.

QUESTÃO 2

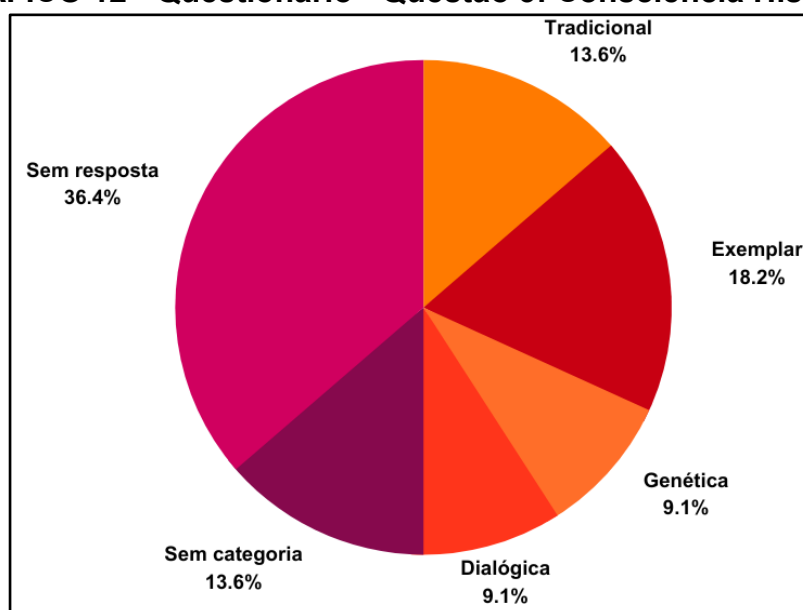
Existe alguma relação entre o Adinkra "Sankofa" e "História"? Justifique.

1. **Consciência Tradicional (5):** "Sim, mostra símbolos de crenças que existem desde da antiguidade" (1); "Sim, pois adinkra Sankofa era uma forma de escrita africana" (2); "Todos são de escravidão, história estuda sobre a escravidão" (2);
2. **Consciência Exemplar (1):** "Sim, a história dos africanos e sua evolução, que tem a ver um pouco com a evolução da humanidade" (1);
3. **Consciência Crítica (1):** "Sim, os "Sankofas" são algo que representa os africanos, algo simbólico para eles" (1);
4. **Consciência Genética (3):** "Sim, ensinaria a possibilidade de voltar atrás" (1); "Buscar partes do passado que foram esquecidas pelo tempo" (1); "Sim, existe uma relação entre o contexto ou alguma situação e uma interdependência entre o provérbio e a tradição" (1);
5. **Consciência Dialógica (2):** "Ensinaria a possibilidade de voltar atrás, as nossas raízes, para poder realizar nosso potencial para avançar" (1); "Ensinaria a possibilidade de voltar atrás, as nossas raízes, para realizar nosso potencial para avançar. Sankofa é, assim, uma realização do eu, individual ou coletivo. O que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado" (1);
6. **Sem resposta (10)**

A inter-relação temporal manifesta-se na consciência histórica genética e dialógica, pois embora componham apenas 22,7% das respostas analisadas, demonstram que é possível trabalhar teórico-metodologicamente com fontes históricas que estejam articuladas ao cotidiano dos estudantes. Vale ressaltar que, apesar do plano de aula ser formulado para quatro aulas, as lacunas e conquistas tornam-se potenciais para a pesquisas brasileiras no campo do Ensino de História. Há, certamente, carências de orientação temporal referentes ao trabalho com fontes em sala de aula. No entanto, apesar da necessidade em investir na formação continuada dos professores-pesquisadores, existem problemáticas referentes ao currículo e ao material didático que devem ser pautadas acadêmica, prática e politicamente.

Com intuito de compreender as articulações do Novo Humanismo (Rüsen, 2012, 2015) e da História Controversa (*burdening history*), a terceira questão relaciona a discussão racial ao Ensino de História, a fim de desenvolver a compreensão de conceitos de segunda ordem (Lee, 2016) como ruptura e permanência por meio da empatia e literacia histórica. O racismo está presente no cotidiano dos estudantes, a partir das experiências individuais ou coletivas, sendo, portanto, um tema que, apesar de mobilizar emoções, precisa ser incorporado na dinâmica e cultura escolar (Julia, 2001).

GRÁFICO 12 - Questionário - Questão 3: Consciência Histórica



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

Nota-se que, somando as questões não respondidas e sem categorias, metade dos instrumentos de pesquisa avaliados indicam a urgência de articular a História controversa (*burdening history*), ou seja, mobilizar emoções, no processo de aprendizagem histórica (Borries, 2016). O trabalho do professor-pesquisador é engessado pela grade curricular, pelo material didático e por prazos a cumprir. Além disso, ainda falta espaço e tempo para estruturar discussões acerca de temas controversos de forma a estimular reflexões socioculturais e políticas circundadas pela ótica histórica.

A Lei 10.639/03 alargou as possibilidades para fomentar o debate racial, no entanto faltam políticas públicas que, na perspectiva do Novo Humanismo (Rüsen, 2012), colaborem na formação identitária dos estudantes objetivando o respeito ao multiculturalismo e às diferentes identidades que compõem o cenário nacional e mundial. Essa carência pode ser observada, tanto nas questões não respondidas e sem categoria, quanto na consciência histórica tradicional e exemplar, pois as respostas não relacionam ciência histórica e vida prática (Rüsen, 2016).

Tratam-se, portanto, de respostas rasas para um tema tão presente no cotidiano dos envolvidos na pesquisa. Vale destacar que a ausência de negações acerca da importância de debater temas complexos como o racismo demonstra que, apesar dos estudantes possuírem limitações para construir narrativas históricas complexas, compreendem a necessidade de aprofundar tal discussão.

QUESTÃO 3

Você entende ser importante discutir temas como o racismo na escola? As aulas de História podem ajudar na discussão dos temas complexos como o racismo? Comente sobre.

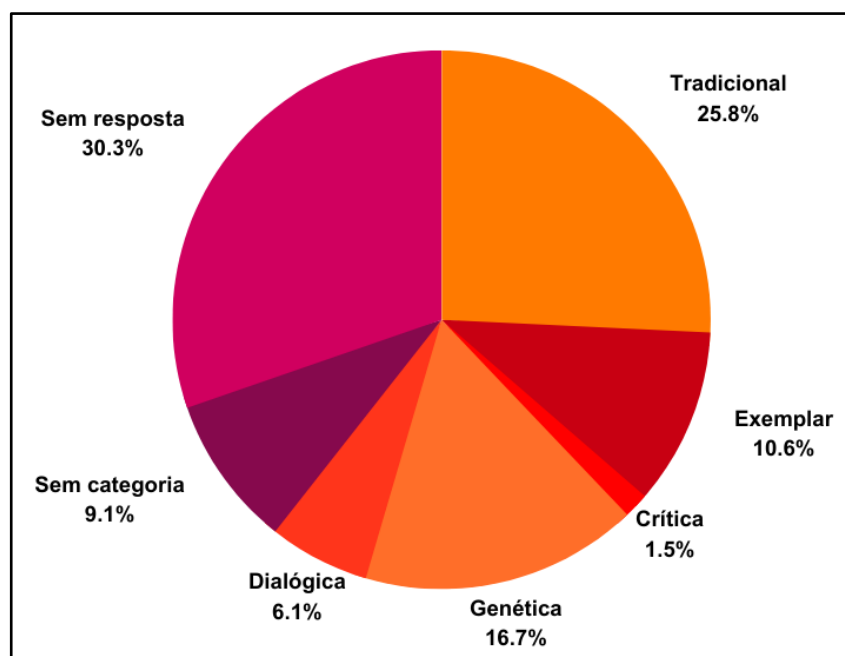
- 1. Consciência Tradicional (3):** "Sim, acho importante o assunto ser falado na escola" (1); "Sim, sim, o racismo é algo que tem que ser comentado" (1); "Sim, todos devem ter conciencia de concientizar o racismo" (1);
- 2. Consciência Exemplar (4):** "Sim, porque apesar de nós estarmos discutindo é sempre bom cientar as crianças" (1); "Sim, talvez, acredito que pode estar orientando os alunos" (1); "Sim, pois ajuda a entender e ajudar a combater o racismo" (1); "Sim, nas histórias falam sobre os africanos e os indígenas, a história e a evolução deles, a importância disso" (1);

3. **Consciência Genética (2):** "Sim, sim também, pois querendo ou não o racismo é ainda muito presente nos dias de hoje, então impor esse assunto, quem sabe não ajuda um pouco" (2);
4. **Consciência Dialógica (2):** "Sim, mostra outra visão sobre o assunto o que as pessoas daquela época passaram para estarmos aqui hoje" (1); "Sim, acho importante, é um assunto que tem que ser frequentemente abordado, e as aulas de história são como uma base para falar sobre o assunto, pois é por ela que vemos exemplos de opressão, dizimação ao longo dos séculos entre outras problemáticas do racismo" (1);
5. **Sem categoria (3):** "Sim" (1), "Sim, todos combater o racismo" (1), "Sim, pode alertar as (palavra não identificada) que está tendo, avisando não cometer" (1);
6. **Sem resposta (8)**

Na consciência genética, as "questões surgem a partir de carências e necessidades contextualizadas, gerando formas de questionamentos e representações que estão abertas à crítica e revisões" (Schmidt, 2021, p.172). Observa-se que as temporalidades articulam-se atribuindo o sentido (*Sinn*) de ruptura e continuidade, ou seja, experiência e expectativa estão relacionadas ao tempo presente e ao agir humano.

Há, na consciência histórica dialógica, uma resposta cujo sentido (*Sinn*), manifesta-se "além de continuidades e mudanças, a orientação temporal deve reconstruir as relações presente, passado e futuro, com o objetivo de apreender as rupturas e redimir o passado à luz das lutas e sofrimentos do presente e esperanças do futuro" (Schmidt, 2021, p.172-173). Dessa forma, apesar de identificar carências ao longo da pesquisa aplicada, é possível, no sentido rüseniano, alimentar a utopia que nutre o ofício do professor-historiador.

A luta do Ensino de História é científica, prática e, acima de tudo, política. O ato de educar é uma constante troca de saberes e afetos. O professor-historiador lida, em sala de aula, com dilemas e problemáticas que fogem ao seu ofício. Entretanto, é um sentimento inexplicável quando se observa que, além do conteúdo, gerou-se uma transformação para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a *Didática Reconstitutivista da História* (Schmidt, 2020), essa perspectiva configura a abordagem dialógica do Ensino de História.

GRÁFICO 13 - Questionário - Consciência Histórica

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023

A proposta de analisar a consciência histórica manifestada em cada questão e na totalidade do Questionário emerge da coexistência dos diferentes tipos, pois a compreensão histórica individual é tangenciada pelo contexto que a circunda, ou seja, é possível mobilizar determinada consciência histórica para um aspecto e outro tipo para outro. Optou-se por incluir as questões não respondidas e sem categoria nos gráficos, pois são caracterizam problemáticas referente às questões políticas tal qual a compreensão bancária-tecnicista da Educação, em destaque ao Ensino de História.

Para além das questões não respondidas, há a predominância da consciência histórica tradicional. O instrumento de pesquisa pretendia articular conceitos referentes à ciência histórica como fonte histórica, temporalidades e História (*Geschichte*). Certamente existem lacunas que não serão respondidas por meio desta pesquisa, no entanto, observou-se que a Aula Histórica (Schmidt, 2020) apresenta-se como uma proposta teórico-metodológica e prática para incluir aspectos da História controversa (*burdening history*) associados a abordagem meta-histórica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a questão norteadora que impulsionou esta pesquisa - "De que forma o Ensino de História pode contribuir para a educação antirracista?" -, emerge uma complexa trama de conceitos, teorias e práticas pedagógicas que buscam desvelar as carências de orientação temporal presentes no Ensino de História, especialmente no contexto da pesquisa brasileira. Neste percurso, adotou-se a definição de educação antirracista proposta por Clarisse Brito, como delineado em *O Enegrecer Psicopedagógico* (2021).

A História (*Geschichte*), ao ressignificar a orientação temporal, proporciona a revisão e ressignificação dos processos históricos, sociais, políticos, culturais, religiosos e econômicos que moldaram e moldam a sociedade. Nessa perspectiva, torna-se inviável promover transformações sem mobilizar o conhecimento histórico, uma vez que o reconhecimento de que vivemos em uma sociedade permeada por estruturas internacionalmente opressoras é crucial para esse processo. A investigação centrou-se no processo de aprendizagem dos estudantes através da relação meta-histórica entre conceitos do repertório teórico de Reinhart Koselleck e *Sankofa*, perspectivando articular temas controversos, como o racismo, a partir da *Didática Reconstitutivista da História* (Schmidt, 2020).

O contexto, reforçado pelos dados mencionados ao longo da pesquisa e por inúmeros casos diários de racismo que permeiam o Brasil e o mundo, destaca a urgência de, para além de pesquisas e discussões acadêmicas centradas na racionalidade, ações e práticas educacionais (e políticas) que apresentem a abordagem antirracista. Contudo, este estudo não almeja atribuir exclusivamente à escola a responsabilidade de enfrentar o racismo, compreendendo, além da complexidade desse problema, que as transformações sociais dependem de diversos fatores. No entanto, destaca-se a relevância da abordagem dialógica, pautada na *Didática Reconstitutivista da História* (Schmidt, 2020), como proposta teórico-metodológica para e por um Ensino de História antirracista, mobilizando, a partir da Lei 10.639/03, reflexões centradas na História e Cultura da África e dos afro-brasileiros.

A problemática centra-se na definição de carências de orientação temporal proposta por Jörn Rüsen (2001) para delinear interlocuções entre a Lei 10.639/03, a História dos Conceitos e o Ensino de História. Nessa perspectiva, a *Didática*

Reconstrutivista da História (Schmidt, 2020) emerge como uma possibilidade para o diálogo entre a educação antirracista e a História dos Conceitos, a partir da teoria de Reinhart Koselleck e no *Adinkra Sankofa*. As análises de João Feres Júnior contribuem para elaborar a História dos Conceitos partindo de um viés político e social de modo a, dialogando com Sankofa e Koselleck, possibilitar reflexões tangenciadas pela racialidade. Almejou-se, portanto, perspectivar um encontro entre a educação antirracista e a História (Política e Social) dos Conceitos, através do Novo Humanismo (Rüsen, 2012, 2015).

Os objetivos delineados, desde a conceituação, contextualização e historicização do *Adinkra Sankofa* até a investigação da relação temporal implícita em "História" (*Geschichte*) pela teoria de Reinhart Koselleck (2006), visavam fundamentar, teórico-metodologicamente, práticas de ensino capazes de mobilizar a compreensão racial e histórico-temporal dos estudantes. Centrando-se na análise da consciência histórica por meio dos Instrumentos de Pesquisa "Tempestade de Ideias" e "Questionário", ensaiou-se a aplicabilidade da Lei 10.639/03, incorporando-a à *Didática Reconstrutivista da História* (Schmidt, 2020), embasada nos preceitos do Novo Humanismo (Rüsen, 2001), a partir de noções histórico-temporais contidas na teoria de Koselleck e em *Sankofa*.

A metodologia fundamenta-se na revisão bibliográfica e historiográfica acerca do conceito de "História" e da influência de Reinhart Koselleck na pesquisa brasileira com enfoque na História dos Conceitos e no Ensino de História. Elaborou-se, a partir da análise da fonte, *Adinkra Sankofa*, a historicização e contextualização da influência africana, valendo-se da etnia ashanti, na afro-diáspora e na contemporaneidade de modo a incorporar a discussão racial no Ensino de História, amparando-se na Lei 10.639/03. Partindo da Aula Histórica, enquanto metodologia da *Didática Reconstrutivista da História* (Schmidt, 2020), a investigação ocorreu em quatro horas/aula, sendo a análise da consciência histórica realizada a partir dos Instrumentos de Pesquisa "Tempestade de Ideias" e "Questionário", aplicados na aula inicial e final, respectivamente.

Os resultados indicam a possibilidade de explorar conceitos meta-históricos, como *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* (Koselleck, 2006), para abordar a complexidade da relação temporal contida em História (*Geschichte*) e no Ensino de História, a partir da articulação entre a fonte *Adinkra Sankofa* e a *Didática Reconstrutivista da História* (Schmidt, 2020). Para traçar perspectivas antirracistas,

analisou-se o encontro teórico entre Rüsen e Koselleck na pesquisa brasileira com enfoque no Ensino de História e na tese de Ronaldo Cardoso Alves, *Aprender História com Sentido para Vida* (2021), de modo a delinear *horizontes de expectativas* que entrelaçam a vida prática à teoria. Partindo da análise conceitual, pôde-se investigar a História e Historiografia da África, numa perspectiva decolonizada, a fim de pensar a relação étnico-racial a partir de questionamentos circundados pela branquitude.

Nota-se, a partir dos Instrumentos de Pesquisa, que o processo de cognição situada (Barca, 2011) soma-se à História Controversa (*burdening history*) de modo a mobilizar, além do conhecimento histórico, as operações mentais descritas por Rüsen (2001): experiência (*Erfahrung*), interpretação ou significado (*Bedeutung*) e orientação ou sentido (*Sinn*). Dessa forma, os estudantes tiveram contato com campos da ciência histórica como a Teoria da História e Historiografia de modo didático e relacionado à vida prática.

A Aula Histórica proporcionou o encontro entre teoria e vida prática. "Isto não significa que o objetivo é transformar os alunos em historiadores, mas contribuir para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica" (Schmidt, 2020, p.133). Ancorando-se na ciência histórica, ampliam-se, na perspectiva do Novo Humanismo, os horizontes de expectativa do Ensino de História. Como resultado, as análises das narrativas dos estudantes apresentadas na "Tempestade de Ideias" e no "Questionário" demonstram que é possível mobilizar (e até mesmo transformar) a consciência histórica a partir do trabalho com fontes. Nessa perspectiva, a "Tempestade de Ideias" e

As protonarrativas [...] podem mobilizar as dimensões temporais da consciência histórica dos jovens, passado, presente e futuro e as múltiplas relações entre as três dimensões do tempo histórico: passado presente; presente passado; futuro presente; presente futuro; bem como as relações passado presente futuro, enquanto permanência e como mudança (Azambuja, 2013, p. 10)

No entanto, ressalta-se que, por mais que constituam a análise do conhecimento prévio, as protonarrativas advindas da associação feita pelos estudantes à Cultura Africana poderiam ser trabalhadas de maneira mais detalhada em outro Instrumento de Pesquisa, sendo ele escrito ou não, que contemplasse a complexidade da discussão racial. Talvez a falta se dê a partir da hierarquia da escrita, ramificada em relações de poder que, numa análise foucaultiana, torna-se excludente num contexto de sucateamento da educação pública advindo de conflitos e interesses

políticos e econômicos. Outro ponto a ressaltar é a resistência dos alunos à escrita, portanto, uma possibilidade seria documentar e analisar a partir de entrevistas, trabalhando com a oralidade, de modo a alinhar a tradição oral afro-centrada. Nota-se, portanto, lacunas referentes a esta pesquisa que se tornam carências de orientação temporal, ou seja, geram interesses para novas pesquisas e abordagens fundamentadas teórico-metodologicamente na perspectiva antirracista do Ensino de História.

Apesar das protonarrativas, presentes na “Tempestade de Ideias”, “mobilizar[em] as dimensões cognitiva, estética e política da consciência histórica originária de jovens alunos do ensino médio e constituir um ponto de partida significativo para processos de ensino e aprendizagem histórica” (Azambuja, 2017, p. 53), surgem novas carências de orientação temporal a serem questionadas, problematizadas e investigadas por meio da ciência histórica. Os dados aqui relatados servem como base para novas investigações, compondo um *espaço de experiência* capaz de alargar o *horizonte de expectativas*.

Ao longo da Aula Histórica, destacou-se a presença de *Sankofa* em portões de ferro comuns no cotidiano dos estudantes, revelando a capacidade da fonte de dialogar com a vida prática e, portanto, com carências de orientação temporal que permeiam a relação histórico-temporal do agir humano. Enraizando-se na etnia ashanti, a fonte torna-se um ponto de partida para discussões histórico-raciais, partindo do Novo Humanismo (Rüsen, 2012, 2015), e da noção de ruptura temporal presente na História, derivada da análise koselleckiana, para promover a reflexão meta-histórica dos estudantes, a fim de gerar novos *horizontes de expectativa*. Assim, o Ensino de História pautado na *Didática Reconstitutivista da História* (Schmidt, 2020) e do Novo Humanismo (Rüsen, 2012, 2015) emerge como uma poderosa ferramenta de transformação social.

A complexidade (meta-)histórica, temporal, filosófica, reflexiva, política, identitária e cultural de *Sankofa* está longe de esgotar-se. Apenas um caminho foi traçado. Ainda há muito por explorar, respeitosamente, na relação entre Brasil-África. *Sankofa* está abrindo caminhos, ou possibilitando novos *horizontes de expectativa*, para a educação antirracista no Ensino de História. Ao mobilizar emoções, como propõe a *Didática Reconstitutivista da História* (Schmidt, 2020), nota-se que os estudantes são, além de agentes históricos, sementes para a utopia de Rüsen: o Novo Humanismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **O perigo de uma única história**. 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt&subtitle=pt-br>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v.19, p.49-69, 2013, p. 49-69.

_____. Da Consciência Histórica (Pré) (Pós?) Moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck. **Saeculum**, João Pessoa: UFPB, v.30, 2014a, p.321-339.

_____. Das causas e consequências na aprendizagem histórica: um estudo a respeito da significância histórica. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, Cuiabá, v.12, 2014b, p.165-191

_____. **Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica**. Curitiba: CRV, 2018.

_____. **Aprender História com sentido para a Vida**: Consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. Curitiba: CRV, 2021.

ASSIS, Arthur Alfaix. A didática da história de J. G. Droysen: constituição e atualidade. **Revista Tempo**, Niterói, v. 20, 2014, p. 1-18

ASSIS, Arthur Alfaix; FERREIRA, Bernardo. O paradoxo da história dos conceitos. In: KOSELLECK. **Histórias de conceitos**: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social. Tradução: Markus Hediger; revisão técnica e de tradução: Bernardo Ferreira, Arthur Alfaix Assis. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

ASSIS, Arthur Alfaix; MATA, Sérgio da. O conceito de história e o lugar dos Geschichtliche Grundbegriffe na história da história dos conceitos. In: KOSELLECK (et al.). **O conceito de História**. Tradução: René E. Gertz. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

AZAMBUJA, Luciano de. **Jovens alunos e aprendizagem histórica**: perspectivas a partir da canção popular. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

_____. Canção, ensino e aprendizagem histórica. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, p. 31, 2017.

AZAMBUJA, Luciano de; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Aprendi a Pensar que Música Também é História” A Canção Vai à Escola: Perspectivas da Educação Histórica. **História & Ensino**, v. 18, n. 1, p. 89–112, 2012.

BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África**: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI; SCHMIDT (org.). **Educação Histórica**: Teoria e pesquisa. Ijuí: Editora Ijuí, 2011.

BAROM, Willian Carlos Cipriani. **Didática da História e consciência histórica**: pesquisa na Pós-graduação brasileira (2001-2009). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, 2012.

_____. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 4, nº 8, 2015, p. 223-246.

_____. Os principais conceitos da teoria da história de Jörn Rüsen: uma proposta didática de síntese. **Revista de História**, Albuquerque. vol. 9, n.º 18. jul./dez. 2017, p. 160-192

BARROS, José D' Assunção. Futuro, Presente e Passado: leituras sobre as concepções de Koselleck e Hannah Arendt acerca das temporalidades. **Revista História e Diversidade**, Cáceres, v. 2, n. 1, 2013, p. 27-46.

_____. Koselleck, a história dos conceitos e as temporalidades. **Revista Iberoamericana de Filosofia, Política y Humanidades**, Araucária, n. 35, ano 18, jan./jul. 2016, p. 41-53.

BAKOS, Margaret Marchiori. **Egiptomania**: O Egito no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

BEIRED, José. Fernando Ortiz e a rede transatlântica de intercâmbios. **Revista USP**, São Paulo, n. 129. p. 29-44. Out/ nov/ dez 2019.

BENTIVOGLIO, Julio César. História e hermenêutica: a compreensão como um fundamento do método histórico - Percursos em Droysen, Dilthey, Langlois e Seignobos. **OPIS**, Catalão, v. 7, n. 9, jul./dez. 2007, p. 67-79.

_____. A história conceitual de Reinhart Koselleck. **Dimensões**, Vitória, v. 24, 2010, p. 114-134

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida, revista e atualizada. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2016. Disponível em: <<https://www.bible.com/pt/bible/1608/GEN.1.ARA>> . Acesso em: 18 mar. de 2023

BOA MORTE, Eliane. **História e cultura da África nos anos iniciais do ensino fundamental**: os Adinkra. Cosmópolis: Editora Baobá, 2022.

BORRIES, Bodo von. **Jovens e Consciência Histórica**. Curitiba: W & A Editores, 2016.

BOSI, Eclea. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano (entrevista a Mozahir Salomão BRUCK). In: **Dispositiva**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 196-199, nov. 2012.

BRASIL. **Artigo 216**. Constituição da República Federativa Brasileira de 1988. Brasília, 1988. Brasília, DF. Presidência da República, 1988.

_____. **Lei nº 10.639**. 09 de janeiro de 2003. Brasília/DF: 2003.

_____. **Lei nº 11.645**. 10 de março de 2008. Brasília/DF: 2008.

BRITO, Clarissa. **O enegrecer psicopedagógico**: um mergulho ancestral. São Paulo: Jandaíra, 2021.

BRITWUM, K. A. Kwadwo Adinkra of Gyaaman: a study of the relations between the Brong Kingdom of Gyaaman and Asante from C.1800-1818. **Transactions of the Historical Society of Ghana** vol. 15, n. 2 (1974): 229-39. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/41406571>> Acesso em: 25 ago. 2022

CAINELLI, Marlene Rosa; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e164920, 2018, p. 1-18

CAMPOS, Ana Cristina. **Operação Maré, no Rio, mobiliza mil agentes**. Rio de Janeiro. 10 out. 2023. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/operacao-mare-no-rio-mobiliza-mil-agentes>> Acesso em: 04 jan. 2024

CARDOSO JR, Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 18, n. 3, p. 343-349, dez. 2005.

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. Por um ensino de história que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 8, 2019, p. 209-233.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHIRINOS, Lucia Harumi Borba. **Arte e oralidade entre os ashanti**: classificação e interpretação dos pesos de ouro. Dez. 2004. Disponível em: <http://www.arteafricana.usp.br/codigos/artigos/001/arte_oralidade_ashanti.html> Acesso em: 18 mar. 2023.

DANZY, Jasmine. **Adinkra Symbols**: An ideographic writing system. Thesis the master of Arts in English Stony Brook University. 2009 Disponível em: <<https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/48176/000000570.sbu.pdf>> . Acesso em: 17, mar. 2023 (tradução livre)

DIOP, Cheikh Anta. **The African origin of civilization: myth or reality**. Westport: Lawrence Hill, 1974.

_____. "Africa: Cradle of Humanity" In: SERTIMA, Ivan Van (org.). Nile Valley civilizations. **Journal of African Civilizations**, New Brunswick, nov. 1985, v. 6, n. 2, (número especial), p. 23-28.

_____. "The beginnings of man and civilization" In: SERTIMA, Ivan Van; WILLIAMS, Larry (orgs.). **Great African thinkers**, v. 1: Cheikh Anta Diop. New Brunswick; Oxford: Transaction Books, 1986, p. 322-351.

FAGE, John Donnelly. A evolução da historiografia da África. KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

FERES JÚNIOR, João. Contribuição a uma tipologia das formas de desrespeito: para além do modelo hegeliano-republicano. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 10, 2002, p. 555-576.

_____. De Cambridge para Mundo, Historicamente: Revendo a Contribuição Metodológica de Quentin Skinner. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 3, 2005a, p. 655-680

_____. For a Critical Conceptual History of Brazil: Receiving Begriffsgeschichte. **Contributions to the History of Concepts**, v. 1, n. 2, 2005b, p. 185-199.

_____. Entrevista. **Revista Habitus**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2007, p. 98-106.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Global Editora, 2006.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio**. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

_____. Aprendendo história com as histórias em quadrinhos. In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora; BARCA, I. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 197-224

_____. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 2012. 465 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

_____. A cultura histórica como possibilidade investigativa da Educação Patrimonial nas aulas de História. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 18, n. 31, p. 169 - 185, Jan - Jun. 2016.

GERMINARI, Geyso D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTED-BR on-line**. Campinas, n.42, 2011, p.54-70.

HAERTER, Leandro; BARBOSA JUNIOR, Hécio Fernandes; BUSSOLETTI, Denise Marcos. **As teias de Anansi e a tessitura de histórias na manutenção de identidades negras**: um olhar afrocêntrico de conhecimento. *Identidade!* São Leopoldo, v. 18, n.3, p.372 - 381, Dez. 2013.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África**: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **A razão na História**. São Paulo: Edições 70, 2013.

HOOKS, bell. Superando a supremacia branca: um comentário. In: **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

JASMIN, Marcelo Gantus; FERES JÚNIOR, João. História dos conceitos: dois momentos de um encontro intelectual. In: **História dos conceitos**: Debates e Perspectivas. Rio de Janeiro: PUC-RJ; Loyola, 2006.

JASMIN, Marcelo Gantus. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, João Pessoa, v. 20, n. 57, fev. 2005, p. 27-38.

_____. Apresentação. In: KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, p. 9-43. Jan/Jun, 2001.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África**: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

KOSELLECK, Reinhart. Linguistic change and the history of events. **The Journal of Modern History**, Chicago, v. 61, n.4, dez. 1989, p. 649-666.

_____. **Futuro Passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

_____. **Histórias de conceitos**: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social. Tradução: Markus Hediger; revisão técnica e de tradução: Bernardo Ferreira, Arthur Alfaix Assis. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

_____. **Uma latente filosofia do tempo**. Org: Hans Ulrich Gumbrecht, Tamara de Oliveira Rodrigues; Tradução: Luiz Costa Lima. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

LEE, Peter. Literacia Histórica e História Transformativa. **Revista Educar**, Curitiba,

Editora da UFPR, n. 60, p. 23-49, 2016.

LÉVESQUE, Stéphane. Going beyond "Narratives" vs. "Competencies". A model for understanding history education. **Public History Weekly**, v. 4, n. 12, 2016. Disponível em <<https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-12/going-beyond-narratives-vs-competencies-model-understanding-history-education/>> Acesso 28 set 2023.

MARCO Sincrético da Cultura Afro-brasileira. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4924/marco-sincretico-da-cultura-afro-brasileira>. Acesso em: 03 jan. de 2024. Verbete da Enciclopédia.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. Apresentação – Jörn Rüsen: um humanista para o século 21. **Intelligere: Revista de História Intelectual**, São Paulo, v. 3, n. 2, out.2017, p. i-iii.

M'BOW, Amadou-Mahtar. Prefácio. KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

MENEZES, Marizilda dos Santos; PASCHOARELLI, Luis Carlos. Design étnico: a identidade sociocultural dos signos. In: **Design e planejamento: aspectos tecnológicos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/mw22b>> Acesso em: 25 ago. 2022

MORENO, Helena Wakim. Ensino de História da África e o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen: um estudo de caso a partir de uma turma do 8o. ano da rede municipal de São Paulo. **Odeere**, Jequié, v. 1, 2016, p. 291-308.

MÜLLER, Tânia. Mara. Pedroso., CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: Estudos sobre a Identidade Branca no Brasil**. Curitiba: Appis Editora, 2018.

NASCIMENTO, Elisa Larkin, (org). **Sankofa: Resgate da cultura afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Ipeafro / Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras, Governo do Estado do Rio de Janeiro, 1994.

_____. **Sankofa: A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos, (org). **Adinkra: sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Cogobó: IPEAFRO, 2022.

NECHI, Lucas Pydd. **O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Andressa da Silva. **Racismo no ambiente escolar: consciência histórica e experiências de estudantes do Ensino Fundamental**. 2020. 148 p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

OLIVEIRA, Cleiton. **A prole de Caim e os descendentes de Cam**: Legitimação da escravidão em Portugal e a influência das Bulas Dum Diversas (1452) e Romanus Pontifex (1455). Dissertação (Mestrado em História Ibérica) – Programa de Pós-Graduação em História Ibérica. Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2018.

OLIVEIRA, Gustavo Castanheira Borges de. Filosofia da história, utopia e crise: semelhanças e diferenças entre Reinhart Koselleck e Jörn Rüsen. **Antíteses**, Londrina, v.13, n. 25, jan-jun. 2020, p. 801-832.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. tradução wanderson flor do nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PRESTES, Andréia Baia, (org). **Contos Africanos**: Assim vivem os Homens (vol. 2). Curitiba: Editora UFPR, 2013. Disponível em: <<https://atividadesescolaresprontas.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Contos-Africanos-Versao-Final-1.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2023.

REDAÇÃO DO GE. **Valencia x Real Madrid é interrompido por racismo contra Vinicius Junior**. Valencia, 21 mai. 2023. Disponível em: <<https://ge.globo.com/futebol/futebol-internacional/futebol-espanhol/noticia/2023/05/21/valencia-x-real-madrid-e-interrompido-por-racismo-contra-vinicius-junior.ghtml>> Acesso em: 04 jan. 2024.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. Formação da Consciência Histórica a partir das ideias de Progressão do Livro Didático: uma proposta de pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental II. In: Simpósio Nacional de História, 8, 2015, Florianópolis. **Anais Eletrônicos do XVIII Simpósio Nacional de História**. São Paulo: ANPUH, 2015. p. 1-13. Disponível em <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945030_2ca7baf9ffe4775f0f77d6fe864ae98f.pdf> Acesso em: 10 mai. 2023.

REIS, José Carlos. O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e "Annales": uma articulação possível. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 23, n. 73, 1996, p. 229-252.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A Formação e o Sentido do Brasil. São Paulo: Global Editora, 2015.

RODRIGUES, Thamara de Oliveira. Apresentação. In: KOSELLECK. **Uma latente filosofia do tempo**. Org: Hans Ulrich Gumbrecht, Thamara de Oliveira Rodrigues; Tradução: Luiz Costa Lima. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

RODRIGUES CARVALHO, Ana Paula. Por um ensino de história que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 8, 2019, p. 209-233.

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

_____. **História Viva**. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. Formando a Consciência Histórica – por uma didática humanista da História. In.: **Revista Antíteses**, Londrina, Vol.5, n.10, p.519-536, jul./dez. 2012.

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

_____. **Humanismo e didática da história**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente do surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da Nova Didática da História no Brasil. **Opsis**, Goiânia, v. 14, jul./dez. 2014, p.133-147.

_____. O conceito de emancipação durante a mudança paradigmática da didática da história alemã. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 14, n. 2, ago./dez. 2021, p. 124-149.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. In: **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul./dez. 2012

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento. 1994.

SANTOS, Silmária Reis dos. **A inserção dos trabalhos de Jörn Rüsen no Brasil e a interpretação da teoria da didática da história nas pesquisas brasileiras (2010-2017)**. 2021, 199 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia – BA. 2021.

_____. Inserção e recepção da didática da história rüseniana na historiografia brasileira: o que dizem nossos(as) pesquisadores(as)? In: Terceiras Jornadas Latino-americanas de Ensino de História - XIII Seminário Nacional de Didática da História: Encruzilhadas do Ensino e Aprendizagem da História na América Latina, 2022, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos das Terceiras Jornadas Latino-americanas de Ensino de História Encruzilhadas do ensino e da aprendizagem de História na América Latina; XIII Seminário Nacional de Didática da História**. Ponta Grossa: PPGH – UEPG, 2022, p. 284-293. Disponível em <<https://www2.uepg.br/gedhi/wp-content/uploads/sites/128/2022/10/Anais-3as-Jornadasc.pdf>> Acesso em: 10 de mai. 2023.

SARRAFF, Luiza Rafaela Bezerra. Tempo, tempo, tempo: reflexões sobre o tempo histórico e o ensino de história. **Revista Mosaico**, Vassouras, v. 6, n. 2, jul.-dez. 2015, p. 5-9

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. MARTINS, Estevão de Resende (orgs). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W.A. Editores Ltda, p.54-81, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. In. **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. Vol.1. Londrina: Editora UEL, 2009, p.09-22.

_____. Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, n. 37, v. 16, p.73-91,2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245/pdf>> Acesso em 07 ago. 2022.

_____. **Didática Reconstitutivista da História**. Curitiba: CRV, 2020.

_____. Didática Reconstitutivista da História e a Formação da Consciência Histórica Dialógica. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 14, n. 2, ago.-dez., 2021, p. 166-184.

SEIXAS, Peter. A History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly*, v. 4, n. 6, 2016. Disponível em <<https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>>. Acesso 28 set 2023.

SILVA, Alberto da Costa e. **A manilha e o libambo: A África e a escravidão de 1500 a 1700**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Paulo G. N.. Pós-emancipação da escravatura nos livros didáticos: desafios, memória e resistência. In: SENNA, Adriana Kivanski de; SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. (Org.). **Memória e práticas na formação de professores**. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2020, v. 1, p. 162-177.

SOARES, Luiz Eduardo. A crise do contratualismo e o colapso do sujeito universal. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Anuário Antropológico, 90, 1993.

THOMPSON, Edward Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WALDMAN, Maurício. **Reflexões sobre a Sabedoria Africana: Romper, rever e repensar em Sankofa** [online]. São Paulo: Kotev. 2017. Disponível em <<http://mwtextos.com.br/serie-africanidades/>> Acesso em: 25 ago. 2022

WILLIS, W. Bruce. **The Adinkra dictionary: a visual primer on the language of Adinkra**. Washington, D.C: Pyramid Complex, 1998.

AMOSTRA DA PESQUISA

Palavras-chave utilizadas: Rüsen, Koselleck, ensino de História

ARTIGOS

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. **História e Cultura**, Franca, v. 4, n. 2, set. 2015, p. 7-24.

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v.19, p.49-69, 2013, p. 49-69.

_____. Da Consciência Histórica (Pré) (Pós?) Moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck. **Saeculum**, João Pessoa: UFPB, v.30, 2014a, p.321-339.

_____. Das causas e consequências na aprendizagem histórica: um estudo a respeito da significância histórica. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, Cuiabá, v.12, 2014b, p.165-191

_____. Entre expectativas e experiências: a gênese do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História (LEPEDIH) da UNESP/Assis. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, jul.- dez. 2015, p. 235-264.

BALESTRA, Juliana Pirola. História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina. **Antíteses**, Londrina, v. 9, n. 18, jul./dez. 2016, p. 249-274.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Os principais conceitos da teoria da história de Jörn Rüsen: uma proposta didática de síntese. **Revista de História**, Albuquerque. vol. 9, n.º 18. jul./dez. 2017, p. 160-192

BORGES, Rafael Gonçalves. Decolonizar a cognição histórica: em busca de outras epistemes para o ensino de História. **Escritas**, Araguaína, v. 11, n. 2, 2018, p. 35-57.

CAINELLI, Marlene Rosa; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e164920, 2018, p. 1-18

CAINELLI, Marlene Rosa; TUMA, Magda Madalena. A experiência do passado reconhecida no tempo presente: um estudo sobre o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – História (1990). **Currículo sem Fronteiras**, Brasil, v. 12, n. 3, set./dez. 2012, p. 287-305.

COSTA, Carlos Eduardo de Souza; GABRIEL, Carmen Teresa. RPG, saber histórico escolar e consciência histórica: um diálogo necessário. **Transversos**, Rio de Janeiro, v. 04, n. 04, ano 02, abr./set. 2015, p. 148-160.

CRUZ, Matheus Mendanha. Posicionamento Político, Conhecimento Histórico E Pensamento Utópico: Uma Análise Com Dados Quantitativos De Jovens Dos Campos

Gerai/Pr - 2017. **Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales**, Araucária, n. 41, ano 21, jan./jul. 2019, p. 187-208.

GOMES, Guilherme Aguiar; SANTOS, Domingos Dutra dos. Ensino de história entre o historiográfico e o epistêmico. **Revista Anômalas**, Catalão, v. 1, jan.-jun. 2021, p. 101-125.

KALLÁS, Ana Lima. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos do ensino de história. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 6, nº 12, 2017, p. 130-157.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza Klüppel; CERRI, Luis Fernando. Entre consciência histórica e narrativa mestra: a identidade na narrativa de jovens graduandos em história da cidade de Ponta Grossa, Paraná. **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, Caetité, v. 1, n. 2, jul./dez. 2018, p. 16-39.

LEITE, Eudes Fernando; BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. Consciência histórica e representações: aproximações e afastamentos teóricos sobre a narrativa histórica e sua instrumentalização. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 1, jan./jun., 2014, p. 75-86.

MORENO, Helena Wakim. Ensino de História da África e o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen: um estudo de caso a partir de uma turma do 8o. ano da rede municipal de São Paulo. **Odeere**, Jequié, v. 1, 2016, p. 291-308.

PINHA, Daniel; RANGEL, Marcelo; PERES, Rodrigo. Teoria, História da historiografia e ensino de História em tempos de crises democráticas. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020, p.6-16.

PIRES, Marcelo Noriega. Apontamentos para o professor de história que atue no ensino religioso, partindo da BNCC e do RCG. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.9, nº17, jul-dez, 2019. p.20-40

RANGEL, Marcelo de Mello. Ensino de História: temporalidade, pós-verdade e verdade poética. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, número especial, e0110, 2021, p. 1-27.

RODRIGUES CARVALHO, Ana Paula. Por um ensino de história que faça sentido: análise das concepções de história de alunos do Ensino Médio. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 8, 2019, p. 209-233.

SADDI, Rafael. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, 2010, p. 61-80.

_____. O conceito de emancipação durante a mudança paradigmática da didática da história alemã. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 14, n. 2, ago./dez. 2021, p. 124-149.

SARRAFF, Luiza Rafaela Bezerra. Tempo, tempo, tempo: reflexões sobre o tempo histórico e o ensino de história. **Revista Mosaico**, Vassouras, v. 6, n. 2, jul.-dez. 2015,

p. 5-9

SILVA, Edlene Oliveira. Relações entre imagens e textos no ensino de História. **Saeculum**, João Pessoa, v. 22, 2010, p. 173-188.

SOUZA, Ana Paula Hilgert de. Aprendizagem histórica e docência entre a teoria e a prática: notas de um possível horizonte para o ensino de história. **Escritas**, Araguaína, v. 11, n. 2, 2018, p. 58-77.

TUMA, Magda Madalena; ABUD, Kátia Maria. Narrativas de professores sobre textos impressos e virtuais no ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **História & Ensino**, Londrina, v. 24, n.2, jul./dez. 2018, p.197-216.

VIANNA, Alexander Martins Vianna; FERREIRA, Maurício dos Santos. Letramento histórico crítico-genético como fenda extraordinária entre coisas vivas e mortas. **Revista Escrita da História**, Juiz de Fora, v. 4, n. 7, ano 4, jan./jun. 2017, p. 128-152.

RESUMOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTO

ALVAREZ, Alex Silva. Aprendizagem histórica e jogos eletrônicos: a consciência histórica entre o conhecimento e a simulação. In: XXIX Simpósio Nacional de História - Contra os preconceitos: história e democracia, 2017, Brasília. **Anais eletrônicos do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia**, Brasília: UnB, 2017. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502912975_ARQUIVO_Aprendizagemhistoricaejogoselétronicos.pdf> Acesso em: 10 de mai. 2023.

AZAMBUJA, Luciano de. História, Gastronomia e Cinema: fontes filmes para o ensino e aprendizagem histórica. In: XXIX Simpósio Nacional de História - Contra os preconceitos: história e democracia, 2017, Brasília. **Anais eletrônicos do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia**, Brasília: UnB, 2017. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548953098_e1e12f546a9f2bccbdd3fbb6cc88391b.pdf> Acesso em: 10 de mai. 2023.

_____. Geração Coca-Cola: Ideias de passado, presente e futuro em protonarrativas da canção escritas por jovens alunos brasileiros. In: XVII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica e I Encontro da Associação Ibero-Americana de Pesquisadores em Educação Histórica, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônico do XVII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica - Teoria, Pesquisa e Prática**, Foz do Iguaçu: UNILA, 2018. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4209/78043.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 10 de mai. 2023.

CALDAS, Renan Rubim. A concepção de tempo histórico de alunos da educação básica: a produção e a avaliação de uma ferramenta de pesquisa. In: XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas, 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas**. Rio de Janeiro: ANPUH-RIO, 2014. p. 1-9. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400164123_ARQUIVO>

[Aconcepcaodetempohistoricodealunosdaeducacaobasica_definitivo .pdf](#)> Acesso em: 10 de mai. 2023.

FREIRE, Maria Luiza Queiroz. Patrimônio Imaterial em livros didáticos: A cultura imaterial pela perspectiva da Didática da História. In: IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2020, Online, **Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020**. Ponta Grossa: ABEH, 2020. Disponível em: <https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/16051_93267_ARQUIVO_b5e90ddeb44e0fdd84132eea0f30c0.pdf> Acesso em: 10 de mai. 2023.

PEREIRA, José Sérgio; MELO, Francisco Egberto de. A hora do intervalo como objeto de estudo e reflexão sobre o tempo histórico: uma consciência do não-dito. In: COPRECIS - Congresso Nacional de Práticas Educativas, 2017, Campina Grande, **Anais eletrônicos do COPRECIS - Congresso Nacional de Práticas Educativas**. Campina Grande: Editora Realize, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31024>> Acesso em: 10 de mai. 2023.

CAPÍTULO DE LIVRO

SILVA, Paulo G. N.. Pós-emancipação da escravatura nos livros didáticos: desafios, memória e resistência. In: SENNA, Adriana Kivanski de; SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. (Org.). **Memória e práticas na formação de professores**. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2020, v. 1, p. 162-177.

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

COSTA, Rafael Vinícius da. **O tempo histórico para crianças em processo de alfabetização e letramento em escola rural**. 2018. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

LIMA, Bárbara Ferreira de. **Aprendizagem Histórica e o Programa Educativo Jovens y Memoria: Recordamos para el Futuro**. 2022. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História e América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022

DISSERTAÇÕES

ALMEIDA, Leandro Rosetti de. **Museu da Lembrança: história ensinada, narratividade e memória**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. **Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de história: aprendizagem histórica e a Lei 10.639/2003**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias. **A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si**. 2016. 170

f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

BELLO, Marco Antônio Bueno. **Cultura política e consciência histórica entre estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Guilherme Dourado, Araguaína - Tocantins**. 2021.114f. Dissertação (Programa de Mestrado profissional em ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.

FARAT JÚNIOR, Luiz Carlos. **Entre o Jardim Ângela e o Capão Redondo: um estudo sobre formação de consciência histórica e conflitos**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RIBEIRO, Marcus Vinicius da Rocha. **Machado de Assis como possibilidade pedagógica para uma educação antirracista no ensino de história**. 2022. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

SILVA, Luiz Santos. **Ensinar e aprender a história da ditadura civil-militar de 1964: as narrativas de adolescentes-jovens no sertão alagoano**. 2019. 123 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

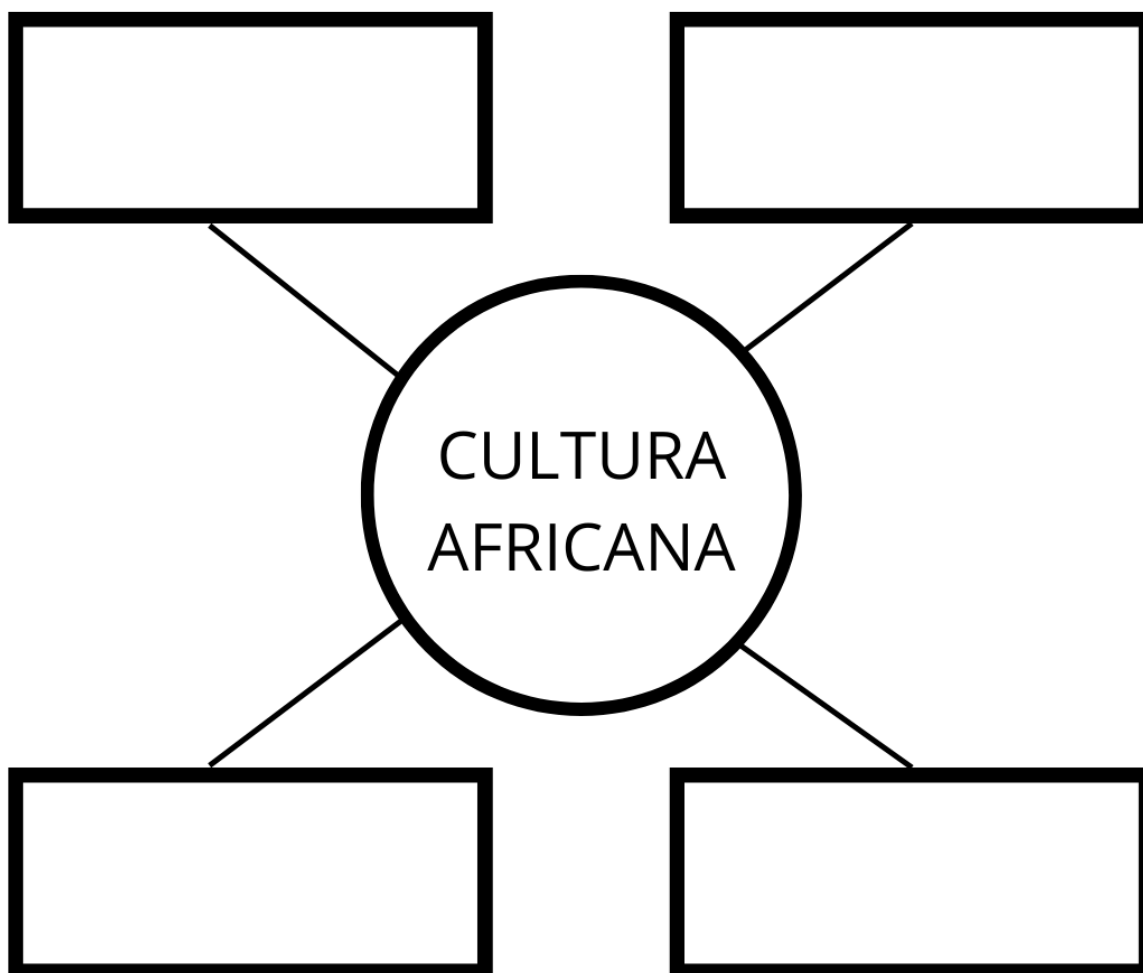
SOUSA, Nácia Lopes Nolêto. **O Ensino de História em Diálogo com a Literatura de Josué Montello: a interlocução com a obra Noite Sobre Alcântara na Educação Básica**. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

TESES

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

PACINI, Henrique Ferreira. **O fantasma de Von Martius: a influência do programa curricular de história na atuação cidadã de egressos da educação básica em São Paulo**. 2022. 269 f. Tese (Doutorado em Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

ANEXOS

ANEXO I**INSTRUMENTO DE PESQUISA “TEMPESTADE DE IDEIAS”****Nome fictício (pseudônimo):****Idade:****Identidade de gênero:** () feminino () masculino () não-binário**Cor/ Etnia:** () amarela () branca () indígena () parda () preta**Tempestade de Ideias:** Escreva quatro palavras, uma em cada retângulo, sobre o que você entende por “Cultura Africana” escrita no círculo ao centro.

ANEXO II**INSTRUMENTO DE PESQUISA “QUESTIONÁRIO”****Nome fictício (pseudônimo):****Idade:****Identidade de gênero:** () feminino () masculino () não-binário**Cor/ Etnia:** () amarela () branca () indígena () parda () preta

1. O que é “História”?

2. Existe alguma relação entre o Adinkra “Sankofa” e “História”? Justifique

3. Você entende ser importante discutir temas como o racismo na escola? As aulas de História podem ajudar na discussão dos temas complexos como o racismo? Comente sobre.
