



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELOÁ LAMIN DA GAMA

**“TUDO QUE EU ACHAVA QUE ERA UMA COISA, NA
VERDADE ERA ALGO MUITO MAIS COMPLEXO”:**
O ENSINO DE HISTÓRIA, A LEI 10.639/03 E A FORMAÇÃO
DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS ESTUDANTES

ELOÁ LAMIN DA GAMA

**“TUDO QUE EU ACHAVA QUE ERA UMA COISA, NA
VERDADE ERA ALGO MUITO MAIS COMPLEXO”:
O ENSINO DE HISTÓRIA, A LEI 10.639/03 E A FORMAÇÃO
DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS ESTUDANTES**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli

Londrina
2021

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

Gama, Eloá Lamin da.

"Tudo que eu achava que era uma coisa, na verdade era algo muito mais complexo" : o ensino de História, a Lei 10.639/03 e a formação do pensamento histórico de jovens estudantes / Eloá Lamin da Gama. – Londrina, 2021.
296 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Lei 10.639/03 - Tese. 2. Educação das Relações Étnico-Raciais - Tese. 3. Educação Histórica - Tese. 4. Pensamento Histórico - Tese. I. Cainelli, Marlene Rosa . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

ELOÁ LAMIN DA GAMA

**“TUDO QUE EU ACHAVA QUE ERA UMA COISA, NA
VERDADE ERA ALGO MUITO MAIS COMPLEXO”:
O ENSINO DE HISTÓRIA, A LEI 10.639/03 E A FORMAÇÃO
DO PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS ESTUDANTES**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof.^a Dr.^a Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 17 de setembro de 2021.

Dedico este trabalho a todas as famílias, que assim como a minha, sofrem com as perdas em decorrência da Covid-19, evitáveis não fossem a negligência e irresponsabilidade do Estado com a vida de milhares de brasileiros e brasileiras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha avó, Dona Maria de Lourdes, por me criar, por ser o meu porto seguro e pela incansável rotina de cuidados com as minhas tarefas e trabalhos escolares. Mesmo sem saber ler e escrever, não teve uma atividade da qual eu não entendia o enunciado ou não sabia responder corretamente que a senhora não me auxiliou, indo pedir ajuda à vizinhança, me acompanhando e pagando minutos gastos nas antigas *lan houses* para que eu pudesse pesquisar na *internet* e sempre acordando cedo para preparar o meu café, pentear o meu cabelo e me levar ao portão para a ida à escola. Palavras não dariam conta de expressar a minha gratidão e o meu amor pela senhora.

Aos meus pais, Marcia Regina e Joécio Lucas, por me darem sustento e manter, com dificuldades, a comida em minha boca e um teto sob a minha cabeça, e por me incentivarem de forma assídua e persistente à estudar e, em suas palavras, “se tornar alguém na vida”. Agradeço, também, a toda demonstração de afeto e cuidado, que nem mesmo a distância, por vezes presente devido a rumos e desencontros da vida, impediu que eu sentisse o alicerce do amor materno e paterno em meu crescimento e construção pessoal.

Aos meus avós Maria Josefa e José Lucas por me presentear com a coragem, a força e a determinação nordestina, fundamental para que pudessem sobreviver à fome e ao desemprego ao partirem da região de Garanhuns, no agreste pernambucano, e se estabelecerem em Maringá, cidade onde construíram uma família da qual me orgulho em fazer parte. Ao meu avô Luiz Carlos, já falecido, pelos anos que moramos juntos e por poder receber a sua alegria, gargalhar com as suas risadas e brincadeiras e torcer para o Corinthians em cada jogo assistido, palavras não conseguem expressar a saudade que sinto.

À minha companheira, Karitta, por resgatar a minha confiança e me fazer sentir amada novamente, por me dar colo nos momentos mais difíceis durante essa trajetória e por ter coragem em escolher me amar. A relação afetiva entre duas mulheres negras, por vezes, é difícil, são muitas as demandas individuais e marcas dolorosas em nossa subjetividade, educada para o auto ódio que nos impede de enxergar nossas semelhantes enquanto parceiras de vida, mas a escolha em te amar é diária e faz de mim uma mulher muito mais feliz, segura e completa.

Ao primeiro coletivo da juventude negra de Maringá, o Coletivo Yalodê-Badá, por construir a minha militância, por me proporcionar fome de justiça racial e por recuperar a minha identidade negra, por anos, recusada e escondida devido às armadilhas do racismo. Ao Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Maringá (NEIAB/UEM), por me oportunizar meus primeiros passos enquanto pesquisadora e por agenciar a minha intelectualidade com o conhecimento antirracista. Ambos os grupos foram responsáveis pelo acolhimento durante a graduação e por me permitirem fazer parte de um feito histórico para a cidade e população negra maringaense, a luta que desembocou na aprovação das cotas raciais na UEM em 20 de novembro de 2019, da qual me orgulho imensamente.

Às minhas amigadas, leais, companheiras e acolhedoras. Seria impossível citar todos amigos e amigas que estiveram junto comigo e me deram a mão durante o Mestrado, mesmo diante da dificuldade em mantermos uma frequência de encontros em razão da pandemia e das voltas que a vida dá, mas aqui vão alguns nomes imprescindíveis: Aline, Daniara, Bruno, Del, Gaê, Oni, Isadora, Lirian, Tarik e Paulete. Aos meus amigos da época de escola, Renan, Ana Flávia, Yasmin e Juliana. As minha amigas de graduação Carol, Kemily, Júlia e Ana Paula. E, em especial, a Luara e Nilson Lucas, que contribuíram financeiramente com algumas das idas à Londrina para as etapas da seleção do Mestrado, gesto de carinho e confiança que permitiu minha participação e aprovação no processo seletivo.

Às minhas amigas de Londrina, em especial, aquelas que ofereceram estadia em suas casas durante o período de realização das disciplinas do Mestrado: Natalia, Roberta, Nadine e Muriel. E as amigadas que compartilharam da jornada no Mestrado comigo e que também me receberam em suas casas de portas abertas, sempre que precisei: Bianca, Samanta e Giovanna. Outros nomes importantes foram: Thainara, Paloma, Inaê, Juara, Maycon, Leandro, Maju e Helena.

À Liberta Maré de Mestre Raiz por me amparar espiritualmente e me benzer quando me faltavam forças, esperanças e encanto na vida. E à Mirian Noemí por toda assistência psicológica e por ser alicerce da minha saúde mental e emocional, por vezes, fatigada pelas preocupações, incertezas e tristezas subjetivas.

Aos docentes e às escolas que possibilitaram a realização da pesquisa de campo deste trabalho, que mesmo diante das limitações do contexto

pandêmico, foi imprescindível para a produção das narrativas estudantis e para o êxito do mesmo.

Aos professores Delton Aparecido Felipe e Márcia Teté, não apenas por comporem a banca de qualificação e defesa desta dissertação, auxiliando em sua construção, como também, por me incentivarem, desde os tempos da graduação, a persistir na trajetória acadêmica e por serem exemplos de docentes para a profissão da qual desejo profundamente poder exercer.

À minha orientadora, Marlene Cainelli, pelo acolhimento, ensinamentos e direcionamentos dados, não só ao processo de investigação e escrita desta dissertação, bem como, ao meu crescimento pessoal e profissional na pesquisa acadêmica. Agradeço, também, à recepção afetuosa de todo o Grupo de Pesquisa “História e Ensino de História” (UEL), do qual pude integrar e aprender ao longo de todo o Mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por me dar condições financeiras para permanecer e concluir tanto a graduação como a pós-graduação ao me conceder bolsas de pesquisa, primeiramente pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, posteriormente, pelo Programa de Demanda Social (DS) durante o Mestrado.

Aos governos federais do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que de forma inédita no Brasil, implementaram programas essenciais para o acesso de pessoas pobres ao Ensino Superior.

Ao Movimento Negro brasileiro, por construir de forma incansável e obstinada caminhos que possibilitaram o reconhecimento das ações afirmativas enquanto medidas urgentes para a promoção da igualdade racial e políticas de Estado. Agradeço, também, à todos e todas militantes que fazem do Movimento Negro um ator político e educador, capaz de mover estruturas de uma sociedade racista, severa e hostil para com a população que têm a ascendência africana refletida na pele.

Por fim, agradeço aos meus ancestrais por dividirem o peso sob os meus ombros, por me darem energia quando meu corpo se sente fraco, por levantarem a minha cabeça quando a dignidade e altivez se ocultam, por trazerem luz ao meu Ori quando a tristeza e a melancolia insistem em se achegar e por estarem comigo quando a solidão invade meu coração.

*Eu preciso encontrar um país
Onde a saúde não esteja doente
E eficiente, uma educação
Que possa formar cidadãos realmente
Eu preciso encontrar um país
Onde a corrupção não seja um hobby
Que não tenha injustiça, porém a justiça
Não ouse condenar só negros e pobres
Eu preciso encontrar um país
Onde ninguém enriqueça em nome da fé
E o prazer verdadeiro do crack
Seja fazer gols como Garrincha, obrigada
Mané!*

*Eu preciso encontrar um país
Onde tenha respeito com austero pudor
Qualquer pessoa em pleno direito
Diga adeus preconceito de raça e de cor
Eu preciso encontrar um país
Onde ser solidário seja um ato gentil
Eu prometo que vou encontrar
E esse país vai chamar-se Brasil*

País do sonho – **Elza Soares.**
Compositores: **Chapinha da Vela e Carlinhos
Palhano.**

GAMA, Eloá Lamin da. **“Tudo que eu achava que era uma coisa, na verdade era algo muito mais complexo”**: o ensino de História, a Lei 10.639/03 e a formação do pensamento histórico de jovens estudantes. 2021. 295 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

Esta dissertação encontra-se inserida no campo de investigação da Educação Histórica. Tem o objetivo de analisar o pensamento histórico de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de escolas públicas, situadas no norte do estado do Paraná, acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Partimos do pressuposto que a implementação da Lei 10.639, no ano de 2003, e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, no ano de 2004, possibilitou condições cognitivas para a ampliação de uma consciência histórica perspectivada pelo conhecimento antirracista. Para verificar a possibilidade de sofisticação do pensamento histórico de jovens estudantes a partir da superação de carências de orientação temporal acerca do conhecimento histórico da experiência da população negra em África e em diáspora brasileira, utilizamos o conceito de *conteúdos substantivos* em Peter Lee (2001) e da *Teoria da Consciência Histórica* proposta por Jörn Rüsen (2006; 2010; 2015). A fim de abordar as dimensões históricas do racismo e da raça, empregamos interpretações de Carlos Moore (2007) e Francisco Bethencourt (2017), bem como, o conceito de *racismo estrutural* em Silvio Almeida (2019) para versar acerca da incidência do racismo no espaço escolar. Com o propósito de tratar da atuação política do Movimento Negro na implementação das políticas públicas educacionais evidenciadas, nos apropriamos das teses de Nilma Lino Gomes (2017) e Marcos Cardoso (2011). Fizemos uso das premissas metodológicas da *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011), que juntamente com a pesquisa de campo, ocorrida virtualmente em quatro realidades escolares públicas norte paranaenses, forjaram subsídios investigativos flexíveis para a categorização das complexidades que envolvem o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola, ainda mais intensificadas pela pandemia mundial da Covid-19. As fontes históricas analisadas foram as narrativas estudantis, que por meio da aplicação de questionários aos estudantes nas aulas de História via *Google Meet*, foram levantadas e interpretadas em macro e micro categorias analíticas. Concluimos que a dinamização de conteúdos substantivos perspectivados pelos princípios norteadores da Lei 10.639/03, isto é, pelas premissas epistemológicas da Educação para as Relações Étnico-Raciais, vêm contribuindo para a aquisição de sentidos e repertórios conceituais antirracistas amparados pela história ciência, que contribuem significativamente para a sofisticação do pensamento histórico de estudantes, tornando-o mais complexo, elaborado e embasado cientificamente ao romper com simplificações, generalizações e concepções reducionistas que circulam na história pública acerca das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; pensamento histórico; educação histórica; educação das relações étnico-raciais; escola.

GAMA, Eloá Lamin da. **“Everything I thought was true it was actually something much more complex”**: the teaching of History, Law N° 10.639, of January of 2003, and the formation of historical thinking of young students. 2021. 295 p. Dissertation (Masters in Social History) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

This master's dissertation lies in the field of History Education research. Its aim is to analyze the third grade High School Student's historical thinking from State Schools, located in the north of the state of Parana on African and Afro-Brazilian History and Culture. We assume that the implementation of the Law n° 10.639 of 2003, and the *National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture*, in 2004, enabled cognitive conditions for the expansion of a historical consciousness seen in anti-racist knowledge. To verify the possibility of sophistication of the historical thinking of young students from the overcoming of lack of temporal orientation regarding the historical knowledge of the experience of the black population in Africa and Brazilian Diaspora, we use *substantive concepts* in Peter Lee (2001) and from *Theory of Historical Consciousness* proposed by Jörn Rüsen (2006; 2010; 2015). With the view to address the historical dimensions of racism and race, we use interpretations from Carlos Moore (2007) and Francisco Bethencourt (2017) as well as Silvio Almeida's concept of *structural racism* (2019) to discuss the incidence of racism in the school context. With the purpose of dealing with the political activity of the Black Movement in the implementation of evidenced educational policies, we appropriate from the theses of Nilma Lino Gomes (2017) and Marcos Cardoso (2011). We used the methodological premises of *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009; TAROZZI, 2011), which, together with field research, which took place virtually in four public school realities in the north of Parana, forged flexible investigative subsidies for the categorization of the complexities that involve the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture at school, further intensified by the Covid-19 worldwide pandemic. The historical sources analyzed were the student narratives, which, through the application of questionnaires to students in History classes via *Google Meet*, were raised and interpreted in macro and micro analytical categories. We conclude that the dynamization of substantive concepts foreseen by the guiding principles of Law 10.639/03, that is, by the epistemological premises of Education for Ethnic-Racial Relations, has been contributing to the acquisition of anti-racist conceptual meanings and repertoires supported by science history, which contribute significantly for the sophistication of students' historical thinking, making it more complex, elaborated and scientifically grounded by breaking with simplifications, generalizations and reductionist conceptions that circulate in public history about ethnic-racial relations.

Key words: Law n° 10.639/03; historical thinking; history education; ethnic-racial relations education; school.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Distribuição de estudantes por escola..... | 176 |
| Gráfico 2 – Idade dos/as estudantes | 177 |
| Gráfico 3 – Gênero dos/as estudantes | 178 |
| Gráfico 4 – Raça/cor dos/as estudantes..... | 178 |
| Gráfico 5 – Cidade de residência dos/as estudantes..... | 179 |
| Gráfico 6 – Configuração familiar dos/as estudantes | 180 |
| Gráfico 7 – Áreas profissionais dos familiares dos/as estudantes | 181 |
| Gráfico 8 – Quantidade de estudantes que trabalham | 182 |
| Gráfico 9 – Meios de transporte utilizados para o trajeto à escola | 183 |
| Gráfico 10 – Categorias de casas resididas pelos/as estudantes | 183 |
| Gráfico 11 – Atividades de lazer dos/as estudantes | 184 |
| Gráfico 12 – Atividades formativas para além da escola realizadas pelos/as estudantes..... | 185 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Aspectos da pesquisa de campo: relação das escolas, turmas, estudantes participantes e questionários respondidos..... | 158 |
| Tabela 2 – Macro categorias das narrativas estudantis e sua composição a partir da quantidade de questões e narrativas agrupadas a cada uma | 188 |
| Tabela 3 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “Guerras e Conflitos” | 191 |
| Tabela 4 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “História do Brasil” | 192 |
| Tabela 5 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “Civilizações Antigas e Paleolíticas/Neolíticas” | 193 |
| Tabela 6 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “Modernidade Europeia” | 193 |
| Tabela 7 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “História e Cultura Afro-Brasileira” | 194 |
| Tabela 8 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “Medievalidade Europeia” | 195 |
| Tabela 9 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “História Econômica” | 196 |
| Tabela 10 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “Não especificados” | 196 |
| Tabela 11 – Preferências e identificações dos/as estudantes em relação aos conteúdos substantivos da disciplina de História | 197 |
| Tabela 12 – Pessoas importantes para a História do Brasil na concepção dos/as estudantes | 199 |
| Tabela 13 – Pessoas importantes para a História do Brasil na concepção estudantil mencionadas apenas uma vez | 200 |
| Tabela 14 – Narrativas estudantis que apresentaram um menor indicador de sofisticação do pensamento histórico..... | 203 |
| Tabela 15 – Narrativas estudantis que apresentaram um maior indicador de sofisticação do pensamento histórico..... | 206 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 16 – Narrativas estudantis que concederam uma avaliação do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira | 208 |
| Tabela 17 – Atribuição de importância ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por parte dos/as estudantes | 209 |
| Tabela 18 – Identificação de conteúdos substantivos referentes a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por parte dos/as estudantes..... | 210 |
| Tabela 19 – Pensamento histórico estudantil acerca do conceito de racismo | 213 |
| Tabela 20 – Narrativas estudantis que apresentaram um menor indicador de aproximação das premissas da Lei 10.639/03 acerca do conceito de racismo | 216 |
| Tabela 21 – Narrativas estudantis que apresentaram um maior indicador de aproximação das premissas da Lei 10.639/03 acerca do conceito de racismo | 218 |
| Tabela 22 – Pensamento histórico estudantil acerca da escravidão no Brasil..... | 221 |
| Tabela 23 – Narrativas estudantis que apresentaram um menor indicador de aproximação das premissas da Lei 10.639/03 acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira..... | 229 |
| Tabela 24 – Narrativas estudantis que apresentaram um maior indicador de aproximação das premissas da Lei 10.639/03 acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira..... | 233 |
| Tabela 25 – Narrativas estudantis que afirmam a incidência do racismo no espaço escolar | 238 |
| Tabela 26 – Narrativas estudantis que discordam do caso de racismo retratado pelo instrumento a partir de explicações menos elaboradas | 246 |
| Tabela 27 – Narrativas estudantis que discordam do caso de racismo retratado pelo instrumento a partir de explicações mais elaboradas | 247 |
| Tabela 28 – Narrativas estudantis que explicam as motivações da juíza de forma menos elaborada historicamente | 251 |
| Tabela 29 – Narrativas estudantis que explicam as motivações da juíza de forma mais elaborada historicamente | 254 |
| Tabela 30 – Narrativas estudantis que explicam suas reflexões de forma menos elaborada historicamente | 258 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 31 – Narrativas estudantis que explicam suas reflexões de forma mais elaborada historicamente | 259 |
| Tabela 32 – Narrativas estudantis que afirmam ter mudado de ideia sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir do ensino de História escolar..... | 263 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ABPN | Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras |
| AIPEDH | Associação Ibero-Americana de pesquisadores da Educação Histórica |
| ANPUH | Associação Nacional de História |
| CAP/UEM | Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá |
| CEP | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CHATA | <i>Concepts of History and Teaching Approaches</i> (Concepções de História e abordagens de Ensino) |
| CNE/CEB | Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica |
| CNE/CP | Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação |
| COVID-19 | <i>Corona Virus Disease</i> (Doença do Coronavírus) de 2019 |
| EaD | Educação à Distância |
| ERE | Ensino Remoto de Emergência |
| EUA | Estados Unidos da América |
| GT | <i>Grounded Theory</i> (Teoria Fundamentada) |
| HEIRNET | <i>The History Educators International Research Network</i> (Rede de Pesquisa Internacional em Educação Histórica) |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INESC | Instituto de Estudos Socioeconômicos |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LAPEDUH | Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MMIJDH | Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos |
| MNU | Movimento Negro Unificado |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| NEIAB | Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros |
| NRE | Núcleo Regional de Educação |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |

| | |
|--------|--|
| PEN | Pró-Reitoria de Ensino |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PIC | Projeto de Iniciação Científica |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RDA | República Democrática Alemã |
| RFA | República Federal da Alemanha |
| Secad | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| Seppir | Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial |
| TEN | Teatro Experimental do Negro |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| URSS | União das Repúblicas Socialistas Soviéticas |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 20 |
| 1.1 | OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 SOB A VIDA PRÁTICA: MUDANÇAS E ADAPTAÇÕES DA PESQUISA DIANTE DO CONTEXTO PANDÊMICO | 32 |
| 1.2 | ESTADO DA ARTE: PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA ACERCA DO RACISMO E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | 41 |
| 2 | LEI 10.639/03: FOMENTANDO O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA, PROMOVEDO A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CONTRIBUINDO PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA | 54 |
| 2.1 | RACISMO E RAÇA: HISTORICIZANDO DOIS CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL | 56 |
| 2.2 | ESCOLA: REPRODUTORA DE DESIGUALDADES RACIAIS OU LIBERTADORA DE AMARRAS RACISTAS? IMBRICAÇÕES HISTÓRICAS DO RACISMO NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO FORMAL..... | 68 |
| 2.3 | O PAPEL POLÍTICO DO MOVIMENTO NEGRO NAS LUTAS POR EDUCAÇÃO: CONTESTANDO O RACISMO E REIVINDICANDO UMA ESCOLA ANTIRRACISTA | 80 |
| 2.4 | A LEI 10.639/03 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA..... | 86 |
| 3 | EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E GROUNDED THEORY COMO METODOLOGIA: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS PARA PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA E PESQUISA DE CAMPO A PARTIR DE REALIDADES ESCOLARES PÚBLICAS DO NORTE DO PARANÁ | 99 |
| 3.1 | O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL REPENSADO A PARTIR DA DITADURA MILITAR: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO FIM DO SÉCULO XX | 100 |
| 3.2 | EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE PESQUISA ACERCA DA COGNIÇÃO HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES | 108 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 3.3 | O PENSAMENTO DE JÖRN RÜSEN NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA..... | 111 |
| 3.4 | EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO BRASIL: PERSPECTIVAS INOVADORAS TRAZIDAS AO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO EM COGNIÇÃO HISTÓRICA POR PESQUISADORES/AS BRASILEIROS/AS..... | 121 |
| 3.5 | GROUNDING THEORY OU TEORIA FUNDAMENTADA: METODOLOGIA SIGNIFICATIVA PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA | 128 |
| 3.5.1 | O Questionário: Processos e Objetivos que Contornaram a Elaboração do Instrumento de Pesquisa..... | 137 |
| 3.5.2 | Notas acerca das Especificidades do Ensino Remoto na Rede Estadual Paranaense: Possibilidades e Limitações do Formato ante ao Cenário Pandêmico | 143 |
| 3.5.3 | O Dia-a-Dia da Pesquisa de Campo: Aplicação dos Questionários aos Estudantes e Intervenções nas Aulas via <i>Google Meet</i> | 153 |
| 3.5.4 | Escolas Partícipes da Pesquisa: Situando-as Espaço-Temporalmente..... | 160 |
| 4 | O PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS ESTUDANTES ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO NORTE DO PARANÁ..... | 175 |
| 4.1 | ESTUDANTES PARTÍCIPIES DA PESQUISA: TRAÇANDO O PERFIL SOCIOECONÔMICO E HISTÓRICO-CULTURAL DA POPULAÇÃO INVESTIGADA | 175 |
| 4.2 | ANÁLISES DAS FONTES TECIDAS PELAS NARRATIVAS ESTUDANTIS POR MEIO DE MACRO E MICRO CATEGORIAS: INVESTIGANDO A POSSIBILIDADE DE UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PERSPECTIVADA PELA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | 187 |
| 4.2.1 | Relações Estudantis com a Disciplina de História escolar | 189 |
| 4.2.2 | Relações Estudantis com o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio das Aulas de História | 201 |
| 4.2.3 | Pensamento Histórico Estudantil acerca de Conteúdos Substantivos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira | 212 |
| 4.2.4 | Percepção do Racismo na Vida Prática dos/as Estudantes e Atribuição de Valores..... | 237 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.2.5 | Conhecimento Antirracista como Potencializador da Sofisticação do Pensamento Histórico Estudantil acerca das Relações Étnico-Raciais..... | 256 |
| 5 | CONCLUSÃO | 266 |
| | REFERÊNCIAS | 278 |
| | ANEXOS | 287 |
| | ANEXO A – Questionário aplicado aos estudantes pela plataforma <i>Google Forms</i> | 288 |

1 INTRODUÇÃO¹

Buscando articular a área do Ensino de História escolar e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a presente pesquisa surge a partir de preocupações reflexivas, manifestas por meio de atravessamentos vividos durante minha trajetória pessoal e acadêmica. Ao iniciar um curso de graduação, torno-me a primeira pessoa da família, materna e paterna, a adentrar uma instituição de Ensino Superior como estudante, rompendo uma barreira geracional imposta por desigualdades sóciorraciais vivenciadas por ambas, que se formaram devido ao processo de migração nordestina para a região Sul do Brasil em busca de melhores condições de vida. Porém, juntamente com a grande conquista individual, reverberada no âmbito familiar, veio um completo estranhamento ao ocupar o espaço universitário.

Uma das únicas estudantes vinda da escola pública durante todo percurso educacional e a não ter frequentado um cursinho específico para prestar a prova de Vestibular da Universidade Estadual de Maringá, o curso de História foi inesperado, circunstancial e desafiador, em especial, no primeiro ano, onde os sentimentos de despreparo intelectual e desconhecimento dos “macetes” e “decorebas” de conteúdos advindas dos cursinhos, eram constantes.

Este cenário começa a modificar-se ao tornar-me participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)², no segundo ano da graduação, projeto que além de propiciar manutenção na universidade devido a bolsa de estudos, contribuiu para a compreensão da docência como uma profissão possível e desejada, a escola pública (seus sujeitos, relações, contextos históricos e problemas) como objeto de pesquisa e reflexão e o ensino de História como área de investigação cuja produção científica descobri ser diversa, abrangente e consolidada junto ao conhecimento histórico.

¹ Optamos pela escrita em primeira pessoa do singular nesta parte da introdução, por julgarmos relevante apresentar os disparadores da presente pesquisa junto ao entendimento de que suas justificativas encontram-se imbricadas em aspectos políticos da vida prática e da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora.

² Criado em 2007 pelo Ministério de Educação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas aos estudantes de licenciatura plena de cursos presenciais para que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública de ensino. A finalidade é articular os/as docentes em formação com as salas de aula da rede pública ao estabelecer relações entre a Educação Superior (por meio das licenciaturas) e a Educação Básica (por meio das escolas estaduais e municipais). Para mais informações: <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

A escola pública sempre me deu abertura à questionar. Como uma típica “estudante de Humanas” que, desde o Ensino Fundamental encontrou nas Humanidades possibilidades de compreensão da sociedade e de si própria, retornar à sala de aula como professora em formação e bolsista do PIBID de uma escola periférica de Maringá, com a orientação e apoio da Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues e Prof. Dr. José Henrique Rollo Gonçalves, foi uma experiência única e gratificante. A constatação da fome de conhecimento dos estudantes a partir do Programa me tocou, a carência de se ver na História e entender suas demandas dentro do processo de cognição histórica refletiu nos meus próprios anseios epistemológicos e formativos.

Contando com a sensibilidade e liberdade dada ao grupo de bolsistas pela docente da Rede Básica que nos supervisionou, Prof.^a Eliane Maria Vicentin, pude construir e participar de debates, aulas-oficinas e atividades que saíam da rotina escolar, muitas vezes, enrijecida devido ao cotidiano sucateado que atinge toda a educação pública brasileira e seus profissionais e, aquela realidade escolar específica, cuja autoridade e competência epistêmica era ainda mais subjugada devido seu local de pertencimento e público alvo. Discussões acerca das relações étnico-raciais, de gênero e classe, que relacionavam a História com as vidas práticas dos estudantes, aproximando-as da realidade da universidade e suas produções científicas, majoritariamente, desconhecida por aqueles/as alunos/as, foram de trocas e aprendizados imensuráveis.

A bolsa do PIBID oportunizou, também, viver a universidade de forma mais satisfatória ao proporcionar condições e disponibilidade de tempo para o envolvimento com o Movimento Estudantil, frequência em reuniões do centro acadêmico e eventos científicos em diversas instituições de ensino superior, amizade com professores e conhecimento de seus respectivos eixos e grupos de pesquisa e, conseqüentemente, debates teóricos. Esse fato, foi determinante para minha atuação na comissão organizadora do evento de extensão “Dos terreiros e das tribos para a universidade”, ocorrido em 2016, na Universidade Estadual de Maringá através do Departamento de Fundamentos da Educação. A mediação da mesa redonda “Questões étnico-raciais na Educação”, ministrada pelas Profs.^a Drs.^a Isabel Cristina Rodrigues e Marivânia Conceição Araújo, possibilitou-me o contato com o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB/UEM), coordenado pela última docente citada e, até então, completamente desconhecido

dentro do meu universo acadêmico.

Um núcleo destinado unicamente as relações étnico-raciais em suas mais plurais áreas de conhecimento, linhas teóricas e possibilidades investigativas, me pareceu algo que supriria minhas carências analíticas, minha ânsia por pesquisar e meu sentimento de não pertencimento ao ambiente acadêmico. Logo, o NEIAB tornou-se espaço de acolhimento teórico por meio da orientação e carinho da Prof.^a Dr.^a Marivânia Conceição Araújo no meu Projeto de Iniciação Científica (PIC) intitulado “Lei 10.639/03: uma análise da aplicabilidade do Ensino Africano e Afro-Brasileiro na disciplina de História”, realizado entre 2016 e 2017 pelo Departamento de Ciências Sociais, já que a docente/orientadora era integrante do mesmo. O objetivo do estudo de iniciação científica supracitado foi analisar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 em uma escola pública do município de Maringá-PR, em uma turma específica do Ensino Médio, por meio da observação participante e de entrevistas com a professora de História e pedagoga responsável pela turma, como também, com o diretor da instituição.

Tornar-me parte do núcleo suscitou a formação de laços, amizades e trocas de pesquisas entre os/as membros do grupo, fato que resultou no conhecimento de integrantes do Coletivo Yalodê-Badá, o primeiro coletivo da juventude negra de Maringá e região. A partir disso, comecei a compor, também, esse espaço de militância e conhecimento.

Ser agenciada pelo ativismo negro, protagonizado pela juventude, permitiu-me adquirir saberes teóricos, discursivos e empíricos a partir da realização de diversas palestras, falas em rodas de conversas, escolas e universidades, mesas-redondas, grupos de estudos, atos e manifestações, além, da atuação direta no processo de construção da campanha e de elaboração do documento que solicitou formalmente a implementação do sistema de cotas para negros e negras na Universidade Estadual de Maringá³, sua apresentação ao Conselho de Ensino,

³ Após muitas reuniões e discussões, o Coletivo Yalodê-Badá, formado em 2015 por jovens negros e negras, em sua maioria, acadêmicos/as da Universidade Estadual de Maringá, lançou uma campanha virtual que consistia em uma petição *online* para levantar apoio popular a implementação do sistema de Cotas Raciais na UEM. Lançada em 13 de maio de 2017, em uma intervenção cultural proposta pelo grupo nas dependências da universidade, a campanha arrecadou cerca de três mil assinaturas a favor das cotas raciais na instituição. A campanha foi seguida da elaboração de eventos, mesas redondas e rodas de conversas com o objetivo de debater as ações afirmativas e suas premissas históricas e sociais, além da produção do documento que formalizou o pedido para a implementação do sistema ao apresentar um histórico à respeito da justificativas, disparadores e leis nacionais e estaduais que embasam e legitimam a reserva de vagas para negros e negras nas instituições de ensino superior. Mais informações em:

Pesquisa Extensão no ano de 2018⁴ e, sua posterior votação e aprovação, no ano de 2019⁵ por meio da Resolução n.º 028/2019-CEP⁶.

Do estranhamento ao pertencimento, pude encontrar acalanto epistemológico nesses espaços que me constituíram como pesquisadora, professora e militante. Estar na universidade e adquirir conhecimento acerca das relações étnico-raciais produzidas e vivenciadas em nossa realidade histórica-social, fez-me perceber o impacto do racismo na minha vida e na formação histórica do Brasil e, tal fato, mudou minha percepção sobre o que é ser mulher negra consciente e que pensa o racismo na academia e na sociedade.

Como única mulher negra da minha turma de graduação, encontrei voz e espaço ao teorizar minhas angustias e é a partir delas que almejei um curso de mestrado, resultando assim, no projeto de pesquisa “A Lei 10.639/03: o ensino de História e suas contribuições para uma educação antirracista”, submetido ao Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina durante a seleção de 2018, sua aprovação na linha de pesquisa de História e Ensino e sua realização por meio da orientação acolhedora da Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli. Saliento, desde já, que o projeto de pesquisa supracitado está devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL) por meio do parecer número 3.720.628, emitido em 22 de Novembro de 2019, e do CAAE número 20515419.3.0000.5231 junto à Plataforma Brasil.

Apresentar minha trajetória acadêmica juntamente com a minha trajetória de atuação no Movimento Negro, faz parte de decisões epistemológicas que possibilitaram condições para instrumentalizar problemáticas que rondaram ambas formações, isto é, problemáticas que pensem as razões que motivaram a desconsideração de disciplinas como História da África, História Afro-Brasileira e História Indígena na grade curricular efetiva do curso de História do qual fui aluna de

http://noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22997:entregue-a-reitoria-pedido-oficial-para-rediscussao-das-cotas-sociais-na-uem&catid=986&Itemid=210. Acesso em: 20/04/2020.

⁴ Mais informações em:

http://noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23040:proposta-para-cotas-raciais-e-apresentada-ao-cep&catid=986&Itemid=210. Acesso em: 20/04/2020.

⁵ Mais informações em:

http://noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24172:no-dia-da-consciencia-negra-uem-aprova-cotas-raciais-para-vestibulares&catid=986&Itemid=210. Acesso em: 20/04/2020.

⁶ Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2019/cep/028cep2019.htm>. Acesso em: 20/04/2020.

graduação, que questionem o estudo de uma historiografia apenas advinda da Europa para se pensar a história da humanidade e, ainda, que reconheçam a falta de estudantes negros, negras e indígenas nos bancos universitários e, portanto, na produção científica brasileira na condição de sujeito inteligível e não apenas na condição de objeto de pesquisa.

Desta forma, os disparadores da presente pesquisa foram perspectivados por uma trajetória acadêmica tortuosa, porém, proveitosa, de autonomia pessoal e escolhas políticas, que acabaram por semear problemas e hipóteses possíveis para os percursos que resultaram na idealização e elaboração da escrita desta dissertação.

O primeiro passo do pensamento histórico consiste em extrair perguntas das orientações temporais prévias da vida prática atual e do acervo de conhecimento histórico disponível – perguntas que podem ser postas à experiência histórica e respondidas a partir dela (RÜSEN, 2015, p. 171).

Cultivada desde os tempos de iniciação científica, primeiro contato com os procedimentos teórico-metodológicos exigidos por uma pesquisa acadêmica, a investigação traçada durante o mestrado foi pensada a partir das considerações do estudo fruto do PIC “Lei 10.639/03: uma análise da aplicabilidade do Ensino Africano e Afro-Brasileiro na disciplina de História”, cujo os resultados, apresentados no *X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada de Ensino de História e Educação*, ocorrido em 2018, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁷, apontaram que a legislação federal 10.639 do ano de 2003, que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares da Educação Básica brasileira, vem sendo responsável pelo desenvolvimento de ações docentes e institucionais significativas para o compromisso com a Educação das Relações Étnico-Raciais por meio da discussão de conteúdos que, anterior à lei, eram negligenciados pelo currículo e, agora, possibilitam novos olhares e tratamentos em relação a História da África e do

⁷ GAMA, E. L. Uma análise da aplicabilidade da Lei 10.639/03 na disciplina de História do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, na cidade de Maringá-PR. In: X ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E XXIII JORNADA DE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: DA PEQUENA PARA A GRANDE RODA: ENCONTRO DE SABERES E PODERES NO ENSINO DE HISTÓRIA. *Anais* [...]. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 2018. p. 1-1522. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/anais-perspectivas-do-ensino-de-historia>. Acesso em: 20/04/2020.

Brasil, perspectivadas pela valorização, diversidade e reconhecimento da população negra da diáspora africana e, suas descendências, na construção da sociedade e identidade brasileira.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino [...] Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história (BRASIL, 2004, p.12).

Apesar de obstáculos acerca da apropriação definitiva da lei supracitada e, com isso, sua naturalização em sala de aula partindo da oficialização de seus conteúdos por parte de alguns docentes que ainda os relegam à categoria de “curiosidades”, não os atribuindo consistência teórica a partir da produção historiográfica que lhes competem, a pesquisa de iniciação científica apontou alguns avanços em relação a aplicabilidade da legislação na realidade escolar observada, entre eles estão: o envolvimento do poder público, materializado na Gerência da Igualdade Racial do município de Maringá e outras secretarias de políticas de equidade racial, tanto no âmbito estadual quanto nacional, na disponibilização de materiais e bibliografia que auxiliem na implementação da lei 10639/03; a parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (NRE-Maringá) e o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Maringá (NEIAB-UEM) que resultaram na promoção de eventos de extensão, palestras, cursos de formação, seminários e ofertas de referências bibliográficas para trabalhar com as questões étnico-raciais em sala de aula.

E ainda, a atuação fundamental da Equipe Multidisciplinar⁸ na realização de pesquisas e trabalhos riquíssimos acerca da temática (em contrapartida ressaltamos a crítica à atribuição exclusiva de atividades que abarquem a lei somente por parte dessas equipes, como se o compromisso com a

⁸ As Equipes Multidisciplinares são grupos compostos por docentes do Ensino Básico das instituições da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná (SEED/PR). Consistem em espaços coletivos de debates, estudos, estratégias educativas e ações didático-pedagógicas que fortalecem a implementação da Lei n.º 10.639/03 e da Lei n.º 11.645/08, como também, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa instância do trabalho escolar é oficializada pelas seguintes legislações: Artigo 26A da LDB, Lei n.º 9394/96, Deliberação n.º 04/06 CEE/PR, Instrução n.º 017/06 Sued/Seed, pela Resolução n.º 3399/10 Sued/Seed e Instrução n.º 010/10 Sued/Seed. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>. Acesso em: 20/04/2020.

Educação para as Relações Étnico-Raciais fosse de incumbência apenas dos/as professores e professoras que integram esses grupos, majoritariamente, compostos pelos/as docentes das áreas de Ciências Humanas); por último, a vontade de aprender mais sobre a História da África e a sociedade africana dos/as estudantes ao ter contato com temas até então invisibilizados pela literatura e realidade escolar da qual pertenciam.

Tais deliberações, em especial, a última citada, foram ferramentas propulsoras para os questionamentos que formaram o problema de pesquisa pensado para a pós-graduação. Ao intencionar a ampliação e aprofundamento das discussões referentes ao ensino escolar de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira durante o Mestrado em História Social, investigamos a seguinte problemática: a aprendizagem da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola, proposta pela Lei 10.639/03, possibilita aos estudantes uma reorientação cultural acerca das relações étnico-raciais no Brasil?

Neste sentido, tivemos interesse em entender se os conteúdos substantivos, sustentados pela legislação federal, proporcionam a sofisticação⁹ da consciência histórica do alunado à respeito da experiência histórica da população negra em África e em diáspora brasileira, estabelecendo assim, condições cognitivas aos estudantes para relacionarem o passado, presente e futuro a fim de compreenderem historicamente os impactos psicossociais produzidos pelo racismo anti-negro e pela herança da escravidão colonial no país nesses processos.

Desta maneira, com a pesquisa que resultou na escrita dissertativa do presente trabalho, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli, investigamos o pensamento histórico de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, de escolas públicas paranaenses localizadas no norte do estado¹⁰, acerca dos conteúdos substantivos de História e Cultura Africana e

⁹ Ao utilizarmos o conceito de sofisticação não pretendemos hierarquizar ou classificar a consciência histórica dos jovens estudantes em negativa ou positiva, evoluída ou atrasada, todo contrário, corroboramos com a ideia de que o conhecimento histórico antirracista proporcionado pelos fundamentos da Lei 10.639/03 torna o pensamento histórico à respeito de África e da população negra brasileira mais complexo, elaborado e embasado cientificamente na História, possibilitando assim, o rompimento com simplificações, generalizações e concepções racistas que circulam na história pública acerca das relações étnico-raciais.

¹⁰ As escolas participantes e as respectivas cidades que se encontram localizadas são: Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (Maringá-PR), Colégio Estadual Nilo Cairo (Apucarana-PR), Colégio Agrícola Estadual Manoel Ribas (Apucarana-PR) e Colégio Estadual

Afro-Brasileira e se esses são sustentados pela Lei 10.639/03. Neste sentido, como fonte de pesquisa utilizamos as narrativas dos/as estudantes, levantadas por meio de questionários aplicados aos mesmos/as.

Nossa pesquisa, portanto, abrangeu discussões acerca da Lei Federal 10.639 do ano de 2003, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar da Rede Básica de educação do país. Sabemos que a legislação em destaque passa a ser alterada, no ano de 2008, pela Lei 11.645, que ao modificar o artigo 26-A da Lei 10.639 passa a incluir em seu conteúdo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena.

Compreendemos que a alteração da Lei 10.639/03 pela Lei 11.645/08 configura-se como uma ação educativa de extrema relevância social, tendo em vista a urgência em reconhecermos e valorizarmos os conhecimentos ancestrais, epistemológicos e práticos da população indígena enquanto originária do nosso território, reparando assim, a desconsideração e desautorização cognitiva que etnias e grupos indígenas sofrem sistematicamente ao longo da história do Brasil. Todavia, utilizamos a primeira nomenclatura, isto é, a Lei 10.639/03, pois o nosso foco analítico é direcionado à matéria da mesma, que trata especificamente da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Acenamos para a diversidade de discussões, temas, referências, teorias, metodologias e problemas de pesquisa no interior das Relações Étnico-Raciais no Brasil, que se convergem em muitos momentos, porém, que ao tratar de grupos étnico-raciais distintos, especificamente, a população negra e indígena aqui em destaque, mantém suas respectivas especificidades históricas, sociais e culturais.

Decidimos por concentrar o nosso campo de pesquisa entre turmas do terceiro ano do Ensino Médio pois como estudantes que estão encerrando um ciclo escolar, os alunos e alunas teriam mais condições formativas de responder aos questionamentos acerca de sua aprendizagem escolar sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, já que tais sujeitos se encontram no fim de suas trajetórias educacionais no Ensino Básico, obtendo uma bagagem escolar ampla no tocante aos conteúdos substantivos da disciplina de História.

Compreendemos que é nesse período de formação que os/as estudantes estão melhor capacitados a constituir aspirações profissionais, escolhendo determinadas áreas do conhecimento e seus respectivos eixos temáticos para formar seus ideais, preferências e opiniões, além disso, é nesse momento que muitos/as passam a assumir responsabilidades cívicas, trabalhistas e familiares, ou seja, acontecimentos inéditos vão sendo experienciados em suas vidas práticas e a importância da educação vai sendo entendida de forma mais elucidada.

Contudo, apesar do nosso foco estar direcionado ao terceiro ano do Ensino Médio temos a plena consciência que a legislação é explícita quando prevê a obrigatoriedade de tais conteúdos em toda Rede de Ensino Básico, em todos os “[...] estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares” (BRASIL, 2003) e, defendemos sua relevância em todos os níveis de ensino, sem hierarquização em categorias de importância ou prioridade.

A decisão de privilegiar realidades públicas de ensino em nosso campo de pesquisa parte de escolhas políticas que compreendem a escola pública como instituída de princípios mais democráticos e equânimes, pois busca oferecer educação à públicos que não teriam condições ou perspectivas de pagar por uma. Desta maneira, entendemos que além de ser um direito humano que deve ser garantido pelo Estado, a educação pública, amparada por investimentos e recursos, pode ser agenciadora de transformações sociais por meio do conhecimento ali construído e socializado, abarcando assim, uma diversidade maior de sujeitos, culturas e experiências históricas.

Ao inserir-se na área do Ensino de História, a pesquisa parte de preocupações contemporâneas sobre os usos e sentidos que a História tem para sujeitos e grupos sociais diversos, em especial, aqueles/as em situação de escolarização formal. Logo, a linha de pesquisa em História e Ensino de um programa de mestrado acadêmico, ainda minoria nas pós-graduações brasileiras, demonstra a disposição dos pesquisadores/as acerca da história ensinada em romper com visões bacharelescas nas universidades ao construírem trajetórias de investigações históricas pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem dessa disciplina. De acordo com o site do Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, a linha de pesquisa em História e Ensino justifica-se, pois

Entende como importante a escrita da História, bem como seu ensino com questões relacionadas ao sujeito, a narrativa, os documentos e a multiperspectividade dos diálogos epistemológicos e metodológicos. Nesta perspectiva tem como objetivo desenvolver pesquisas a partir de diferentes referenciais teóricos e em diferentes perspectivas metodológicas que tenham como objeto as diversas formas de constituição do ensino de História em espaços institucionais ou cotidianos (MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL, 2020)¹¹.

Tal perspectiva, ainda, incide nas escolhas e posicionamentos que fazem esse estudo incorporar-se ao campo investigativo da Educação Histórica como parte constitutiva das pesquisas e reflexões relacionadas à área do Ensino de História. Ao delimitar um campo de investigação consideramos “[...] o campo como um espaço simbólico, no qual lutas dos agentes determinam, validam, legitimam representações, concepções, projetos, interesses” (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 12).

A partir do problema, leituras, revisões bibliográficas e delimitação do campo de investigação, levantamos a hipótese que seria possível a reverberação da aprendizagem histórica dos conteúdos abarcados pela Lei 10.639/03 na vida prática dos estudantes afim da superação de suas carências de orientação temporal, isto é, a apropriação do ensino perspectivado pelo reconhecimento da população negra como produtora de saberes e narrativas históricas, que devem ser legitimadas e estudadas nos bancos escolares, traria possibilidades dos alunos e alunas repensarem seu papel nas relações étnico-raciais e, por consequência, sua responsabilidade social com o reconhecimento e enfrentamento ao racismo nas suas próprias relações e vivências.

Sustentada a partir de aportes teóricos caros para a Educação Histórica, a presente dissertação insere-se nesse campo epistemológico ao corroborar de suas respectivas preocupações investigativas, reflexivas e empíricas, validado a partir da extensa e consistente produção científica acerca da história ensinada, seus processos, funções, significados e problemas.

A Educação Histórica, como área do conhecimento, ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada que privilegia a construção do pensamento dos indivíduos a partir dos

¹¹ HISTÓRIA e Ensino. **Mestrado em História Social**, 2020. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mesthis/portal/pages/linhas-de-pesquisa/historia-e-ensino.php/>. Acesso em: 25/05/2020.

conceitos da natureza do conhecimento histórico, está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para o ensino de história e para as formas de se lidar com o passado (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 13).

Para a discussão acerca dos *conteúdos substantivos* e *conceitos de segunda ordem*, utilizamos Peter Lee (2001)¹². Consideradas como dois dos enfoques principais das análises realizadas pelas pesquisas em Educação Histórica¹³, tais categorias de conteúdos constituem a História enquanto disciplina escolar, à medida que a primeira diz respeito aos conteúdos e conceitos históricos mais gerais, à exemplo de revolução, industrialização e guerra, ou ainda, de forma à privilegiar um tempo, espaço e acontecimento histórico específico, como Revolução do Haiti, Industrialização do Brasil e Guerra Civil dos Estados Unidos, e a segunda abarca conceitos da teoria e filosofia da História acerca da natureza do conhecimento histórico, envolvidos em qualquer que seja o conteúdo factual a ser discutido, como explicação, interpretação, compreensão, evidência, fonte e narrativa histórica.

Já para a compreensão da formação do pensamento histórico por meio da aprendizagem da História e sua função de orientação da vida prática através do tempo, nos sustentamos na Teoria da Consciência Histórica a partir do pensamento e obra de Jörn Rüsen (2006; 2010; 1015).

Por fim, nos embasamos no conceito de *racismo estrutural* de Silvio Almeida (2019) para abordar a existência do racismo no espaço escolar, nas interpretações de Carlos Moore (2007) e Francisco Bethencourt (2017) para tratar das dimensões históricas do racismo e da raça e das teses de Nilma Lino Gomes (2017) e Marcos Cardoso (2011) para pensar o papel do Movimento Negro na atuação política de reivindicação à educação que se deu na implementação da Lei

¹² O uso ortográfico de tais conceitos nas pesquisas em Educação Histórica é diversificado de acordo com a língua e/ou tradução, podendo ser utilizados termos que são equivalentes ao abordá-los, como “conteúdos”, “conceitos”, “ideias” e/ou “conhecimento”. No decorrer dessa pesquisa, utilizamos “conteúdos substantivos” e “conceitos de segunda ordem” como escolha estética para evitar repetições de escrita, no entanto, neste caso específico, conteúdos e conceitos são considerados sinônimos.

¹³ “As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico” (GERMINARI, 2012, p. 56). In: GERMINARI, Geysa Dongley. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, [S.l.], v. 11, n. 42, p. 54-70, ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 13/02/2021.

10.639/03 e suas Diretrizes enquanto políticas de Estado.

Nossa metodologia consiste em procedimentos qualitativos de levantamento e revisão bibliográfica, discussão teórica acerca dos suportes conceituais e epistemológicos utilizados e a pesquisa de campo, realizada a partir de observações e intervenções na sala de aula virtual seguida da aplicação de questionários aos estudantes de turmas do terceiro ano do Ensino Médio pertencentes à quatro escolas públicas do norte do Paraná. Todos procedimentos citados, encontram-se amparados pelos pressupostos da *Grounded Theory* (GT) ou Teoria Fundamentada, que dá margem a alteração dos caminhos traçados durante a pesquisa conforme as imprevisibilidades ocorridas no processo investigativo, imprescindível para as dificuldades enfrentadas devido ao estabelecimento da pandemia mundial da Covid-19.

Metodologia que incide na coleta, codificação e sistematização dos dados obtidos ao subsidiar condições para princípios teóricos em Educação Histórica, tencionando assim, a extrapolação de uma análise apenas descritiva.

Quais são os métodos da teoria fundamentada? Para simplificar, seus métodos baseiam-se em diretrizes sistemáticas, ainda que flexíveis, para coletar e analisar os dados visando a construção de teorias “fundamentadas” nos próprios dados. Essas diretrizes fornecem um conjunto de princípios gerais e dispositivos heurísticos, em vez de regras pré-formuladas [...]. Assim, os dados formam a base da nossa teoria, e a nossa análise desses dados origina os conceitos que construímos. Os pesquisadores que utilizam a teoria fundamentada reúnem dados para elaborar análises teóricas desde o início de um projeto. Tentamos descobrir o que ocorre nos ambientes de pesquisa nos quais integramos e como é a vida dos nossos participantes de pesquisa. Estudamos a forma como eles explicam seus enunciados e ações, bem como questionamos a compreensão analítica que podemos ter sobre eles (CHARMAZ, 2009, p. 15).

Desde já, salientamos a relevância do Grupo de Pesquisa “História e Ensino de História” (UEL), coordenado pelas docentes Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli e Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira, e das leituras e discussões a respeito da Educação Histórica e do Ensino de História proporcionadas durante as reuniões, como também, as referências levantadas nas disciplinas específicas da linha de pesquisa em História e Ensino, ambas, de extrema importância no tocante aos debates teóricos e metodológicos realizados nesta dissertação.

Em virtude dos problemas, hipóteses, fontes e premissas teórico-

metodológicas delimitadas, situamos a temporalidade da nossa pesquisa no contexto histórico do Brasil do início do século XXI e, portanto, sua produção a partir de possibilidades e restrições do seu tempo e das condições políticas, econômicas, históricas, sociais e culturais que se encontra alocada.

Logo, a historicização da produção desta dissertação faz-se necessária para a compreensão das dificuldades da vida prática encontradas no processo de investigação e para a formulação de caminhos honestos com as nossas limitações para encara-las, que foram ainda mais evidenciadas e intensificadas pela crise sanitária e política causada pela pandemia do novo coronavírus e pelo descomprometimento do poder público perante os cuidados que o momento exige.

1.1 OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 SOB A VIDA PRÁTICA: MUDANÇAS E ADAPTAÇÕES DA PESQUISA DIANTE DO CONTEXTO PANDÊMICO

Inicialmente verificado em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, China, o novo coronavírus, chamado cientificamente de SARS-CoV-2, foi o agente infeccioso responsável pela pandemia que assolou, em escala global, a humanidade no ano de 2020. SARS é a abreviação de *Severe Acute Respiratory Syndrome*, traduzida como Síndrome Respiratória Aguda Grave, que é caracterizada pela gravidade de doenças respiratórias cujo o principal sintoma é a dificuldade de respirar; CoV é a abreviação de coronavírus, a família viral da qual o SARS-CoV-2 faz parte; e o número 2 se aplica devido a sua semelhança com outra espécie de coronavírus, que quase se deu em uma pandemia em 2002, o SARS-CoV.

A pandemia mundial da Covid-19 atingiu, primeiramente, o território asiático e europeu, tendo a China e a Itália como dois dos países mais afetados pela infecção e mortalidade do vírus. Posteriormente, o vírus se espalhou pelos continentes africano e americano, atingindo a sociedade brasileira brutalmente em meados de março de 2020¹⁴. A velocidade da transmissão fez com que o mundo todo entrasse em quarentena, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) de distanciamento e isolamento social, uso de máscaras e álcool em

¹⁴ O Brasil é considerado um dos epicentros da pandemia mundial do novo coronavírus. Em julho de 2021, cerca de 1 ano e quatro meses depois do primeiro caso confirmado em fevereiro de 2020 e da declaração de transmissão comunitária no país em março, mês em que também foi registrada a primeira morte pela doença, o país se encontra assolado com a marca de mais de dezoito milhões de casos confirmados e mais de quinhentos e vinte mil óbitos acumulados. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 03/07/2021.

gel, e a restrição de aglomerações.

Diante do cenário da crise sanitária e social motivada pela pandemia da COVID-19, políticas públicas de saúde, de prevenção da transmissão e de tratamento dos/as infectados/as, além de projetos governamentais preocupados em conter os desempregos e dificuldades financeiras intensificadas pela nova doença, tornam-se ainda mais urgentes. Porém, devido a desigualdade socioeconômica que atinge a população brasileira historicamente, sabemos que o vírus não tem nada de “democrático” como levantado pelas mídias no início da pandemia, todo contrário, a vulnerabilidade social incide diretamente no alastramento do vírus entre os mais pobres e, por consequência, entre a comunidade negra, periférica, moradora de favela, em cárcere e em situação de rua.

A crise pandêmica passa a ter um efeito negativo duplo para tais grupos marginalizados, que dependem do sistema público de saúde, cujo colapso em curso sofreu um aumento exorbitante pela pandemia, e que não tem condições de se isolar socialmente ou de fazer *home office*, pois se encontram em um contexto de subemprego e/ou subsistência¹⁵. Por conseguinte, a desigualdade social não influencia apenas na falta de acesso à um tratamento adequado e com recursos, como também, na impossibilidade de prevenção da doença, pois a realidade de muitas famílias brasileiras ainda é a de compartilhar espaços pequenos e apertados em diversas pessoas, pegar ônibus, trem ou metrô lotado para o trajeto de ida e volta ao trabalho e conviver com a insegurança alimentar¹⁶, o racionamento de água e o saneamento básico precário¹⁷.

¹⁵ Mais informações em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/04/29/risco-de-morrer-por-covid-19-em-sp-e-ate-10-vezes-maior-em-bairros-com-pior-condicao-social.ghtml>. Acesso em: 18/07/2020.

<https://theintercept.com/2020/03/17/coronavirus-pandemia-opressao-social/>. Acesso em: 18/07/2020.

<https://jornal.usp.br/radio-usp/a-crise-do-coronavirus-nao-e-democratica/>. Acesso em: 18/07/2020.

¹⁶ De acordo com o estudo *Efeitos da pandemia na alimentação e na situação da segurança alimentar no Brasil*, coordenado por pesquisadores da Universidade Livre de Berlim (Alemanha) em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade de Brasília (UNB), a insegurança alimentar atinge mais da metade dos lares brasileiros (59%). O acesso a alimentos importantes para uma dieta regular também caiu, 44% da população reduziu o consumo de carnes e 41% o consumo de frutas. Tal situação foi ainda mais agravada pela diminuição do Auxílio Emergencial e pelo não pagamento do mesmo nos meses de janeiro à abril de 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/04/13/Qual-o-quadro-de-inseguran%C3%A7a-alimentar-no-Brasil-da-pandemia>. Acesso em: 03/07/2021.

¹⁷ Segundo o Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS), dados referentes a 2018 e divulgados em 2020, quase metade da população brasileira (47%) continua sem acesso a sistemas de esgotamento sanitário. Além disso, apenas 46% dos esgotos gerados nos país são tratados e mais de 16% da população não têm acesso à água tratada. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/06/24/raio-x-do-saneamento-no-brasil-16percent-nao-tem-agua-tratada-e-47percent-nao-tem-acesso-a-rede-de-esgoto.ghtml>. Acesso em 20/03/2021.

Segundo informe no relatório *O Brasil com baixa imunidade: Balanço do Orçamento Geral da União 2019 (2020)* do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC):

A crise chega num país fragilizado, com altos níveis de desigualdade, crescimento baixo, elevado desemprego e número elevado de trabalhadores na informalidade. Além disso, as políticas públicas voltadas para os mais pobres vêm sendo solapadas nos últimos anos, o que dificulta respostas rápidas e efetivas. Soma-se a isso a existência de regras fiscais anacrônicas, que impossibilitam a liberação imediata de recursos para conter os danos oriundos da crise da Covid-19. Os efeitos da recessão irão agravar as desigualdades de gênero e raça, pois são as mulheres, os negros e os indígenas os que estão entre os mais pobres (INESC, 2020, p. 22).

Desta forma, não poderíamos deixar de contextualizar e abordar a conjuntura da crise instalada no nosso país, acentuada por políticas de descaso e negligência do Estado para com a saúde da população¹⁸, materializadas em declarações onde o Presidente da República Jair Messias Bolsonaro afirma que a pandemia seria apenas uma “gripezinha” e que ele não poderia “fazer milagres” em relação às mortes provocadas pela COVID-19¹⁹, como também, em ações de completo desrespeito às medidas de distanciamento social e uso correto da máscara do presidente, que convocou atos a favor de seu governo e encorajou as pessoas a comparecerem, promoveu irresponsavelmente a hidroxicloroquina²⁰, somada a

¹⁸ Mais informações em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-03/descaso-do-governo-com-o-coronavirus-abre-caminho-para-levar-agentes-publicos-aos-tribunais.html>. Acesso em: 18/07/2020.

¹⁹ Algumas das declarações estão em: <https://www.youtube.com/watch?v=nhECKbVSvKU>. Acesso em: 18/07/2020.

²⁰ Utilizado no tratamento de doenças como malária, lúpus e artrite reumatoide, este medicamento têm sido alvo de pesquisas que demonstram sua completa ineficácia no tratamento da Covid-19. Uma das mais importantes foi realizada no Reino Unido, a *Recovery Trial*, que analisou mais de 4.500 pacientes hospitalizados, comprovando que o uso de hidroxicloroquina e azitromicina não apresentou benefício algum. O mesmo resultado foi levantado na pesquisa da Coalizão Covid-19 Brasil, que contou com cerca de 500 voluntários brasileiros infectados pelo coronavírus em estágios leves ou moderados, não demonstrando, novamente, eficácia alguma. Ademais, os tratamentos testados foram associados a efeitos adversos, como o aumento do intervalo QT (sinal de maior risco para arritmia detectado por eletrocardiograma) e o crescimento de enzimas TGO/TGP no sangue (alteração que pode indicar lesão no fígado). De acordo com documento da Sociedade Brasileira de Infectologia, outros efeitos adversos são: retinopatias, hipoglicemia grave e toxicidade cardíaca. E outros efeitos colaterais possíveis são: diarreia, náusea, mudanças de humor e feridas na pele. Mais informações em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55775106>. Acesso em: 18/07/2020.

E ainda, trecho da mesa-redonda virtual “Fake news (Desinformação) e COVID-19: a doença que fragiliza o sistema de saúde e o enfrentamento da pandemia” realizada em 4 de março de 2021 pelo Comitê Científico Unesp Covid-19, da Universidade Estadual Paulista (Unesp): <https://www.youtube.com/watch?v=T84yVo5Phww>. Acesso em: 18/07/2020.

azitromicina²¹ e a ivermectina²², como tratamento precoce do vírus, desconsiderando as evidências científicas que não comprovam essa teoria²³, e flexibilizou as medidas de isolamento social em pleno crescimento da curva de contágio e mortalidade.

E ainda, observamos com incredulidade durante todo o ano de 2020 declarações públicas de refutação a vacina e sua eficácia imunizadora realizadas por Jair Bolsonaro, em especial, direcionada à vacina chinesa CoronaVac, fato que se consolida como a propagação de um discurso xenofóbico e racista direcionado à China, país onde foi observada a primeira infecção do vírus²⁴.

As irresponsabilidades do Governo Federal para com os cuidados exigidos pela pandemia ultrapassam as declarações negacionistas e anticientíficas de Jair Bolsonaro e a troca sucessiva de ministros da saúde cuja competência em

²¹ Antibiótico usado no tratamento de infecções bacterianas, também, não é eficaz no tratamento do coronavírus. Em setembro de 2020, uma pesquisa brasileira publicada na *Lancet*, a segunda revista médica mais influente do mundo, comprovou que a azitromicina não funciona na melhora de pacientes hospitalizados, logo, não tem indicação de uso para casos graves de infecção da Covid-19. No estudo, os pacientes foram divididos em dois grupos, 214 receberam azitromicina e 183 não receberam azitromicina. Não houve diferença entre os dois grupos no que tange o número de óbitos nem o tempo de internação. A receita indiscriminada do antibiótico, poderia levar a falta do medicamento para quem precisa e o aumento da resistência de bactérias nas vias aéreas superiores, como no nariz e garganta. Mais informações em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55775106>. Acesso em: 18/07/2020.

E ainda, trecho da mesa-redonda virtual “Fake news (Desinformação) e COVID-19: a doença que fragiliza o sistema de saúde e o enfrentamento da pandemia” realizada em 4 de março de 2021 pelo Comitê Científico Unesp Covid-19, da Universidade Estadual Paulista (Unesp): <https://www.youtube.com/watch?v=9thrtugzRrs>. Acesso em: 18/07/2020.

²² Usado contra infestações de vermes, parasitas e ácaros, para ser eficaz contra o coronavírus num cenário real de infecção, o antiparasitário teria que ser aplicado em seres humanos em uma quantidade que representaria risco de efeitos colaterais gravíssimos e overdose. Uma pesquisa do Centro Internacional de Doenças Diarreicas de Bangladesh revelou uma diminuição da carga viral dos pacientes com covid-19, porém tal fato não resultou na melhora significativa dos sintomas. Com investigações pouco significativas, o Instituto Nacional de Saúde dos EUA, uma das principais entidades de saúde do mundo, não indica o uso dessa droga como tratamento da covid-19. Mais informações em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55775106>. Acesso em: 18/07/2020.

E ainda, trecho da mesa-redonda virtual “Fake news (Desinformação) e COVID-19: a doença que fragiliza o sistema de saúde e o enfrentamento da pandemia” realizada em 4 de março de 2021 pelo Comitê Científico Unesp Covid-19, da Universidade Estadual Paulista (Unesp): <https://www.youtube.com/watch?v=l6KC9dOinP0>. Acesso em: 18/07/2020.

²³ Em carta aberta, divulgada em 17 de julho de 2020, ex-ministros da saúde afirmam: “O presidente da República, após demitir dois ministros por discordarem de sua condução negacionista e irresponsável, entregou o Ministério da Saúde a um interino militar que nomeou dezenas de outros militares para cargos estratégicos, em atitude ofensiva à saúde pública brasileira, que conta com técnicos e gestores experientes, dedicados e capacitados”. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/ex-ministros-da-saude-criticam-gestao-bolsonaro-pais-sucumbe-a-pandemia>. Acesso em: 18/07/2020.

²⁴ Podemos observar esse tipo de discurso xenofóbico em diversos posicionamentos do Governo Bolsonaro. Uma das principais declarações anti-chinesas foi a associação da pandemia do coronavírus ao comunismo chinês pelo ex-ministro das Relações Exteriores, Ernesto Araújo, autor do artigo *Chegou o Comunavírus*, publicado no livro *Política externa: soberania, democracia e liberdade* (2020). Disponível em: <http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1137>. Acesso em: 20/03/2021.

conter a expansão da doença é nula, indo ao encontro de políticas genocidas que se concretizam com o atraso da vacinação em massa²⁵, provocado pela demora na compra de vacinas e insumos para a fabricação no país, a lentidão na elaboração e divulgação do Plano Nacional de Imunização e a falta de conscientização e incentivação para a população se vacinar.

Neste sentido, as vidas ceifadas pela pandemia do coronavírus e pela política de morte deflagrada pelo Governo Bolsonaro não fogem à regra da hierarquia racial historicamente estabelecida na sociedade brasileira, pois é a população negra a que mais morre em decorrência da Covid-19 e, em contrapartida, a que menos recebe a imunização da vacina²⁶. O historiador e filósofo camaronês Achille Mbembe (2018) nos oferece o conceito de *necropolítica* para pensarmos a contemporaneidade das diversas formas do genocídio de determinados grupos sociais cuja vida é negada e a morte é prescrita.

[...] a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder (MBEMBE, 2018, p. 5).

Mesmo diante do estado de calamidade pública, com o Brasil concentrando um terço das mortes diárias em decorrência da Covid-19 no mundo em março/abril de 2021, tendo apenas 3% da população mundial²⁷, as diversas

²⁵ Iniciada no Brasil em janeiro de 2021, de forma escassa e tardia, a vacinação contra a Covid-19 tinha uma média diária de 147.000 doses aplicadas no começo de fevereiro, um ritmo considerado lento por especialistas e por comparação com outras campanhas de vacinação, à exemplo da pandemia de H1N1, que conseguiu vacinar em média 1 milhão de pessoas diariamente. Com essa lentidão, o país levaria três anos e meio para imunizar 90% da população, além de ter a propagação de novas cepas do vírus favorecida. Mais informações em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-02-03/ritmo-lento-na-vacinacao-contra-a-covid-19-no-brasil-favorece-novas-cepas-do-virus.html>. Acesso em: 20/03/2021.

²⁶ A pesquisa do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde da PUC-Rio demonstrou que 55% de negros morreram por Covid contra a proporção de 38% de brancos. Já a pesquisa do Instituto Pólis mostra que a taxa de óbitos por covid-19 entre negros na capital paulista foi de 172/100 mil habitantes enquanto para brancos foi de 115 óbitos/100 mil habitantes. E ainda, uma reportagem da Agência Pública de março de 2021 apontou a discrepância na vacinação entre brancos e negros: 3,2 milhões de pessoas que se declararam brancas receberam a primeira dose do imunizante, entre os negros esse número cai para 1,7 milhão. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/21/negros-sao-os-que-mais-morrem-por-covid-19-e-os-que-menos-recebem-vacinas-no-brasil>. Acesso em: 24/04/2021.

²⁷ A cada cem pessoas que morre no mundo em decorrência da Covid-19, 3 são brasileiras, isto é, a cada cem mortes diárias no mundo, 33 ocorrem no Brasil. Tal fato contribuiu para que morressem mais pessoas em março de 2021 no Brasil do que na pandemia inteira em 109 países, que juntos,

omissões e falhas do Governo Federal durante a pandemia se tornaram alvos de investigação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado, aberta em 27 de abril de 2021 e conhecida como CPI da COVID ou CPI da pandemia²⁸.

Algumas das medidas corruptas levantadas pela CPI são irregularidades na negociação para compra de vacinas que foram oferecidas ao país, à exemplo dos 53 e-mails da farmacêutica *Pfizer* ignorados pelo governo brasileiro no ano passado²⁹, o que comprova a omissão na compra do produto, fraudes na aquisição de oxigênio para os pacientes internados, o que serviu para agravar a crise sanitária no Amazonas levando a morte por asfixia de centenas de pessoas³⁰, acusações de cobrança de propina e suspeitas de sobrepreço, desvio de recursos e tráfico de influência³¹.

A partir desta breve contextualização temporal do completo caos político, social e humanitário no qual se encontra o Brasil, podemos afirmar que os efeitos psicossociais da maior crise sanitária do século³² e a cobrança neoliberal de uma produtividade inesgotável se encontram presentes no nosso trabalho, em especial, devido a suspensão das aulas presenciais no início de 2020 e à adesão ao ensino remoto como alternativa diante do contexto pandêmico, fato que incidiu no adiamento e, posteriormente, na mudança da nossa pesquisa de campo para o formato virtual.

Tendo em vista tais condições, tivemos que adiar a pesquisa de campo para o processo de qualificação desta dissertação, com a esperança que a pandemia fosse sendo apaziguada por políticas públicas destinadas à esse fim e

somam 1,6 bilhão de habitantes. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56607007>. Acesso em: 20/03/2021.

²⁸ Mais informações em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2441>. Acesso em: 03/07/2021.

²⁹ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/06/4928952-randolfe-rodrigues-revela-que-governo-brasileiro-ignorou-mais-de-50-e-mails-da-pfizer.html>. Acesso em: 03/07/2021.

³⁰ Documentos apontam que nos dias 14 e 15 de janeiro de 2021, mais de 30 pacientes morreram asfixiados pela falta de oxigênio apenas na cidade de Manaus-AM. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/01/25/documentos-mostram-que-mais-de-30-morreram-nos-dois-dias-de-colapso-por-falta-de-oxigenio-em-manaus.ghtml>. Acesso em: 03/07/2021.

³¹ Até o momento, a CPI está investigando suspeitas em relação à negociações de quatro vacinas com ofertas de doses mais caras (superfaturadas), compradas de laboratórios internacionais por meio de intermediários brasileiros, em especial, da vacina Covaxin, produzida pelo laboratório indiano *Bharat Biotech*. Em três dos quatro casos, suspeita-se da vinculação com o líder do governo na Câmara, Ricardo Barros (Progressistas-PR).

³² Em março de 2021, a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) declarou que o Brasil está passando pelo "maior colapso sanitário e hospitalar da história". Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/16/fiocruz-diz-que-brasil-passa-por-maior-colapso-sanitario-e-hospitalar-da-historia.ghtml>. Acesso em 03/07/2021.

que no ano de 2021 fosse possível a abertura das escolas para o retorno das aulas presenciais e para a concretização da ida à campo. Todavia, a crise pandêmica só piorou com o crescimento descontrolado do número de casos positivos e mortes em decorrência da Covid-19³³, sendo impossível vislumbrar um retorno das aulas presenciais seguro e prudente do ponto de vista sanitário.

Logo, as consequências da pandemia atravessaram a presente pesquisa de forma contínua ao longo do processo de sua produção, pois a pandemia teve início junto aos primeiros ensaios de escrita desta dissertação, acompanhando-a até o seu desfecho e afetando-a de forma mais incisiva no que diz respeito à pesquisa de campo, imprescindível para os princípios teórico-metodológicos que nos orientam e lugar de produção das nossas fontes por meio da aplicação de questionários aos estudantes. Em razão disso, não poderíamos deixar de realizá-la mesmo diante de todas dificuldades e incertezas enfrentadas, fato que se deu na sua mudança para o formato remoto, adotado pela rede estadual de ensino paranaense por meio do Aula Paraná, com aulas ocorrendo pela TV aberta, *YouTube*, aplicativos de encontros virtuais e atividades impressas, em virtude da conjuntura pandêmica.

Neste sentido, a pesquisa de campo e a aplicação dos questionários ocorreram através de intervenções em aulas realizadas pelo *Google Meet*³⁴, cuja permissão para o acompanhamento se deu pela disponibilização dos *links* das referidas aulas para a pesquisadora por parte dos docentes responsáveis pela disciplina de História nas escolas participantes. Os questionários também foram adaptados para o momento, elaborados e aplicados via plataforma *Google Forms*³⁵ devido a impossibilidade de impressão e contato físico com os estudantes.

Outra mudança importante a ser ressaltada foi a ampliação do

³³ O Brasil iniciou o ano de 2021 com o colapso do seu sistema de saúde. No mês de março, os hospitais do país estavam com uma ocupação de mais de 90% das unidades de terapia intensiva (UTIs), ultrapassando 100% nos estados de Mato Grosso (104,2%), Mato Grosso do Sul (102%) e Rondônia (100%). Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/03/17/16-estados-estao-em-colapso-no-sistema-de-saude-tres-nao-tem-mais-vagas>. Acesso em 03/07/2021.

O mês de abril foi o mais letal da pandemia no Brasil até o momento, com 82.266 mortes registradas. Até então, o recorde de óbitos havia ocorrido em março, com um total de 66.868 vidas perdidas pela doença. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/coronavirus-servico/noticia/2021/04/brasil-fecha-pior-mes-da-pandemia-com-822-mil-obitos-registrados-em-abril-cko4xndaw00d2018m4tjmtgto.html>. Acesso em 03/07/2021.

³⁴ *Google Meet* é um aplicativo que oferece serviço gratuito de comunicação por videoconferência desenvolvido pela *Google Corp*.

³⁵ *Google Forms* é um aplicativo desenvolvido pela *Google Corp* de gerenciamento de pesquisas, onde os usuários podem utilizá-lo para coletar informações e registrá-las por meio questionários e formulários.

campo no que tange a participação das escolas. À princípio, a pesquisa de campo seria realizada em uma instituição escolar pública localizada na cidade de Maringá-PR, porém, em função da dificuldade em atingir o número de narrativas estipulado, ocasionada pela menor frequência dos estudantes nas aulas via *Meet*, tivemos que ampliar o número de colégios participantes a fim de alcançar mais turmas e, conseqüentemente, mais narrativas estudantis³⁶.

A solução encontrada e possibilitada pela contribuição fundamental de docentes de História atuantes no campo definido (terceiro ano do Ensino Médio), que em sua maioria, compartilham do universo e desafios da pós-graduação junto ao grupo de pesquisa “História e Ensino de História” (UEL), proporcionou à adesão de mais realidades escolares na pesquisa de campo, que ao todo contemplou quatro escolas públicas, situadas em três municípios da região norte do estado do Paraná, entre eles: Maringá, Londrina e Apucarana³⁷.

Em face de todas as mudanças e adequações da pesquisa, exigidas pelo momento histórico vivenciado, assolado por uma pandemia mundial e por um governo não só corrupto, negacionista e de extrema direita, como também, genocida do ponto de vista sanitário e permissivo para com a morte de mais de quinhentos mil brasileiros e brasileiras por um doença que já existe vacina, corroboramos que apesar das incertezas e inseguranças acerca das adaptações impostas à nós, finalizamos o processo investigativo, produto das especificidades do seu espaço-tempo, com êxito e esperança de dias mais leves e onde o direito à vida seja garantido à todas as pessoas.

A partir disso, evidenciamos o nosso comprometimento social com uma análise histórica honesta, que se comunica e sofre influências de todos os desafios postos por um contexto pandêmico, por uma sociedade polarizada politicamente, por um Governo Federal autoritário que utiliza a máquina pública a fim de satisfazer os interesses ideológicos do grupo que representa e legitima discursos e movimentos favoráveis ao retorno do regime militar, ignorando as orientações de distanciamento social e uso de máscara ao ir em manifestações inconstitucionais de apoio a ditadura, por um Ministério da Educação negligente aos cortes desenfreados

³⁶ O processo de aplicação do questionário aos estudantes e participação nas aulas via *Google Meet* será tratado de forma específica no segundo capítulo desta dissertação.

³⁷ A contextualização das escolas partícipes será melhor abordada no segundo capítulo desta dissertação.

de bolsas de fomento à pesquisa científica³⁸ e por uma intensificação do racismo estrutural na sociedade brasileira, materializado por meio do aumento do genocídio da população negra e indígena³⁹, do desmonte institucional de políticas públicas específicas destinadas a comunidade negra⁴⁰ e da criminalização dos movimentos sociais de negros, quilombolas, indígenas, mulheres e pessoas LGBTQIA+⁴¹.

³⁸ As políticas neoliberais do Governo Bolsonaro para a Educação foram responsáveis por diversos cortes de bolsas de pesquisa de iniciação científica, mestrado e doutorado, nacionais e internacionais, desde o início do seu mandato. O ano de 2019 foi seguido do cancelamento da oferta de mais de seis mil novas bolsas em maio, junho e setembro. Já em 2020, em março, durante a crise social e sanitária causada pela pandemia do novo coronavírus, a CAPES decidiu por restringir as condições para fomento a cursos de pós-graduação *stricto sensu* por meio da Portaria 34 que altera a concessão de bolsas aos mesmos, o que causou novos cortes, principalmente, à pesquisadores/as novos/as. Os cortes têm atingido muitos programas de excelência, inclusive os de mobilidade acadêmica internacional, contudo, os mais afetados pela negligência com a ciência são os programas mais novos e com menores notas nas avaliações da CAPES e, portanto, a distribuição de bolsas em instituições públicas estaduais, interioranas, de existência mais recente e, se pensarmos a partir da desigualdade existente entre as regiões brasileiras, as universidades do Norte e Nordeste. Mais informações em: <http://www.anpg.org.br/27/02/2020/modelo-inedito-da-capes-resultara-no-corte-de-milhares-de-bolsas-de-pos-graduacao-2/>. Acesso em: 18/07/2020.

³⁹ Um dos exemplos mais cruéis e conhecidos da continuidade do genocídio de jovens negros no Brasil frente à crise pandêmica é o assassinato de João Pedro Mattos Pinto, de 14 anos, morto pela polícia enquanto estava de quarentena em sua casa, no Complexo do Salgueiro, São Gonçalo (RJ). Após ser baleado, João Pedro foi levado pelo helicóptero policial que o atingiu, e o seu corpo encontrado pela família apenas 17 horas depois, no Instituto Médico-Legal do Tribobó. Em meio à pandemia podemos observar políticas governamentais de genocídio, como a convocação da Força Nacional para adentrar as favelas e periferias brasileiras pelo ex-ministro da Justiça Sérgio Moro, por meio da Portaria 151, de 30 de março de 2020 e, ainda, a publicação da Resolução nº 11 de 26 de março de 2020, do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, que determinou a expulsão de 800 famílias quilombolas de Alcântara, no Maranhão, a pretexto da instalação da Base Espacial de Alcântara em um território tradicional de quilombo. Disponível em: <https://www.clacso.org/pandemia-racismo-e-genocidio-indigena-e-negro-no-brasil-coronavirus-e-a-politica-de-exterminio/>. Acesso em: 18/07/2020.

⁴⁰ “A análise dos Planos Plurianuais e do Orçamento Geral da União a partir do olhar da promoção da igualdade racial demonstra que o racismo institucional é perene. Observa-se que, associada à insuficiência de recursos para enfrentamento ao racismo e promoção de direitos de negros e quilombolas, faltam estrutura adequada e capilaridade da institucionalidade, o que dificulta ainda mais a execução dos já escassos recursos. Em casos como o da cultura, a população negra não está representada como público, muito menos como público prioritário” (INESC, 2020, p. 149). In: Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC). O Brasil com baixa imunidade: Balanço do Orçamento Geral da União 2019. Brasília: INESC, 2020. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/obrasilcombaixaimunidade/>. Acesso em: 20/07/2020.

⁴¹ Em junho de 2021, diversos protestos do movimento indígena contra o PL 490 foram violentamente reprimidos pela polícia militar e legislativa com bombas de efeito moral, gás lacrimogêneo e balas de borracha em Brasília, onde mais de 800 indígenas de 45 etnias se encontrava acampadas a semanas. Aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara (CCJ), em 26 de junho de 2021, o PL 490 representa um retrocesso imensurável aos direitos dos povos originários e mais uma abertura institucional ao genocídio da população indígena, em curso desde os tempos coloniais. O projeto de lei, que ainda precisa ser aprovado na Câmara e, em seguida, no Senado, prevê alterações no Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973) em prol da base bolsonarista composta pela bancada ruralista e pela Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), ao estabelecer um marco temporal que determina que são terras indígenas aquelas que estavam ocupadas pelos povos tradicionais em 5 de outubro de 1988, data da Constituição, proibindo também, a ampliação de terras que já foram demarcadas previamente. Tal medida prejudica a demarcação de terras indígenas, já fragilizada pelo Governo Bolsonaro desde o começo de seu mandato, pois facilita a grilagem dessas terras e o aumento da exploração de florestas e áreas protegidas, tendo em vista

1.2 ESTADO DA ARTE: PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA ACERCA DO RACISMO E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A fim de buscar respaldo e consistência teórica-metodológica ao relacionar a Educação Histórica e a Educação para as Relações Étnico-Raciais por meio do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, realizamos um mapeamento bibliográfico e optamos por elencar algumas dissertações que se encontram inseridas neste campo investigativo, ou seja, sob a alçada da Educação Histórica e, que como a nossa, tratam de temáticas relacionadas ao racismo e às relações étnico-raciais estabelecidas historicamente em nossa sociedade e manifestadas em processos de ensino e aprendizagem da História.

Para conhecermos e divulgarmos a produção acerca do nosso tema e, com isso, visualizarmos novas perguntas e possibilidades de pesquisa, faz-se necessário apresentarmos um Estado da Arte, ou seja, um método investigativo que consiste na busca, revisão, levantamento e avaliação bibliográfica do conhecimento já produzido à respeito da temática trabalhada. De acordo com Ferreira (2002), as pesquisas denominadas Estado da Arte são:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (p. 258).

Desta forma, os trabalhos elencados para compor o nosso Estado

que o projeto permite, também, a legalização de garimpos ilegais e hidrelétricas em áreas de reserva e a flexibilização da possibilidade de contato com povos indígenas que se encontram isolados, o que representa um perigo social e sanitário à essas comunidades, levando a um possível genocídio. Mais informações em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2021/06/4932949-protesto-de-indigenas-na-camara-e-dispersado-com-gas-lacrimogeneo.html>. <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-06-23/na-camara-comissao-aprova-projeto-que-fragiliza-blindagem-de-terras-indigenas.html>. Acesso em 03/07/2021.

da Arte constituem-se em representações de relevância da temática na literatura científica recente e nos auxiliou na definição de caminhos metodológicos para a elaboração do questionário e categorização dos dados obtidos ao nos dar subsídios para relacionar, como para diferenciar, nossa pesquisa de estudos já realizados.

Optamos por selecionar dissertações desenvolvidas por meio de programas de pós-graduação em História e Educação que têm linhas de pesquisa destinadas ao Ensino de História, além de programas específicos dessa área de pesquisa, como o Mestrado Profissional. Outro critério de seleção utilizado, foi o de dissertações que traziam um repertório teórico acerca da Educação História e de conceitos e autores relacionados com este campo de investigação, como também, que apresentavam temáticas relacionadas ao racismo, à Lei 10.639/03 e as relações étnico-raciais em suas mais diversas abordagens.

O primeiro destes trabalhos, intitulado “A Consciência Histórica de estudantes na relação com os discursos de uso público da História Afro-Brasileira”, realizado por Diogo Fraga Cruz, no ano de 2017, por meio do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, busca compreender como sujeitos em situação escolar mobilizam consciência histórica e critérios de plausibilidade à discursos acerca da história do afro-brasileiro que circulam publicamente.

A partir do instrumental aplicado em sala de aula e dos pressupostos filosóficos de Jörn Rüsen, a pesquisa analisou a produção de narrativas dos/as estudantes sobre os usos públicos do passado que tratam de temáticas como a escravidão africana no Brasil, o processo de miscigenação, as práticas de resistência negra ao sistema escravocrata, em especial, a formação de quilombos (com ênfase ao Quilombo de Palmares) e, à temas que envolvem as questões étnico-raciais no presente, como a implementação do sistema de cotas raciais em instituições públicas e de programas educacionais de incentivo ao estudo da história da África. Com o objetivo de investigar como esses estudantes estabelecem relações entre esses eventos do passado e a situação da população negra no presente, a pesquisa possibilitou o contato dos estudantes com interpretações que anulam as relações de opressão racial, possuem grande veiculação midiática e são de fácil acesso a fim de perceber o posicionamento estudantil, ou a falta deste, diante de tais ideias.

Tal posicionamento não é uma simples concordância ou discordância de tais discursos. Antes, ele implica em um mobilizar da estrutura de consciência histórica dos sujeitos que revela o modo como interpretam o passado, compreendem o presente e apresentam expectativas de futuro com relação à população afro-brasileira. Também implica [...] na mobilização de determinados critérios de plausibilidade. Isto é, no modo como os sujeitos fornecem crédito ou descrédito aos discursos históricos (FRAGA CRUZ, 2017, p. 8-9).

O autor finaliza seu trabalho verificando que os discursos não-científicos produzidos publicamente podem servir de base para orientação ideológica dos estudantes, mesmo quando não aceitos em sua íntegra, a partir da atribuição de sentidos na vida prática dos mesmos. Em outras palavras, a discursividade extra acadêmica e extra escolar acerca da população negra pode estimular a mobilização de consciência histórica para confrontar e/ou aceitar tais narrativas. Por isso, é imprescindível a compreensão da relação de rupturas e continuidades entre passado e presente a partir da história ensinada na escola.

Trazendo o foco para a nossa pesquisa novamente, podemos considerar os resultados do trabalho citado anteriormente relevantes para as reflexões aqui levantadas, indo ao encontro das preocupações que nos instigam ao reconhecer que o ensino escolar da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e, portanto, o ensino deste conteúdo substantivo e dos conceitos de segunda ordem que o sustenta, por meio da historiografia e dos procedimentos científicos que a competem, pode incidir nas vidas práticas dos estudantes, corroborando para o aprimoramento da consciência histórica acerca das relações étnico-raciais.

A segunda dissertação, produzida por Roberto Magalhães dos Santos, em 2018, através do Mestrado Profissional em Ensino de História, também da Universidade Federal de Goiás, é denominada “O processo de construção da Consciência Histórica em relação às Religiões de Matriz Africana no Ensino Religioso Escolar em Uberlândia-MG (2016-2017)”. A pesquisa propõe a reflexão sobre qual consciência histórica tem sido evocada na cultura escolar do município de Uberlândia em relação às Religiões de Matriz Africana, mais especificamente, ao Candomblé, a Umbanda e a Quimbanda, partindo da análise de materiais didáticos utilizados nas instituições partícipes e cursos de formação docente para o ensino religioso escolar.

Ao concluir que ainda há imposição da mobilização de uma consciência histórica tradicional no tocante a religiosidade de matriz africana no

Ensino Religioso de escolas uberlandenses públicas e privadas, o que acaba por consentir e, até mesmo, reproduzir discursos carregados de intolerância e racismo religioso em sala de aula, o autor evidencia o impacto de uma formação superficial, incompleta e simplista sobre as práticas culturais e religiosas advindas de África e, dessa forma, sua incidência na atuação de docentes e na vida prática dos estudantes atingidos por essas concepções no cotidiano escolar.

Tal conclusão nos é cara pois permite inferir que se práticas docentes carregadas de ideais eurocêntricos e cristianizados podem incidir numa aprendizagem histórica deturpada e/ou inconsistente acerca da religiosidade afro-brasileira ao corroborar com narrativas levianas e preconceituosas acerca da mesma, o contrário também ocorre, ou seja, uma aprendizagem histórica perspectivada pelos pressupostos da Lei 10.639/03 pode proporcionar a reorientação temporal de estudantes, como também de seus educadores, pois sistematiza saberes históricos consistentes do ponto de vista teórico e social ao valorizar uma produção científica afrocentrada e comprometida com concepções antirracistas.

O terceiro estudo utilizado para aprimorarmos a elaboração do nosso problema de pesquisa e sua relevância, foi a dissertação “Lei 10.639/03: o que os alunos do 1º ano do Ensino Médio sabem sobre a História Africana e Afro-Brasileira?”, produzida por Rubia Caroline Janz por meio do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no ano de 2016. A fim de investigar a influência da Lei 10.639/03 em escolas do município de Ponta Grossa-PR, a pesquisa teve como objetivo descobrir o que estudantes, que se encontravam no 1º ano do Ensino Médio, sabiam à respeito da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir das representações por eles/as construídas acerca da África e sua multiplicidade de práticas culturais e sociabilidades, sustentando-se nas teorias da Consciência Histórica e das Representações Sociais, de Jörn Rüsen e Sergé Moscovici, respectivamente.

Com base nas informações obtidas por meio da aplicação de questionários semiestruturados à alunos e alunas de quatro escolas da cidade de Ponta Grossa, a pesquisa aponta que apesar dos avanços na efetivação da legislação em sala de aula, em especial, no tocante a forma como os conteúdos estão sendo ensinados, ainda faz-se necessário uma maior mobilização dos agentes escolares (docentes, discentes, administração, poder público e família) para o

comprometimento com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, pois as representações do alunado acerca da História Africana e Afro-Brasileira ainda são carregadas de estereótipos que reduzem e simplificam a historicidade do continente africano ao não atribuírem importância e reconhecimento à sua intervenção cultural e populacional na construção histórica, social e identitária do Brasil.

O que está em questão aqui é a competência de experiência, que consiste justamente em conhecer a história. Na medida em que se amplia esse saber, que nunca é inexistente, mas também não é absoluto, os alunos têm mais condições de aprimorar as competências de interpretação e orientação e nortear as suas opiniões a partir do conhecimento histórico. Entretanto, se o conhecimento histórico que se possui é incompleto, parcial ou tosco, a competência de orientação ou a capacidade de julgar fica prejudicada o que acaba afetando a competência de orientação, que é a capacidade de tomar decisões (JANZ, 2016, p. 159).

A partir das categorias rüsenianas⁴² referentes à construção da competência narrativa e suas três competências subsequentes (de experiência, de interpretação e de orientação), proporcionada pela consciência histórica, a pesquisadora afirma que a utilização dos conhecimentos históricos acerca do passado africano e afro-brasileiro, ordenados pelo ensino de História escolar, exerce função de orientação na vida prática dos/as estudantes. Tais considerações da autora, valida a nossa hipótese ao dar-nos suporte teórico para inferir que a orientação temporal estudantil influencia em seus posicionamentos e convicções em relação as questões étnico-raciais no presente, evidenciando assim, as diferenças e particularidades de ambos processos analíticos e seus respectivos focos de pesquisa.

A quarta dissertação elencada para o nosso mapeamento bibliográfico é intitulada “O uso de fontes em sala de aula: a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil” de Janaína Santos Correia, realizada através do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2013. Ao propor o uso do romance *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis (1859) como fonte histórica privilegiada para uma aprendizagem que aloque o/a escravizado/a em uma condição

⁴² RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. pp. 79-91. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

de sujeito histórico, mesmo diante de toda a violência praticada pelo regime escravista, a autora parte do pressuposto que a escola também produz conhecimento histórico conivente com a historiografia da escravidão ao utilizar de fontes literárias em sala de aula para a construção de uma literacia histórica relativa à desconstrução de uma imagem de passividade dos negros/as frente à sua opressão colonial.

Apesar da autora se apropriar de outras tendências teóricas acerca do ensino e aprendizado histórico para respaldar o uso escolar da fonte histórica em sala de aula e a relevância da coleta do conhecimento prévio do aluno para o êxito da aprendizagem, optamos por trazer à luz esse estudo pois, além de ser do mesmo Programa do qual a nossa pesquisa se encontra situada, a autora destaca a Educação Histórica como um rico campo investigativo para refletir sobre a construção da literacia histórica via fonte literária de autoria negra (CORREIA, 2013).

No tocante a ida ao campo em duas escolas públicas centrais da cidade de Londrina-PR, cujo objetivo foi levantar narrativas referentes à escravidão de estudantes do 2º ano do Ensino Médio (um grupo do período matutino e o outro do período noturno), a pesquisa apontou que o emprego de fontes nas aulas de História de forma crítica, contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem ao introduzir os alunos e alunas no labor historiográfico e, portanto, na construção do conhecimento histórico.

Logo, diante dos resultados positivos do uso da obra de Maria Firmina dos Reis, amparado pela Lei 10.639/03, na formação de uma literacia histórica do/a negro/a escravizado/a como agente histórico e social, podemos inferir que a aprendizagem da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, permeada pela reeducação das questões étnico-raciais em acordo com fontes históricas que abordem a atuação da população negra de forma séria, complexa e comprometida com o antirracismo, podem levar estudantes à compreenderem sua realidade ao entenderem um passado para além da escravidão, aviltamento e sofrimento do negro na história do Brasil.

Os outros trabalhos dissertativos em Educação Histórica que corroboram para o nosso Estado da Arte, fazem parte das produções do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (Curitiba), são eles: 1- *Como os professores e*

jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África de Adriane de Quadros Sobanski (2008); 2- *A História Difícil do Brasil: contraponto entre o pensamento histórico, a consciência histórica de jovens quilombolas e os conteúdos curriculares* de Cristina Elena Taborda Ribas (2019); 3- *Religiões de Matriz Africana como um tema controverso: diálogos possíveis entre Cultura Histórica e a Cultura Escolar* de Camila Chueire Caldas (2019).

A primeira das dissertações supracitadas teve por objetivo compreender quais as ideias que os professores/as de História, brasileiros e portugueses, apresentam sobre o conceito de África no contexto do ensino de sua disciplina e, enquanto mediadores do conhecimento histórico, como tais ideias influenciam na consciência histórica de seus jovens alunos/as das séries finais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, através de um questionário aplicado para docentes e discentes do Brasil e de Portugal, a autora buscou identificar os conceitos substantivos, que os sujeitos escolares apontam em relação à África, procurando entender como a historiografia pode intervir nesse processo.

Ao concluir que a interferência docente na aprendizagem histórica acerca de África passa a ser fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica de jovens estudantes, que se apropriam dos conteúdos substantivos por meio da aula que compartilham com seus mentores, a pesquisa nos aponta que se a implementação da Lei 10.639/03 não vir acompanhada de uma formação e apropriação docente que subverta construções históricas e historiográficas eurocêntricas, torna-se ainda mais difícil a superação de carências de orientação temporal e de ideias simplistas em relação a história do continente africano.

À vista disso, o estudo desenvolvido por Adriane de Quadros Sobanski passa a ser relevante para a nosso Estado da Arte, pois evidencia a importância da relação crítica entre o professorado, o alunado e o conhecimento histórico acerca da sociedade e história africana na construção de uma consciência histórica que fuja de estereótipos e falácias, em especial, aquelas advindas do desenvolvimento do mito da democracia racial, ainda presente no ensino de História e nas narrativas escolares brasileiras e portuguesas e, conseqüentemente, na vida prática de sujeitos que historicamente mantém uma ligação intrínseca com o continente africano devido a colonização.

O segundo trabalho elencado objetivou a reflexão referente a construção da consciência histórica de estudantes quilombolas, do Colégio Estadual

Diogo Ramos, sobre os conteúdos curriculares que tratam das memórias e histórias difíceis da população quilombola do Vale do Ribeira, em específico, da comunidade remanescente quilombola João Surá, localizada na zona rural do município de Adrianópolis-PR. A partir de concepções caras para a Educação Histórica, como o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen (2001; 2011; 2014; 2015) e de História Difícil (*Burdening History*) de Bodo von Borries (2016), a autora categorizou as narrativas estudantis, levantadas via questionário semiestruturado, percebendo como a história difícil sobre os seus antepassados, as realidades de lutas e resistência do quilombo, se faziam presentes em suas memórias.

[...] as histórias traumáticas relacionadas aos antepassados e a si mesmo são relatadas nas explicações dos estudantes, denotando, muitas vezes, o olhar do desconhecimento das pessoas e deles mesmos com a história dos povos quilombolas e da sua cultura. Sugerem, assim, que isso pode ser uma das razões dos preconceitos e racismos existentes, por isso eles sentem a necessidade da abordagem dessas discussões nos currículos escolares (RIBAS, 2019, p. 121).

A demanda dos/as estudantes quilombolas em aprender e refletir sobre as histórias dos antepassados de sua comunidade, em especial, por meio dos trabalhos de campo, releva como carências de orientação temporal se apresentam em sujeitos marginalizados/as historicamente, que diante de processos de ensino e aprendizagem da História, acabam por reivindicar um local de pertencimento na formação da sociedade brasileira como sujeito histórico.

Tal premissa apresentada pelo estudo de Cristina Elena Taborda Ribas atribui racionalidade ao nosso problema, pois aponta possibilidades da aprendizagem histórica viabilizada pela Lei 10.639/03, que também legitima os conteúdos substantivos referentes as comunidades quilombolas e os quilombos como território tradicional e ancestral à cultura negra no Brasil, desenvolver a consciência histórica de estudantes acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira perspectivada por uma reorientação epistemológica das relações étnico-raciais.

A terceira, e última, dissertação levantada para o nosso mapeamento bibliográfico versa acerca da presença e manifestação das Religiões de Matriz Africana na cultura escolar e na cultura de uma escola estadual, localizada na cidade de Curitiba-PR. A pesquisadora analisou documentos oficiais, manuais

didáticos e atividades escolares, concluindo que apesar das Religiões de Matriz Africana estarem subrepresentadas nas fontes documentais investigadas, elas se manifestam no ambiente escolar pois fazem parte da cultura histórica dos/as indivíduos que ali se encontram na condição de estudantes (CALDAS, 2019).

Em virtude disso, ao defender a importância do ensino histórico destas religiões para o enfrentamento às barreiras educacionais impostas pelo racismo religioso e epistêmico, que ainda envolvem a aprendizagem desse conhecimento histórico em sala de aula, a pesquisa de Camila Chueire Caldas traz respaldo teórico à esta dissertação, pois corrobora com a nossa hipótese ao apresentar possibilidades de atribuição de sentido na vida prática de estudantes a partir de uma consciência histórica que supra carências de orientação temporal acerca do papel da religiosidade advinda de África na sistematização de religiões em território brasileiro e, portanto, na construção da História do Brasil.

Contribuindo para a elucidação da relevância teórica e social e para a definição das especificidades investigativas e metodológicas do presente estudo, as dissertações apresentadas nos demonstrou que, como qualquer outra pesquisa embasada pelos procedimentos científicos do labor historiográfico, a nossa pesquisa respalda-se, também, a partir de inquietações e preocupações do tempo presente, ou seja, a partir de carências de orientação temporal, pois a consciência histórica “[...] funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente” (RÜSEN, 2010, p. 55-56).

Ao elaborar uma matriz disciplinar da História para entender a relação mútua entre o conhecimento histórico e a vida prática dos sujeitos que se apropriam do mesmo, Jörn Rüsen (2015) nos dá ferramentas filosóficas e teóricas para compreendermos como a aprendizagem histórica está condicionada à carências de orientação temporal e, essas, por sua vez, estão imbricadas em situações que partem da nossa vida prática.

A consciência histórica tem uma função prática: confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica. Pode-se chamar a esta função “orientação temporal”. Essa orientação tem lugar em duas esferas da vida respectivamente a a) a vida prática e b) a subjetividade interna dos atores. A orientação temporal da vida tem dois aspectos, um interno e outro externo. O aspecto externo da

orientação por via da história revela a *dimensão temporal da vida prática*, descobrindo a temporalidade das circunstâncias incluídas na atividade humana. O aspecto interno da orientação por via da história revela a *dimensão temporal da subjetividade humana*, outorgando autocompreensão e conhecimento das características temporais dentro das quais aqueles tomam a forma de identidade histórica, ou seja, uma consistência constitutiva das dimensões temporais da personalidade humana (RÜSEN, 2010, p. 58, *grifo do autor*).

Portanto, a escolha de um objeto de pesquisa é perspectivada por carências de orientação temporal e, por consequência, pela experiência (prática e subjetiva) do profissional da História enquanto sujeito social inserido em um determinado contexto histórico e constituído de uma determinada identidade humana.

Diante desses pressupostos, reafirmamos que o estudo do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, sob a ótica da Educação Histórica, está vinculado às decisões epistemológicas e políticas da vivência de uma professora-pesquisadora que, antes do título de graduação legitimado pelo diploma, é uma mulher negra que reflete sobre as relações étnico-raciais numa universidade, majoritariamente, embranquecida e eurocêntrica e, numa realidade social, historicamente, opressiva à negros e negras. Reafirmamos, também, que como qualquer produção científica, logo, construção humana, essa dissertação está susceptível às perspectivas, limitações e equívocos próprios do tempo e espaço histórico do qual foi produzida.

Desta forma, almejamos que essa pesquisa possa exercer uma função na vida prática dos/as seus/as leitores/as, bem como, na nossa própria, ao pensar o ensino de História nas escolas como um potente dispositivo no processo de formação do pensamento histórico de jovens que passarão pelo sistema educacional básico a fim de desenvolverem e aprimorarem sua atuação nas diversas esferas do corpo social a qual pertence. Acreditamos que é por meio de um ensino histórico livre de discriminações e eurocentrismos, que as propostas da Lei 10.639/03 poderão contribuir efetivamente para uma compreensão coletiva à respeito do percurso e realidade histórica da população negra brasileira e, por consequência, do próprio Brasil, ao entendê-lo, reconhecê-lo e valorizá-lo como um país multiétnico, multirracial e multicultural, onde todos e todas devem ser respeitados/as em sua alteridade.

A fim de cumprirmos os objetivos traçados, estruturamos esta

dissertação em uma introdução, três capítulos, e uma conclusão, organizados de forma à conduzir o/a leitor/a pelo trajeto percorrido até aqui, os questionamentos levantados, reflexões elaboradas e desafios encontrados.

A introdução, como já acompanhada, apresenta questões disparadoras da pesquisa, isto é, a justificativa ancorada à percursos pessoais e acadêmicos da pesquisadora que levaram à sua idealização, a exposição do problema, hipótese, objetivos, fontes, metodologia e repertório teórico que formulam e compõem a nossa investigação, o impacto da pandemia da Covid-19 no processo de pesquisa e escrita da dissertação e o mapeamento bibliográfico de trabalhos que nos auxiliaram a pensar sua relevância do ponto de vista científico e social ao demonstrar sua pertinência na produção de dissertações atuais sobre a temática.

Por constituir-se a partir da possibilidade de uma aprendizagem histórica perspectivada pela Educação para as Relações Étnico-Raciais, o primeiro capítulo é concentrado em discussões concernentes a Lei 10.639/03 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, instrumentos epistemológicos importantes para pensarmos um ensino de História antirracista e referências indispensáveis para a análise de nossas fontes e para o tema deste estudo.

Para esse fim, apuramos a conceituação de racismo e raça como construções e fenômenos sociais imprescindíveis para a compreensão da formação histórica do Brasil e das tensas relações étnico-raciais criadas a partir dessa dinâmica. Buscamos, também, entender a incidência do racismo nos processos de ensino e aprendizagem proporcionados pela escola e na História da Educação, que por invisibilizar as trajetórias escolares da população negra brasileira ao longo da história em suas produções, contribuem para o silenciamento do negro e da negra como sujeitos formadores de conhecimento histórico e protagonistas nas lutas por sua própria educação. Além de ressaltarmos o papel indispensável do Movimento Negro na institucionalização de políticas públicas de promoção da igualdade racial no campo educacional ao evidenciarmos a sua atuação política na aprovação e implementação da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira enquanto dispositivo legal do Estado.

Enfim, nos debruçamos sob a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais que a sustentam e fundamentam, salientando os princípios norteadores do documento, firmados nos pressupostos da Educação para a

Relações Étnico-Raciais, primordiais ao nosso objetivo investigativo devido a possibilidade do aperfeiçoamento de uma consciência histórica de jovens estudantes a partir da aprendizagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola amparada pelo compromisso político com o combate ao racismo e pela reeducação das conflituosas relações entre negros/as e brancos/as no Brasil estabelecidas.

O segundo capítulo, é focado no debate acerca dos pressupostos teóricos e contextos de surgimento do campo de investigação cujo a nossa pesquisa se encontra alocada, isto é, a Educação Histórica. Para tal, buscamos no advento do Ensino de História nas escolas do Brasil, especificando o período histórico pós Ditadura Militar, um caminho para situar a Educação Histórica como campo de investigação da área de pesquisa que compreende o Ensino de História, que por sua vez, informa o conhecimento histórico acerca das complexidades, problemas e análises que envolvem os processos de ensino e aprendizagem da disciplina, em especial, na escola.

Posteriormente, procuramos abordar a constituição do campo da Educação Histórica ao evidenciarmos as pesquisas em cognição histórica de jovens estudantes, surgidas na Inglaterra nos anos de 1970, o pensamento de Jörn Rüsen e os usos de sua teoria da Consciência Histórica, realizada na Alemanha, nas pesquisas em Educação Histórica e as perspectivas inovadoras trazidas ao campo a partir da articulação realizada por pesquisadores/as brasileiros/as entre a matriz inglesa e alemã.

Ainda, no segundo capítulo, apresentamos o surgimento da metodologia *Grounded Theory* ao nos posicionarmos em sua escola teórica construtivista (Charmaz, 2009; Tarozzi, 2011) e a pertinência dos seus usos, cada vez mais frequentes, em investigações em Educação Histórica, como também, discorreremos acerca dos processos que envolveram a pesquisa de campo realizada virtualmente, desde a elaboração do nosso instrumento de pesquisa (questionário) às especificidades do ensino remoto no estado do Paraná, das intervenções nas aulas via *Google Meet* até a localização e contextualização das quatro escolas onde a pesquisa de campo remota se deu.

No terceiro e último capítulo, nos concentramos em analisar as narrativas estudantis que se constituem enquanto nossas fontes de pesquisa, levantadas por meio da aplicação dos questionários aos estudantes e interpretadas em macro e micro categorias analíticas que possibilitaram a investigação do

pensamento histórico da população investigada.

A primeira parte desse capítulo é destinada ao mapeamento do perfil socioeconômico dos/as estudantes participantes da pesquisa a fim de compreendermos as especificidades dos sujeitos que constituem o público estudado. Já a segunda, é designada para categorizarmos e investigarmos o pensamento histórico estudantil acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e de alguns dos seus conteúdos substantivos, verificando assim, possibilidades de sofisticação do pensamento histórico acerca das relações étnico-raciais a partir de um ensino de História perspectivado pela Lei 10.639/03.

Por fim, a conclusão, construída a partir dos resultados obtidos com base nas análises das narrativas estudantis, interpretadas em macro e micro categorias, demonstra a possibilidade de sofisticação do pensamento histórico de estudantes acerca das relações étnico-raciais a partir da complexidade cognitiva atribuída pela Lei 10.639/03 e suas Diretrizes aos conteúdos substantivos à respeito da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Embora concepções simplistas, esvaziadas e menos elaboradas ainda estejam presentes no pensamento histórico dos/as estudantes, reforçadas por debates públicos e construções histórico sociais atravessadas pela incidência do racismo em seus mais diversos formatos, reforçamos que a socialização de conteúdos substantivos perspectivados pela Educação das Relações Étnico-Raciais vêm contribuindo para a aquisição de sentidos e repertórios conceituais antirracistas e amparados pela história ciência por parte da população investigada, que passam a pensar o passado historicamente ao compreender a complexidade da experiência histórica da população negra no Brasil.

2 LEI 10.639/03: FOMENTANDO O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA, PROMOVEDO A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CONTRIBUINDO PARA UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA

Ao instituir a Educação como direito na Constituição de 1988⁴³, a União estabeleceu condicionalidades para sua garantia, reconhecendo a obrigação do Estado, da família, assim como de toda a sociedade, na oferta democrática de uma educação pública e de qualidade. Em seu art. 206, a Carta Magna define um conjunto de princípios norteadores do ensino, sendo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola o primeiro deles, reiterada com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009⁴⁴, que ao alterar o art. 208 amplia a obrigatoriedade de oferta gratuita à educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive, para aqueles/as que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

No entanto, mesmo diante das promulgações oficiais de uma conquista inegável para a redemocratização brasileira, as desigualdades raciais presentes no cenário da educação nacional ainda continuam sendo recorrentes e hodiernas. Para ilustrar tal afirmação de forma pragmática, buscamos dados recentes (2018), levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴⁵. Sabemos que a complexidade e totalidade das desigualdades raciais na Educação não podem ser evidenciadas apenas por estatísticas, porém consideramos os dados apresentados significativos para compreendermos a discrepância das assimetrias educacionais provocadas pelo racismo.

Eram 55,6% os/as jovens pretos/as e pardos/as de 18 a 24 anos que cursavam o ensino superior, já os/as brancos/as se encontravam na casa dos 78,8%; eram 18,3% os/as indivíduos negros/as de 18 a 24 anos que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior, já o percentual de brancos/as era quase o dobro (36,1%); a taxa de ingresso (não de conclusão) no nível superior de pretos/as e pardos/as era de 35,4% enquanto a de brancos/as era de 53,2%; a taxa de

⁴³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13/07/2020.

⁴⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 13/07/2020.

⁴⁵ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em: 13/07/2020.

conclusão do ensino médio (proporção de pessoas de 20 a 22 anos) da população preta e parda era de 61,8%, a da branca era de 76,8%; entre a juventude de 18 a 24 anos com ensino médio completo que não frequentava a escola por ter que trabalhar, 61,8% eram negros/as; a taxa de analfabetismo de pretos/as ou pardos/as era de 9,1%, a de brancos/as era de 3,9%; a proporção de pessoas negras de 25 anos ou mais com o ensino médio completo era de 40,3%, já a de pessoas brancas o percentual era de 55,8%; a frequência à creche ou escola de crianças negras de 0 a 5 anos era de 53,0% enquanto a de crianças brancas era de 55,8%, a proporção de evasão escolar de pessoas de 18 a 24 anos pretas e pardas com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam a escola era de 28,8%, entre pessoas brancas o percentual era de 17,4%.

E ainda, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar⁴⁶ (2015) nos elucida que: nos 30 dias anteriores à pesquisa, 53,9% de estudantes pretos/as e pardos/as estudavam em escolas localizadas em área de risco em termos de violência enquanto 45,7% de estudantes brancos/as se encontravam na mesma situação, tal disparidade tornava-se ainda mais acentuada nas realidades das escolas privadas em regiões violentas, onde pretos/as e pardos/as eram 40,7% e brancos/as 29,5%.

Diante de desigualdades raciais ainda existentes em nosso corpo e dinâmica social e em como o racismo incide nas desigualdades educacionais entre a população negra e branca, corroborando para a sua perpetuação ao atravessar o acesso e permanência a uma educação pública e de qualidade à primeira, destinaremos o segundo capítulo desse trabalho para historicizar os conceitos de racismo e raça como primordiais para o entendimento das relações étnico-raciais no Brasil, afirmando o caráter histórico de ambos, para ressaltar as imbricações do racismo nos processos de escolarização e na História da Educação e para enfatizar o papel imprescindível do Movimento Negro na institucionalização de políticas públicas de promoção da igualdade racial no campo educacional, corroborando para argumentações que situem as produções intelectuais desse movimento social como protagonistas e gestoras de reivindicações que se tornaram políticas apropriadas pelo Estado.

⁴⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015.** Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em: 13/07/2020.

Por fim, nos debruçamos sob a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais que a sustentam e fundamentam, evidenciando os princípios norteadores do documento que, ao ancorar-se nos pressupostos da Educação para as Relações Étnico-Raciais, isto é, na reeducação das tensas e conflituosas relações sociais produzidas entre os diferentes grupos étnico-raciais que se encontram no Brasil ao longo da história, tonam-se instrumentos privilegiados para a discussão das nossas fontes, pois se propõem a impulsionar um ensino de História antirracista e plural no cotidiano das salas de aulas brasileiras.

Logo, ambos dispositivos legais tornam-se importantes à esta pesquisa devido à sua função de ampliar reflexões e análises que compreendam à possibilidade de reorientação cultural de estudantes que se encontram no fim de sua trajetória escolar em realidades públicas paranaenses distintas à respeito das relações étnico-raciais no Brasil a partir da superação de carências de orientação temporal acerca da aprendizagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola.

2.1 RACISMO E RAÇA: HISTORICIZANDO DOIS CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Para podermos compreender a urgência de um Ensino de História e de uma Educação antirracista, ou seja, de processos oficiais de ensino e aprendizagem que corroborem para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, necessitamos entender dois fenômenos histórico-sociais fundamentais para a constituição das sociedades modernas e, em específico, para a formação do pensamento social brasileiro, interpretados por uma literatura científica extensa e profícua, contudo, longe de ser esgotada, isto é, a ideia de racismo e de raça (ALMEIDA, 2019).

Inúmeros são os estudos, nacionais e internacionais, que se debruçam para compreender a incidência do racismo e da raça no pensamento intelectual e nas relações sociais do Brasil⁴⁷, dessa forma, para uma revisão

⁴⁷ Seria impossível abarcar todos os pesquisadores que se debruçaram para a compreensão da incidência do racismo nas relações históricas e sociais do Brasil, contudo, optamos por citar alguns: Kabengele Munanga, Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, Sueli Carneiro, Lilia Moritz Schwarcz, Thomas E. Skidmore, Peter Fry, Luíza Bairos, Maria Aparecida da Silva Bento, Júlio José Chiavenato, Lélia Gonzalez, Silvio Almeida, Carlos Hasenbalg, Octavio Ianni, Clóvis Moura, Joel

bibliográfica acerca da historicidade de ambos os conceitos necessitaríamos de uma dissertação completa sob à luz dessa complexa temática. Portanto, não cabe no escopo da nossa pesquisa tal especificidade analítica, porém compreendemos ser fundamental historiciza-los para o caminho traçado por este estudo, cujo tema, problema, hipótese e objetivos circunscrevem as problemáticas do racismo e sua incidência nas assimetrias educacionais e intelectuais presentes na escola e nos processos de ensino e aprendizagem.

A categoria de raça pode ser considerada como um dos principais conceitos que sistematiza classificações das diferenças manifestadas em sociedades e ações humanas ao longo do tempo. Stuart Hall (2013) nos aponta que raça é um “significante flutuante” ao defender que tal concepção opera na linguagem, funcionando como uma categoria discursiva que não pode ser compreendida de forma fixa, estável ou definitiva, pois está sujeita a uma constância de apropriações, ressignificações e redefinições de sentidos, em virtude de processos históricos e culturais com momentos, personagens, conflitos e geografias distintas (HALL, 2013). Logo, optamos por delinear um percurso sobre os significados do conceito de raça a fim de vislumbrarmos seu contexto de surgimento, legitimação, reconfiguração e manutenção social.

A etimologia do conceito de raça vem do latim *ratio*, cujo o significado é categoria, espécie. À priori, tal conceito foi utilizado pela Zoologia e Botânica para classificar, respectivamente, animais e vegetais, tendo como um dos seus expoentes o naturalista sueco Carl Von Linné (1707-1778), que realizou a primeira classificação racial das plantas e, posteriormente, desenvolveu um esquema de classificação racial humana (MUNANGA, 2004a).

Ao historicizar as principais teorias do racismo científico, Maria Manuela Mendes (2012) as organiza de forma cronológica para compreendermos o surgimento e difusão da raça como mecanismo de estabelecer classificações entre seres humanos e, assim, hierarquias socioculturais que justificariam os processos de dominação colonial.

Entre essas teorias, podemos citar: teoria do determinismo

Rufino dos Santos, Beatriz Nascimento, Milton Santos, João José Reis, Wilson do Nascimento Barbosa, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Abdias do Nascimento, Elisa Larkin Nascimento, Sérgio Adorno, Alberto Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes, Marcelo Paixão, Lia Vainer Schucman, Lourenço Cardoso, Hilton Costa, Delton Aparecido Felipe, Ana Lúcia da Silva e Marivânia Conceição Araújo.

geográfico, designada por Montesquieu em *O espírito das leis* (1748) ao afirmar que determinadas regiões e climas definiam o grau de civilização das sociedades que ali habitavam; teoria do *environmentalism*, publicada por Buffon em *História Natural* (44 volumes), entre 1749 e 1804, onde defende que os aspectos físicos são determinados pela natureza, que por sua vez, degenera ou aprimora as características biológicas humanas; técnica de estudos fisionômicos, com destaque para Franz Joseph Gall, médico vienense que sustentava a ideia de que as faculdades intelectuais humanas, assim como a sua forma física-corpórea, era determinada desde o estado fetal do indivíduo, presentes no formato cerebral e imutável ao longo da vida.

E ainda: tese de que a variabilidade humana se relacionava diretamente com o processo de civilização, caracterizado e exercido apenas pela sociedade europeia, corroborada por James Cowles Prichard no século XIX; teoria da história natural, protagonizada pelo naturalista Julien-Joseph Virey que dividiu a raça humana em pretos e não pretos ao caracterizá-la por meio de traços físicos, atribuindo ao fenótipo e à pele negra mau temperamento, maior propensão a comportamentos raivosos e indolentes e, menor predisposição ao pensamento, às atividades intelectuais e às relações morais, traços que serviam de justificativa para o controle e dominação colonial europeia; teoria racial biológica do século XIX, representada por Robert Knox (Grã-Bretanha) e por Joseph Arthur Comte de Gobineau (França), ambos posicionavam-se contra a miscigenação, considerando-a uma atividade degenerativa à espécie humana, inclusive à raça branca, tida como superior.

Tais teorias influenciaram o surgimento da eugenia, movimento conhecido como “ciência da geração melhorada”, proposto por Francis Galton (1822-1911)⁴⁸, na Inglaterra, a partir da influência da obra *A origem das espécies* (1859) de Charles Darwin, seu primo. Em defesa de que as capacidades e habilidades humanas resultavam da hereditariedade, o inglês afirmou que a procriação entre sujeitos brancos “bem dotados biologicamente” e a seleção de indivíduos negros e amarelos, considerados hereditariamente decadentes, por meio de medidas como a esterilização, a segregação, a proibição à imigração e a eutanásia, seria instrumento eficaz para o desenvolvimento biológico e aperfeiçoamento social da humanidade

⁴⁸ GALTON, Francis. **Inquiries into human faculty and its development**. London: Macmillan, 1883.

(TORRES, 2008).

Surgidas no final do século XVIII e difundidas durante todo o século XIX, as teorias raciais e eugênicas deram base científica à ideologia da pureza racial ao longo do século XX, que por sua vez, fundamentou o domínio nacional-socialista na Alemanha, justificando assim, as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial com judeus, ciganos, negros, idosos e pessoas com deficiência. Tais teorias, ainda, tiveram impacto direto nos movimentos de segregação racial, cujo maiores exemplos estão nas leis *Jim Crow*, institucionalizadas nos Estados Unidos até a década de 1960, e no *apartheid* instituído na África do Sul até a década de 1990, ou seja, mesmo depois dos crimes contra a humanidade cometidos pela Alemanha nazista, em especial, à comunidade judia, a população negra estadunidense e sul-africana continuou submetida à políticas de Estado racistas baseadas na supremacia branca.

No Brasil, a apropriação das teorias raciais na experiência histórica e pensamento social se deu ao longo do século XIX e foi intensificada no contexto do pós-abolição. Findada a instituição escravagista, a questão racial torna-se o grande problema da nação, última a acabar com a escravidão oficialmente a nível mundial, onde africanos e seus descendentes, tidos como inferiores intelectualmente, politicamente e culturalmente, constituíam a maior população negra fora de África⁴⁹. Uma das soluções para se recuperar o atraso de séculos do domínio econômico e social do sistema escravocrata se deu no subsídio estatal da imigração europeia em massa, cujo objetivo era duplo, substituir o trabalho compulsório da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre e assalariado aos moldes capitalistas, como também, proporcionar o embranquecimento da população brasileira com o passar dos anos (SKIDMORE, 1976; SCHWARCZ, 1993; GUIMARÃES, 2008).

⁴⁹ O Brasil ainda constitui-se como o país mais negro fora do continente africano, sendo o segundo país de maior população negra no mundo, ficando atrás apenas da Nigéria. “Cada vez mais a população brasileira aumenta sua auto declaração como pretos e pardos, nos últimos anos o número de afrodescendentes aumentou em 14% segundo IBGE, demonstrando a ruptura de uma cultura eugenista e o crescente orgulho de sua ancestralidade africana”. In: GELEDÉS Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nova-globalizacao-negra-conexoes-das-diasporas-e-paises-africanos/>. Acesso em: 14/07/2020.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 46,8% dos brasileiros se declararam como pardos e 9,4% como pretos, isto é, a população negra constitui 56,2% da população brasileira. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 14/07/2020.

O espírito positivista surgido no século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de *objeto filosófico*, o homem passou a ser *objeto científico*. A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes *raças*. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de *comportamentos imorais, lascivos e violentos*, além de indicarem *pouca inteligência*. Por essa razão, Arthur de Gobineau recomendou evitar a “mistura de raças”, pois o mestiço tendia a ser o mais “degenerado”. Esse tipo de pensamento, identificado como *racismo científico*, obteve enorme repercussão e prestígio nos meios acadêmicos e políticos do século XIX, como demonstram, além das de Arthur de Gobineau, as obras de Cesare Lombroso, Enrico Ferri e, no Brasil, Sílvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues (ALMEIDA, 2019, p. 29, *grifos do autor*).

Os postulados do racismo científico foram aceitos, defendidos e reinterpretados por grande parte da elite intelectual brasileira. Podemos citar nomes como Nina Rodrigues⁵⁰, médico maranhense que reforçava a teoria que a miscigenação no Brasil levaria à completa degeneração e à impossibilidade de civilidade do povo brasileiro, Sílvio Romero⁵¹, João Baptista de Lacerda⁵², Alberto Torres⁵³ e Oliveira Viana⁵⁴, intelectuais que divergindo do primeiro, atribuíam ao fenômeno da miscigenação, possibilitada por um processo progressivo de branqueamento por meio do desaparecimento paulatino de negros e mestiços, um horizonte para a melhoria e regeneração racial da população brasileira, e ainda, o

⁵⁰ RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1988.

_____. **O animismo fetichista dos negros bahianos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.

_____. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1938.

⁵¹ ROMERO, Sílvio. **História da Literatura**, tomo I. org. de Luiz Antonio Barreto. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Aracaju, SE; Universidade Federal de Sergipe, 2001. 596p. Edição Comemorativa do Sesquicentenário de nascimento de Sílvio Romero.

_____. **O Brasil social e outros estudos sociológicos**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001. 278 p.

⁵² LACERDA, João Baptista de. **Congresso Universal das Raças**. Rio de Janeiro: s.n. 1912. _____. Sur le métis au Brésil. In: **Premier Congrès Universel des Races**: 26-29 juillet 1911. Paris: Devouge. 1911.

⁵³ TORRES, Alberto. **O Problema Nacional Brasileiro**: A Introdução a um Programa de Organização Nacional. 4ª ed. São Paulo. Companhia Editora Nacional [Brasília] Ed. Universidade de Brasília, 1982. 133 p.

_____. **A Organização Nacional**: Primeira Parte A Constituição. 3.ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978. 331 p.

⁵⁴ VIANA, Oliveira. **Evolução do Povo Brasileiro**. 4º ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1956.

_____. **Raça e assimilação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série V. Brasileira, 1934.

médico paulista Renato Kehl⁵⁵, um dos principais adeptos ao sanitarismo e expoente do movimento eugenista brasileiro, associado, em especial, às áreas da saúde pública e psiquiatria, sua atuação na propagação da eugenia no meio científico culminou na fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo (1918), a primeira da América Latina.

Em virtude disso, podemos afirmar que

A miscigenação e o mestiço são elementos que, devido à sua especificidade intrínseca, forçam os letrados brasileiros a refinarem os modelos analíticos disponíveis. A simples reprodução das posições teóricas estabelecidas em meios estrangeiros não produziria uma resposta pronta e acabada capaz de satisfazer suas indagações e resolver suas inquietações acerca da realidade brasileira [...] a aplicação direta daqueles pressupostos relativos à raça e ao mestiço até poderia lhes dar uma resposta para a interpretação da realidade nacional, mas esta era profundamente negativa: o país seria originalmente degenerado, e todos os esforços para melhorá-lo seriam vãos, a não ser que houvesse uma substituição da população (COSTA, 2004, p. 86-87).

É diante deste contexto, que as especificidades da nossa formação histórica-social, em especial, do processo de miscigenação e da figura do mestiço, exigiram novas interpretações, adequações e concessões teóricas dos intelectuais brasileiros adeptos e divulgadores do racismo científico formulado em moldes europeus.

Com o avanço progressivo das ciências biológicas durante o século XX, materializado em estudos à respeito da genética humana, da biologia molecular e da bioquímica, pesquisadores concluíram que a raça como categoria biológica não existe, pois características genéticas de indivíduos pertencentes à uma determinada raça poderiam ser encontradas em indivíduos de outra (MUNANGA, 2004a). Tais descobertas, comprovadoras da inoperância científica de marcadores genéticos que classificariam e dividiriam a diversidade humana em raças inferiores e superiores, foram perspectivadas pelo contexto do pós-guerra, marcado pela concretização e institucionalização das teorias raciais em políticas de Estado.

Desta forma, as barbáries do nazismo alemão e do fascismo italiano, ancoradas no racismo científico, fortaleceram os processos de desuso do conceito

⁵⁵ KEHL, Renato. **Lições de Eugenia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1929. _____ . **Por que sou eugenista: 20 anos de campanha eugênica 1917-1937** – RJ: Fco Alves, 1937.

de raça no vocabulário científico. No contexto brasileiro, esse desuso é intensificado a partir da necessidade de políticas de integração dos mercados nacionais para o desenvolvimento da economia brasileira, ainda baseada na dicotomia da casa grande e senzala, aos moldes capitalistas e industriais, fato que demandava uma homogeneização sociocultural e, por consequência, racial.

Longe de ser simples especulação de intelectuais, a *mestiçagem* e o *embranquecimento*, como processos que dotariam a jovem nação brasileira de uma base demográfica homogênea, se firmaram como verdadeiras políticas raciais no Brasil (Park 1942), mesmo quando o conceito de raça e as teorias que a utilizavam caíram em total descrédito no mundo científico e intelectual. Apenas para exemplificar o que digo: a revolução de 1930 e, posteriormente o Estado Novo, assim como a Segunda República brasileira, dotarão a nação de uma política cultural explicitamente baseada nesses dois pilares – mestiçagem e hegemonia da língua e das tradições portuguesas e latinas (GUIMARÃES, 2011, p. 265, *grifos do autor*).

Devido as especificidades da formação histórica do Brasil, os pressupostos do racismo científico se transmutaram em nossa sociedade na consolidação da mestiçagem como base do embranquecimento da população e, simultaneamente, como sinônimo de harmonia social e democracia racial. De acordo com Kabengele Munanga (2004b), a ideologia do embranquecimento físico e cultural, redefinidas a partir dos pressupostos teóricos do racismo científico, foi basilar para o processo de miscigenação ao construir uma identidade nacional que se sustentava na herança branca europeia e que negava qualquer vínculo com a herança negra africana, mas que ao mesmo tempo, era maquiada e suavizada pelo mito de que o Brasil era o paraíso racial para as três raças que o formaram, isto é, a negra, a branca e a indígena⁵⁶.

[...] lentamente o mito da democracia racial: [...] exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo as elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência de seus sutis mecanismos de exclusão na qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2004b, p.

⁵⁶ A ideologia da democracia racial, cujo principal expoente intelectual é Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933), encontra-se profundamente enraizada no imaginário e nas relações sociais do Brasil ao tornar-se pilar para a formação da identidade nacional e, com isso, para a difusão, tanto nacional como internacional, de uma imagem de brasilidade mestiça, assimilada e unificada culturalmente, politicamente e racialmente (SKIDMORE, 1976; SCHWARCZ, 1993; GUIMARÃES, 1999, 2002; MUNANGA, 2004; COELHO, 2009).

89).

Todavia, mesmo diante da refutação científica da base biológica da raça, práticas de discriminação racial, baseadas na ideia da inferioridade de negros e negras e na superiores de brancos e brancas, continuaram a operar em nosso corpo social ao intensificar desigualdades e assimetrias étnico-raciais. Por isso, ainda que as Ciências Naturais comprovem a inexistência biológica de raças humanas, a ideia de raça passa a ser objeto de conceituação no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, pois como construção humana, traz consequências sociais, empíricas e ideológicas, que causam danos materiais e simbólicos às populações racializadas por suas características fenotípicas e culturais.

Segundo Guimarães (1999) o conceito de raça é recuperado pela sociologia contemporânea e pelo Movimento Negro como um conceito nominalista, que mesmo não existindo no mundo físico e material, possui realidade histórica e social efetiva, incidindo nas nossas relações, concepções e práticas. Dessa forma, recusamos toda e qualquer tipo de biologização, naturalização ou essencialização da raça, corroborando com o autor quando o mesmo utiliza o termo “raça social” para afirmar e denunciar a existência da raça como “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (GUIMARÃES, 1999, p. 153)

Diante desta reflexão acerca dos sentidos atribuídos ao conceito de raça a partir de seu aparecimento como marcador de diferenças, antes ditas biológicas, hoje, históricas e sociais, pretendemos elucidar uma encruzilhada de dúvidas e estranhamentos, até mesmo, de constrangimentos e receios, que acabam por embasar uma convicta afirmação aceita e difundida em nosso meio social: a de que raças não existem. Tal pensamento, desemboca num outro, tão comum quanto: o de que ao considerarmos a existência de raças, automaticamente, evocamos e consentimos com o racismo. Nessa perspectiva, a origem do racismo é fruto direto do conceito de raça, portanto, diante da inexistência de raça temos a inexistência do racismo.

Contudo, à vista da possível inexistência de raças, como explicar a cruel contemporaneidade do racismo e a atualidade das disparidades raciais na sociedade brasileira, comprovadas por diversos estudos propostos por inúmeras pesquisas acadêmicas e por organizações de reconhecimento científico como as

Nações Unidas (ONU), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)? De acordo com Carlos Moore (2007), para superarmos tais argumentos inconsistentes, devemos compreender o racismo como “realidade histórica” ao partir de uma análise que considere a sua longevidade no processo das relações humanas no tempo.

Negar a existência da raça, portanto, é um absurdo ao qual somente se pode chegar por meio de uma postura a-histórica. Assim, é preciso executar uma espécie de reorientação epistemológica, a qual nos levaria a examinar a problemática do racismo muito além do horizonte estreito dos últimos quinhentos anos de hegemonia europeia sobre o mundo (MOORE, 2007, p. 22).

A reorientação epistemológica acerca do racismo como fenômeno que está presente na história da humanidade, em escala global, é a tese central do autor. A partir de profundas análises teóricas e bibliográficas de Gervásio Fournier-González⁵⁷, Max Weber⁵⁸, Jean Baechler⁵⁹, Eric Williams⁶⁰, Victor Davis Hanson⁶¹, Cheikh Anta Diop⁶², Walter Rodney⁶³ e John Thornton⁶⁴, como também, de mitos antigos de sociedades não africanas, Carlos Moore em *Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo* (2007), propõe que o racismo antecede a ideia de raça biológica posta pela comunidade científica ocidental do século XVIII como justificativa para o colonialismo e escravização de africanos e africanas.

⁵⁷ FOURNIER-GONZÁLEZ, Gervásio. **La raza negra es la más antigua de las razas humanas: estudio paleontológico, arqueológico, histórico y geográfico**. Valladolid, España: Saturnia Pérez, 1901.

⁵⁸ WEBER, Max. **Seitas protestantes e o espírito do capitalismo**. In: GERTH, Hans. H.; MILLS, C. Wright. **Max Weber: ensaios de sociologia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

_____. **Religião e racionalidade econômica**. In: CONH, Gabriel (org.). **Max Weber: sociologia**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

⁵⁹ BAECHLER, Jean. **Les origenes du capitalisme**. Paris: Gallimard, 1971.

⁶⁰ WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Rio de Janeiro: Americana, 1975.

⁶¹ HANSON, Victor Davis. **Por que o Ocidente venceu: massacre e cultura, da Grécia Antiga ao Vietnã**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

⁶² DIOP, Cheikh Anta. **The African Origin of Civilization: myth or reality**. Chicago: Lawrence Hill, 1974.

_____. **Precolonial Black Africa**. Tradução de Harold Salemson. New York: Laurence Hill, 1987.

_____. **The Cultural Unity of Black Africa: the domains of matriarchy and of patriarchy on Classical Antiquity**. London: Karnak House, 1989.

_____. **Civilization or Barbarism: an Authentic Anthropology** (Translated by Yaa-Lengi Meema Ngemi). Brooklyn, New York: Lawrence Hill, 1991.

⁶³ RODNEY, Walter. **De como Europa subdesarrolou a África**. México: Siglo XXI, 1982.

⁶⁴ THORNTON, John Kelly. **A África e os africanos na formação do mundo atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro: Elsevier e Campus, 2004.

Ao realocar a gênese do fenômeno, o autor sugere o surgimento de *protos-racismos* anteriormente à Modernidade, incubados em diversas partes da Antiguidade, como a Mesopotâmia, o Mediterrâneo greco-romano e o Oriente Médio semita, por meio de imaginários sociais *fenotipofóbicos* advindos de criações mitológicas e de estruturas *fenotipocêntricas* que contribuíam para graves e longos conflitos entre povos melanodérmicos (negros) e leucodérmicos (brancos) nos processos de imigração massiva, do final do período Neolítico, após as intensas mudanças climáticas provocadas pela retirada da última glaciação (Würn).

A partir desta interpretação da história [...] é possível chegar à conclusão de que vários proto-racismos surgiram na Antiguidade, em uma época caracterizada por grandes ondas migratórias, invasões de territórios e distúrbios nas civilizações assentadas no Mediterrâneo, no norte da África, no Oriente Médio e no sul da Ásia. Desse modo, o racismo contemporâneo apareceria como o que ele realmente é: uma visão coerente e operacional do “Outro” racial, baseada em um poder total sobre este, que se manifesta por meio de uma consciência grupal *historicamente* construída (MOORE, 2007, p. 258, *grifo do autor*).

Longe de naturalizar o racismo, o autor nos possibilita uma interpretação histórica de longa duração para mensurarmos as raízes de concepções racistas nas estruturas temporais pré-capitalistas e pré-industriais, defendendo a tese de que o racismo está presente na eclosão da Modernidade e não a partir dela, porém, intensificado com as transformações propiciadas pelas relações desse período histórico, em especial, pelo colonialismo.

Corroborando com a tese de Moore, elencamos a interpretação de Francisco Bethencourt (2017) à respeito da história global do racismo, que contribui para nos elucidar o fenômeno em acordo com estruturas historicamente estipuladas ao analisar a presença do racismo em eventos de grande escala em termos de mobilidade espaço-temporal. Segundo Bethencourt, o racismo foi forjado em um sistema de fluxos migratórios e relacionais em acordo com contextos históricos e geográficos que permitiram diferentes visões, compreensões e modelizações desse fenômeno.

Por meio de uma abordagem interdisciplinar e da investigação de fontes primárias, documentos impressos, narrativas literárias e elementos da cultura visual e material, como a análise da cartografia e de trabalhos artesanais, o historiador afirma que o racismo esteve presente desde a propagação cristã para o

Médio Oriente durante as Cruzadas à expansão ultramarina europeia, da escravização africana ao tráfico transatlântico, da colonização das Américas e, posteriormente, de África à segregação e extermínio de cunho racial que atravessou a história do século XX, dando ênfase em episódios como o *apartheid* na África do Sul, as políticas segregacionistas na América e de castas na Ásia, e o genocídio de Ruanda, dos Armênios, dos Herere na Namíbia e dos judeus (assim como outros grupos) no Holocausto do regime nazista alemão.

Com isso, o autor, assim como Carlos Moore (2007), porém analisando eventos e sob perspectivas distintas, afirma o caráter histórico do racismo e argumenta que o mesmo precede as teorias raciais ao demonstrar a utilização de discursos das ciências biológicas e naturais para manutenção e justificação de práticas racistas já existentes, incutidas por projetos políticos que objetivavam a dominação social através de estruturas de poder político e econômico (BETHENCOURT, 2017).

A partir de ambas perspectivas, podemos questionar: se práticas racistas antecedem o racismo científico, elas seriam inerente à humanidade? Como toda produção humana, o racismo parte de relações e construções histórico-sociais, portanto, ambos autores rejeitam concepções determinantes e generalistas acerca do racismo como um fenômeno inato e natural, logo, a-histórico à toda vida humana. Longe disso, tais análises de longa duração defendem a transitoriedade, flexibilidade, complexidade e longevidade temporal e geográfica do racismo ao acenar para a constância da fomentação de práticas de discriminação étnica-racial, baseadas em dominação e poder, em períodos e conflitos históricos diversos.

Apresentamos essas duas interpretações com o objetivo de demonstrar construções teóricas e analíticas, ainda pouco difundidas, para tratar o racismo como um fenômeno imprescindivelmente histórico e abordar a sua antecedência à conceituação da raça cientificamente. Porém, a partir da existência de práticas racistas discriminatórias anterior a elaboração científica da classificação e hierarquização humana por meio da categoria de raça, porque tal conceito, perspectivado pelas teorias racialistas que o sustentavam, torna-se uma construção crucial para compreendermos o racismo enquanto processo político, histórico e estruturalmente cultural?

Compreendemos que a conceituação da raça nos termos do racismo científico foi forjada como mecanismo de perpetuação e legitimação de práticas,

políticas, ideais, imaginários, instituições e estruturas racistas, pois

A ciência tem o poder de produzir um discurso de autoridade, que poucas pessoas têm a condição de contestar, salvo aquelas inseridas nas instituições em que a ciência é produzida. Isso menos por uma questão de capacidade, e mais por uma questão de autoridade. É da natureza da ciência produzir um discurso autorizado sobre a verdade (ALMEIDA, 2019, p. 70)

Sob a luz da História Conceitual, abordagem teórico-metodológica proposta por Reinhart Koselleck, podemos observar o modo como estruturas conceituais têm sido historicamente construídas, interpretadas e ressignificadas ao longo do tempo. Tal abordagem, nos auxilia a compreender como os conceitos tornam-se manifestações linguísticas e cognitivas de experiências espaço-temporais nas quais o passado e o futuro, ou seja, o “espaço de experiências” e o “horizonte de expectativas”, se apresentam e articulam para o entendimento de eventos, períodos e fenômenos acerca do agir e pensar humano (KOSELLECK, 2006).

Em virtude disto, podemos afirmar que a construção de conceitos que representam as especificidades do conhecimento científico e das suas diversas áreas, pode ser compreendida como uma forma de atribuição social de sentido, orientada pela experiência histórica de fenômenos e intervenções humanas que, por sua vez, são condicionadas e condicionam determinados contextos sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais.

Desta maneira, corroboramos que o surgimento de teorias raciais acerca da ideia de raça biológica, de modo sistematizado em narrativas e produções científicas, foi possibilitado e, portanto, antecedido pela preexistência de práticas de discriminação e conflito étnico-racial, mesmo configuradas em outros formatos, dos quais não somos familiarizados e/ou não reconhecemos como tais. “Pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais. Nesse sentido, podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados” (ALMEIDA, 2019, p. 64).

Portanto, o racismo científico não inaugura as práticas de discriminação baseadas na raça como categoria criada para distinguir, classificar e hierarquizar grupos humanos, isto é, o racismo enquanto sistema de dominação social praticado e dinamizado socialmente. Todavia, o estrutura dentro de um discurso validado pela ciência, atribuindo ao mesmo autoridade teórica, empírica e

discursiva ao cancelar sua subsistência e livre exercício com o aval acadêmico, intelectual e biológico.

Diante do exposto, o presente trabalho parte da perspectiva que o racismo enquanto processo de construção e manutenção da raça, que no que lhe concerne, deve ser entendida como uma invenção social utilizada e perpetuada para hierarquizar e classificar grupos humanos ao longo do tempo, torna-se um sistema de poder operacionalizado para estabelecer e justificar intervenções compulsórias de dominação social ao criar processos em que as desigualdades raciais são produzidas sistematicamente na sociedade, na cultura, na economia, na política, na educação, nas instituições (públicas e privadas), logo, na história. Segundo o filósofo e jurista Silvio Almeida (2019), o racismo, antes de tudo, é estrutural, pois

A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática (p. 50-51).

Neste sentido, recusamos a ideia de que o racismo se resume à um desvio de caráter, à momentos de relapso ou à práticas individuais e isoladas, apesar de também assumir e ser manifestado por esses formatos no cotidiano, pois enquanto estrutura, para se manter eficaz socialmente, faz uso de ferramentas de propagação cultural, de dominação política e econômica e de socialização de conhecimento, inclusive, científico, acadêmico e escolar. Desta forma, o racismo e a raça incidem na Educação, operando na escola e nos processos de ensino e aprendizagem.

2.2 ESCOLA: REPRODUTORA DE DESIGUALDADES RACIAIS OU LIBERTADORA DE AMARRAS RACISTAS? IMBRICAÇÕES HISTÓRICAS DO RACISMO NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO FORMAL

Em face das considerações à respeito do racismo e da raça

enquanto fenômenos reais criados, estabelecidos e vivenciados concretamente por sociedades ao longo da história, cuja conceituação a partir de um viés biológico atribuiu validade científica e autoridade discursiva ao seu funcionamento social, faz-se fundamental para o nosso estudo entender a incidência do racismo no âmbito educacional e sua reprodução via processos formais de ensino e aprendizagem escolar.

Por compreendermos a escola como instituição educadora que oficializa e sistematiza o ensino de História, não podemos dar conta da realidade de todas as disciplinas que compõem o seu currículo ao homogeneizar os processos de ensino e aprendizagem de matrizes disciplinares distintas. Por este motivo, o foco da nossa pesquisa é a disciplina de História.

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas. (CORREA, 2000, p. 87).

São inúmeras as contestações à abordagens historiográficas que naturalizam e normatizam um tratamento em relação a população negra brasileira sob a ótica escravista. Tal movimento contestatório, amparado pela crescente introdução da comunidade negra nos bancos universitários, portanto, na construção e produção de conhecimento científico como sujeito histórico e inteligível, foi reverberado na escrita da História da Educação⁶⁵, que até a década de 1990, ignorou sistematicamente iniciativas e campanhas educacionais de organizações negras, como a criação e manutenção de escolas, centros culturais, associações, ações populares de alfabetização de seus pares e reivindicações por um ensino que considerasse a diversidade étnica-racial de estudantes brasileiros (PINTO, 1992;

⁶⁵ A História da Educação é um campo de conhecimento que destaca a construção da memória dos feitos educacionais no passado e a formação de professores em Escolas Normais e cursos de Pedagogia. Ainda é recente que este campo abarque linhas de pesquisas que privilegie a historiografia das escolas criadas pelos movimentos negros. Um outro problema é que a História não encampa a História da Educação, existe aí uma disputa de área científica, pois, geralmente, tais discussões estão atribuídas e vinculadas aos departamentos da Educação.

FONSECA; BARROS, 2016).

Por conseguinte, temáticas acerca da presença de negros e negras na escola e em processos de ensino e aprendizagem diversos na busca de instruir-se, ainda sob o regime escravocrata, e a existência de disparidades e estereótipos raciais em políticas educacionais de Estado, livros didáticos, currículo, formação docente e índices comparativos de alfabetização e escolarização entre a população negra e branca, tornaram-se cada vez mais incorporadas às preocupações da historiografia da Educação no Brasil, atinando a criação de grupos de pesquisas e publicações destinadas à essa temática⁶⁶.

A ascensão das questões étnico-raciais nos debates e pesquisas acadêmicas referentes ao campo e aos processos educacionais também foi fomentada pelo impacto da implementação de dispositivos legais que estabeleceram as leis 10.639/03 e 11.645/08, as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e a política nacional de reserva de vagas para a população negra, indígena e pobre nas instituições de ensino superior na primeira década do século XXI, conquistas proporcionadas por longas e constantes lutas dos movimentos negros engajados politicamente durante todo o século XX. “Além disso, o paulatino ingresso de pesquisadores negros na academia teria ampliado o interesse nessa temática” (BARROS, 2016, p. 56).

Desta forma, reforçamos que para abordar a incidência do racismo na educação, precisamos compreender a problemática que envolve a carência da produção historiográfica acerca das trajetórias educacionais da população negra brasileira como um dos desdobramentos desse mesmo racismo, que a partir de contestações que negam a estereotipização e veiculação do negro à figura do escravo passivo diante de sua opressão, “revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação” (CRUZ, 2005, p. 23).

Portanto, para não acabarmos por simplificar processos tão complexos historicamente ao corroborarmos com a resposta pronta e convicta de que a população negra, em especial, sob à condição de escravização, não

⁶⁶ Podemos citar o surgimento do Grupo de Trabalho Relações Étnico-raciais e Educação no interior da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o livro *História da Educação do Negro e Outras Histórias*, organizado por Jeruse Romão, por iniciativa do Ministério da Educação, através da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD-MEC), no ano de 2005.

frequentou a escola no Brasil oitocentista e/ou não participou ativamente de diversos processos formativos, educacionais e de ensino e aprendizagem desde os tempos de colônia ao fim do Império e início da República, sobretudo, de forma auto-organizada, devemos compreender as complexidades, os limites e as entrelinhas das dinâmicas históricas e sociais na qual a sociedade brasileira se configurou. Em acordo com Mariléia dos Santos Cruz (2005), necessitamos refletir sobre algumas questões quando buscamos problematizar a invisibilidade de sujeitos negros e negras nas abordagens e interpretações históricas em educação.

Se por um lado esse fato pode indicar inexistência da participação desse segmento em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil, por outro, pode demonstrar que mais uma vez não pareceu relevante considerar os peculiares processos de acesso aos saberes formais instituídos (p. 27).

Tal movimento que contestou a exclusão e/ou a estereotipização da população negra na historiografia educacional tradicional, intensificado a partir do anos de 1990, proporcionou diversas pesquisas que evidenciaram a existência de práticas de ensino informais voltadas à negros escravizados e a admissão de negros libertos e livres no sistema educacional público já durante o Império, mesmo que tais práticas se dessem de forma esporádica, precarizada e incipiente (PINTO, 1993; MORAES, 1995; CUNHA JR. 1996; MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999).

A escola imperial voltada ao ensino de comportamentos adequados, combativa às culturas populares, sob um modelo eurocêntrico de ensino e de sociedade desejada que visava à homogeneização cultural e à invenção de uma cidadania nacional, era vista como condição de progresso do Brasil. Atingia uma parcela pequena da população, estava centralizada em algumas localidades do imenso território brasileiro, enfrentava dificuldades de fiscalização e precárias condições para a atuação e formação de seus professores. Apesar disso, era ela que garantia o acesso de muitos negros libertos à escola; sem promover, todavia, ações visando à criação de condições materiais objetivas de permanência dessa população na instituição (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 236).

Compreendemos que a educação, o ensinar e o aprender, não se resumem e se limitam à escolarização formal, no entanto, devido aos objetos e recortes do presente trabalho, concentramos nossa investigação na escola,

instituição moderna que sistematiza conhecimentos e oficializa condições de ensino e aprendizagem, possuindo sentidos, significados e objetivos formativos próprios, que a partir do fim do período imperial, ganha novas configurações políticas no território nacional, tornando-se fomentadora de uma identidade republicana unificadora e comum à todos/as cidadãos/as brasileiros/as por meio de códigos disciplinares e curriculares que diziam muito sobre os passos almejados pela recém República.

O patriotismo difundido especialmente nas escolas primárias, para a denominada “educação popular”, era, cada vez mais, baseado em dogmatismos.

A mestiçagem característica do povo brasileiro era resultante do cruzamento do “branco, do negro e do índio” que, segundo alguns livros para a escola primária, se constituía de forma harmônica, mas que, na maior parte das vezes, dificultava a obra civilizatória dos brancos (BITTENCOURT, 2007, p. 41-42).

Em referência à conceituação e reflexão acerca do racismo elaborada por Silvio Almeida (2019), entendemos que tal fenômeno é caracterizado por se apresentar a partir de três dimensões específicas: 1- individualista (relação entre racismo e subjetividade); 2- institucional (relação entre racismo e Estado); 3- estrutural (relação entre racismo e economia). Em virtude disso, utilizamos a interpretação proposta pelo autor para compreendermos as implicações do racismo na Educação, que de acordo com tal análise, estaria presente na escola a partir dessas três esferas de incidência.

À grosso modo, a interpretação do filósofo nos aponta que o racismo em sua dimensão individual é definido por ser manifestado somente de forma isolada e em situações específicas de discriminação direta, óbvia e irrefutável. Por isso, tal definição teria alguns limites se distanciada das demais, que ao resumir o racismo apenas em atitudes ou episódios individuais e pontuais, acaba por fragilizar interpretações à respeito de suas causas históricas, dos seus efeitos sócio contemporâneos e de soluções efetivas, especialmente por parte do Estado, para a sua erradicação, pois “[...] quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade” (ALMEIDA, 2019, p.37).

Ao considerarmos que os crimes de cunho racial contra a

humanidade foram totalmente legais em seus respectivos espaços-tempo, à exemplo da escravidão, genocídio e segregação racial, podemos compreender que o racismo não incide somente no âmbito individual/comportamental, cometido por indivíduos irracionais, que “não sabem o que estão fazendo” e, que muitas vezes, quando denunciados, alegam surtos e crises psicológicas. Portanto, generalizar o indivíduo racista como desprovido de racionalidade sobre seus atos, justificados por meio da apelação à patologias psíquicas, seria contribuir para um entendimento simplista e descomplexificado acerca do racismo.

Países – devemos melhor dizer: sociedades – tem as suas continuidades não ditas, verdades auto evidentes, respostas e tradições socialmente desejadas, transferidas pela socialização (como uma herança). Mesmo que ninguém possa herdar a culpa por um crime, ele ou ela pode herdar as consequências e os custos de um crime. É claro, os benefícios de crimes passados [...] têm de ser devolvidos – e os danos recompensados, tanto quanto possível. Isso muitas vezes é chamado de responsabilização (BORRIES, 2018, p. 35).

Neste sentido, analisar os limites da conceituação do racismo apenas pela perspectiva individual não significa que devemos desconsiderar a responsabilização e responsabilidade, inclusive, penal, atribuída à sujeitos que pratiquem atos racistas e de injúria racial e, sobretudo, não sugere que casos e ações diretas de racismo não ocorram na escola. Todo contrário, experiências de piadas, humilhações, comentários vexatórios, exclusões, silenciamentos, ofensas e xingamentos racistas, muitas vezes maquiados pelo véu da omissão ou do “foi só uma brincadeira”, são vivenciados na realidade escolar de crianças negras brasileiras cotidianamente (PINTO, 1992; MUNANGA, 2005; FONSECA; BARROS, 2016).

Uma das pesquisas mais relevantes que trata da incidência do racismo individual na escola, foi realizada por Eliane dos Santos Cavalleiro (2000), no âmbito da Educação Infantil. A investigação, fruto de seu doutoramento, apontou atitudes racistas e anti-educativas de professoras que destinava à crianças negras um tratamento desigual nas formas de avaliação e na distribuição do contato físico.

A pesquisadora concluiu que o racismo presente na escola acabava por ser reforçado pela omissão da instituição escolar e familiar no trato de situações de manifestação do racismo individual e direto, isto é, o silêncio se dava como uma

estratégia paliativa para que conflitos raciais existentes no cotidiano escolar fossem ocultados e falaciosamente evitados, “o que permite supor que a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão” (CAVALLEIRO, 2000, p. 9).

Portanto, a pesquisa supracitada nos permite inferir que a relação entre racismo e subjetividade (racismo individual) reverbera no cotidiano da escola, prejudicando a auto percepção e autoimagem do/da estudante negro/a, tida como negativa e, conseqüentemente, a sua motivação e desempenho escolar, bem como, a do/da estudante branco/a, socializado/a para se entender como superior devido ao seu pertencimento étnico-racial.

A partir disto, podemos compreender que o completo silêncio acerca dos conflitos raciais ocorridos e manifestados na instituição escolar e estendidos ao âmbito familiar, seja por falta de sensibilidade, empatia ou noção em lidar com tais conflitos das autoridades competentes ou do constrangimento da vítima em denunciá-los, contribui para a naturalização do racismo na escola, podendo trazer conseqüências nefastas para a trajetória educacional e a carreira profissional do grupo racial negro (PINTO, 1992).

Já no tocante ao racismo em sua dimensão institucional, Silvio Almeida nos aponta que à concepção da individualidade e ocasionalidade de sua dimensão anterior é ampliada, na medida em que o racismo deixa de ser manifestado apenas em ocasiões isoladas e por maus comportamentos de indivíduos específicos, passando a ser definido “como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2019, p. 37-38).

Nessa perspectiva, as instituições enquanto mecanismos modernos de um conjunto de regras e burocracias, construídas historicamente para estabilizarem conflitos sociais, controlarem legislações e normatizarem padrões de comportamento social, também trazem em sua origem e formação disputas sócio-históricas de poder e dominação. Logo, como construções humanas agenciadas, na maioria das vezes, por uma hegemonia racial branca, as instituições também são marcadas pelo racismo e pela raça.

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o

estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (ALMEIDA, 2019, p. 40-41).

Porém, apontar o racismo institucional não significa dizer que indivíduos pertencentes à minorias raciais não disputam espaços institucionais com indivíduos brancos, que historicamente são a maioria à frente de instituições, mesmo diante de uma realidade de desigualdades e desvantagens históricas, pois ao ocupar espaços de poder e decisão nessas instituições, grupos negros e indígenas podem contribuir para o combate de práticas e políticas racistas que as permeiam. Significa compreender que para continuar sendo normalizado e legitimado socialmente, o racismo necessita de aparatos institucionais, em especial, do Estado e de seu sistema judicial, legislativo, executivo, tributário, policial, penal, educacional, de saúde, etc.

Uma vez que o Estado é a forma política do mundo contemporâneo, o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais. É por meio do Estado que a classificação de pessoas e a divisão dos indivíduos em classes e grupos é realizada. Os regimes colonialistas e escravistas, o regime nazista, bem como o regime do apartheid sul-africano não poderiam existir sem a participação do Estado e de outras instituições como escolas, igrejas e meios de comunicação (ALMEIDA, 2019, p. 87).

Por isso, por ser marcado e materializado, também, por seu caráter institucional, em especial, a partir de sua relação com o Estado, o racismo atravessa a escola, que por sua vez, enquanto instituição (especialmente oficializada pelo Estado, mas também instituída por iniciativas privadas) acaba por torna-se reprodutora do racismo em sua dimensão institucional.

Podemos vislumbrar exemplos de como o racismo institucional é

veiculado e reproduzido pela escola por meio do Decreto nº 1.331⁶⁷, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia a proibição da admissão de sujeitos sob a condição de escravização nas escolas públicas do país ao prever que a instrução de adultos negros dependia da disponibilidade de professores, como também, do Decreto nº 7.031-A⁶⁸, de 6 de setembro de 1878, que determinava que negros livres ou libertos só podiam estudar no período noturno, sendo que ambas medidas legais, considerava apenas os homens. Com isso, tendo em vista que a dinâmica e a cultura escravagista dificultavam tanto a disponibilidade de docentes que pudessem instruir a população negra, quanto à possibilidade da mesma ter condições de estudar durante a noite devido ao desgaste físico e psicológico a que era submetida pela rotina do trabalho compulsório, “diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004, p. 7).

Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2019, p.47).

Se instituições são criadas por indivíduos que compõem e formam um determinado corpo social, elas também serão perpassadas, logo, reproduzirão, fenômenos da estrutura social da qual se encontra localizada. Desta forma, Almeida (2019) nos oferece a definição do racismo em sua dimensão estrutural ao considera-

⁶⁷ De acordo com o seu Art. 69: “Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vaccinados. § 3º Os escravos”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 18/07/2020.

⁶⁸ Segundo seu Art. 5º: “Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos”. E ainda, no seu Art. 6º: “Não serão admittidos á matricula pessoas que não tiverem sido vaccinadas e que padecerem molestias contagiosas”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 18/07/2020.

lo um processo histórico e político com relações intrínsecas com a economia, que antecede e acompanha a criação de instituições, se tornando causa e não apenas consequência do racismo manifestado institucionalmente.

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção [...] Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2012), o ensino de História “pertinente à cultura escolar e pensado a partir do quadro teórico da Educação Histórica, possui uma relação intrínseca e dinâmica com a cultura histórica de determinada sociedade” (p. 94). Por consequência, o racismo enquanto fenômeno estrutural atravessa a cultura histórica brasileira, que não é fixa ou irreversível, mas que incide na dinamização da cultura escolar e na regulação de currículos, livros didáticos, manuais, práticas, relações e usos escolares de forma direta.

Neste sentido, para permanecer funcionando na estrutura social, não sem resistências, o racismo necessita ser legitimado por formas de atuação, representação e difusão ideológica que o normatizem diante da história pública, ou seja, para cumprir sua função de dominação e o caráter sistêmico de seu desempenho social, o racismo deve ser incutido a partir de processos históricos, sistemas estatais e imaginários populares onde condições de desvantagens e de privilégios sejam aplicadas, dispostas e naturalizadas cotidianamente entre os diferentes grupos raciais nas esferas política, econômica e social, portanto, histórica.

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. É a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um

mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (ALMEIDA, 2019, p. 65).

Partindo do pressuposto que o dinamismo do racismo não deve ser simplificado por visões que o definem de uma única forma ao atribuir unilateralidade à suas causas, consequências e medidas que visem seu completo desmantelamento, o conceito de racismo estrutural torna-se caro, pois revela que se a escola acaba por reproduzir o racismo individual e institucional, esses, encontram-se alocados em uma estrutura perspectivada por imbricações históricas de disputas e antagonismos, imposições e concessões, opressões e permissões, disfarces, recalques e ostentações de desigualdades raciais que também são manifestadas na escola e em sua relação com a comunidade que acolhe, com o Estado e com a história.

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (GOMES, 1996, p. 69).

Logo, devido à sua natureza dinâmica, possibilitada pelo agenciamento de sujeitos que criam instituições e materializam símbolos e ideias em práticas culturais, tanto oficiais como espontâneas e relacionais, o racismo assume diversas roupagens e modelos em diferentes contextos históricos e organizações sociais, sendo constantemente atualizado, até mesmo no interior de uma mesma formação e realidade histórica, ao ser explicitado e institucionalizado em políticas de Estado, camuflado em discursos de sua própria negação e/ou disfarçado na omissão do Estado para com as desigualdades existentes entre negros/as e branco/as.

No Brasil, permaneceu a segunda e terceira forma em virtude da construção da identidade nacional baseada no mito da democracia racial, perspectivado pela ideologia do branqueamento, especificidade surgida da nossa construção sócio-histórica.

As ideias de miscigenação, branqueamento, eliminação do elemento

africano na constituição do povo brasileiro e a instituição da democracia racial, comporiam uma rede discursiva própria da realidade brasileira. O processo de encontro entre as raças seria considerado pacífico ou ausente de maiores conflitos. Mesmo a escravidão brasileira era considerada mais branda se comparada a de outros países. Essas formas discursivas propoem saberes de como a população negra foi retratada no projeto de modernidade brasileira (FELIPE, 2015, p. 331).

Porém, tal fato não significa que o racismo enquanto fenômeno que produz desigualdades raciais sistematicamente deixou de ser oficializado a partir de políticas institucionais, em especial, de Estado, que impediram o acesso e a permanência da população negra no sistema educacional à exemplos dos decretos estatais citados anteriormente.

Em razão disso, apesar de compreendermos os processos historicamente estabelecidos de negação do direito à Educação para a população negra no Brasil, por meio de práticas segregacionistas estatais diretas, como proibir pessoas negras em condição de escravização de frequentar as escolas, e indiretas, como a negligência do poder público com a população negra no período posterior ao fim oficial do regime escravocrata, fato fundamental para a manutenção da desigualdade social e discriminação racial vivenciadas por esse grupo, buscamos não submeter nossa investigação à uma ótica de passividade dos negros e negras diante de um contexto de opressão racial, atribuindo à população afro-brasileira o protagonismo na busca por educação, história, identidade e memória e nas conquistas advindas desses árduos percursos.

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares (CRUZ, 2005, p. 27).

A constante reivindicação e engajamento da população negra em busca de uma participação efetiva nos processos de educação, escolarização e construção de um conhecimento histórico voltado para suas necessidades formativas, intelectuais e de subsistência no interior de uma sociedade, que mesmo após o fim oficial da escravidão, continuou sendo racista ao promover assimetrias

raciais sistematicamente, se constituem em ações de disputas travadas no âmbito político, educacional e epistemológico.

2.3 O PAPEL POLÍTICO DO MOVIMENTO NEGRO NAS LUTAS POR EDUCAÇÃO: CONTESTANDO O RACISMO E REIVINDICANDO UMA ESCOLA ANTIRRACISTA

Partindo do pressuposto que a população negra participou ativamente dos processos de sua própria escolarização, mesmo sob condições de escravização e gritantes desigualdades e desvantagens mantidas após a abolição formal, refutamos perspectivas que alocam negros e negras num espaço de passividade, conformismo e inércia diante das assimetrias e injustiças provocadas pelo racismo em todas suas dimensões.

Ao nos referenciarmos nas teses de Marcos Cardoso (2011) e Nilma Lino Gomes (2017) atribuímos ao Movimento Negro organizado e engajado politicamente, o protagonismo pelas lutas e conquistas por igualdade racial no âmbito da educação e na efetivação de dispositivos legais para tal objetivo, em especial, na implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, focos da nossa pesquisa.

Desta maneira, não podemos tratar de ambos os dispositivos sem historicizar o contexto de lutas e reivindicações que antecederam e culminaram na sua institucionalização como políticas de Estado, pois antes de tudo, foram políticas gestadas por meio da organização política e da produção de saberes dos movimentos sociais negros.

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais da relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta

apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo *se faça presente e de forma explícita um postura política de combate ao racismo*. (GOMES, 2017, p. 23-24, grifos da autora).

Partindo da definição de Movimento Negro elaborada pela autora, corroboramos com a perspectiva que esse ator político congrega movimentos sociais contemporâneos compostos por organizações, institucionalizadas ou não, de negros e negras articulados/as na elaboração de ações contínuas e categóricas de combate ao racismo e seus desdobramentos e reproduções nos mais diversos âmbitos sociais, como na educação, na saúde, na moradia e habitação, no mercado de trabalho e na política.

Como organizações múltiplas, formadas por sujeitos que compartilham do mesmo pertencimento étnico-racial mas que são de diferentes gêneros, sexualidades, classes sociais, gerações, profissões, regiões, religiões e formações, os movimentos sociais negros atuam de formas e em prol de demandas variadas, no entanto, corroboram com o objetivo de enfrentamento ao racismo, vivenciado historicamente pela população negra brasileira, em comum. Portanto, devido sua diversidade interna, o Movimento Negro constrói agendas antirracistas que se desmembram em variadas pautas, tornando-se “[...] um processo constante de organização de forças culturais e sociais bastante heterogêneas em torno de um projeto histórico” (CARDOSO, 2011, p. 18).

Alguns exemplos da agenda de denúncias e questões levantadas pelo Movimento Negro no Brasil, são: o genocídio da população negra, sobretudo, da juventude nas favelas brasileiras, a violência e brutalidade policial, o encarceramento em massa, a seletividade penal, o racismo religioso contra as religiões e religiosos/as de matriz africana, a desmistificação da ideologia da democracia racial, a demarcação das terras quilombolas e o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo, a desigualdade salarial entre negros e brancos, a sub-representação do negro na mídia, no mercado de trabalho e na universidade, a evasão escolar das crianças e adolescentes negros, o epistemicídio nas construções científicas, o feminismo negro, a violência doméstica e obstétrica contra as mulheres negras e, demais discussões correlatas, que não caberiam em apenas um parágrafo.

De maneira mais sistematizada, assídua e consecutiva, o Movimento Negro insurge no cenário político brasileiro em 1970, mesmo sob às condições de criminalização dos movimentos sociais impostas pelo regime da ditadura militar⁶⁹. “No período compreendido entre 1888 [...] até os anos 70 do século XX, com raras exceções, os negros e as negras não puderam expressar, por sua própria voz, a luta pelo reconhecimento da sua participação social” (CARDOSO, 2011, p. 28), no entanto, isso não significa a inexistência de práticas articuladas de resistência anteriormente à eclosão dos movimentos sociais negros.

Segundo Marcos Cardoso (2011), durante a escravidão, a população negra organizou diversas estratégias de enfrentamento ao sistema escravista e aos cruéis castigos físicos e psicológicos empregados pelos senhores de engenho, como as fugas isoladas e coletivas, o assassinato de senhores, o banzo, o aborto, a queima de senzalas e plantações, o suicídio, a criação de confrarias e irmandades religiosas, a manutenção das religiões advindas de África (mesmo sob o véu do sincretismo religioso), bem como a elaboração das próprias práticas sincréticas, e as revoltas e insurreições negras urbanas, à exemplo da Revolta dos Malês, dos Búzios e da Chibata.

A esse fenômeno presente na trajetória histórica dos povos africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, nomeamos de resistência negra, ou seja, a reação individual e coletiva ao ato cruel de negação física e cultural da humanidade de homens e mulheres negras. Os movimentos ocorridos ao longo da escravidão contam a intensa luta de negros e negras e são uma resposta à brutal repressão física e a violência a que a população negra foi submetida (CARDOSO, 2011, p. 26).

Cardoso (2011) aponta que a formação de quilombos “constituiu-se na mais avançada e sofisticada organização de resistência coletiva” (p. 27). Por isso,

⁶⁹No cenário político atual do Brasil, os movimentos sociais têm experienciado práticas e discursos de criminalização novamente. Tal fato pode ser exemplificado por declarações do presidente da República Jair Bolsonaro, que desde sua campanha eleitoral associa e rotula, constantemente, o ativismo e o engajamento político dos movimentos sociais, como de seus partícipes, a ideias chulas como “esquerdismo”, “lulismo”, “petismo” e “comunismo”, como também, por ações efetivas de redução e, até mesmo, extinção de orçamento e instrumentos institucionais de participação social como conferências, conselhos de políticas públicas e secretarias ministeriais específicas às minorias sociais. “Não há recursos para promoção da igualdade racial no orçamento do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos” (p. 149). In: Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC). **O Brasil com baixa imunidade: Balanço do Orçamento Geral da União 2019**. Brasília: INESC, 2020. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/brasilcombaixaimunidade/>. Acesso em: 20/07/2020.

é que ao ressignificar a ideia de quilombo, presente na memória histórica e no inconsciente coletivo de negros e negras, o Movimento Negro o evidencia como símbolo e referência histórica primordial para o processo de construção, sistematização e afirmação do próprio Movimento, materializado na criação e surgimento de grupos de militância negra no Brasil contemporâneo (CARDOSO, 2011).

A análise histórica do significado político da experiência coletiva de organização dos quilombos como sistema alternativo ao regime escravocrata, constitui-se como um símbolo principal na trajetória do Movimento Negro. Para o Movimento, se antes o quilombo serviu como resistência ao processo de escravização do povo negro-africano, nos anos 70, a ideia do quilombo volta como um símbolo de resistência e, de maneira mais ampla, como reação ao neocolonialismo cultural, através da reafirmação da herança africana e da busca de um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica e cultural.

O Movimento Negro contemporâneo foi buscar na literatura e na oralidade histórica sobre os quilombos uma representação vigorosa para o reconhecimento da identidade negra brasileira, para a sua autoafirmação étnica e cultural, desconstruindo os conceitos e preconceitos, que via de regra visavam a desqualificar os homens e as mulheres negras, sistematicamente apresentados como um povo dócil, cordial e subserviente (CARDOSO, 2011, p. 62-63).

É a partir da necessidade de se reconhecer na história do Brasil, que o Movimento Negro, como formulado pelo autor, passa a recusar interpretações históricas que alocam a população negra em espaços sociais de inferioridade, subserviência e conformação com sua situação de escravização. Para isso, passa a elaborar, mapear e disseminar narrativas que davam conta da complexidade de historicizar os quilombos e outros símbolos de luta e resistência negra, que via de regra, eram impopulares e não circulavam nos ambientes acadêmicos.

Em acordo com a tese de Marcos Cardoso (2011), que atribui ao Movimento Negro o uso da história (experiência histórica da população negra) como fundamental para a elaboração de matrizes discursivas positivas acerca do continente africano e da população e identidade negra brasileira, corroboramos com a tese de Nilma Lino Gomes (2017), que enquanto coletivos protagonistas de lutas históricas por igualdade racial, o Movimento Negro politiza a raça ao afirmar e positivar sua negritude e, conseqüentemente, ressignificar as relações étnico-raciais a partir de novas interpretações epistemológicas e produções intelectuais acerca da

África e de sua diáspora brasileira (CARDOSO, 2011; GOMES, 2017).

[...] o que marca uma profunda diferença entre o Movimento Negro e o conjunto dos demais movimentos sociais e populares que emergiram no Brasil, nos anos 70, é a história.

Para o Movimento Negro, o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura do racismo da sociedade brasileira. Ao emergir na cena nacional a partir da especificidade da luta política contra o racismo que marcou os anos 70, o Movimento Negro teve que buscar na história a chave para compreender a realidade da população negra brasileira. Impelido pela necessidade de negar a história convencional (oficial) e contribuir na construção de uma nova interpretação da trajetória do povo negro no Brasil, é que o Movimento Negro distinguiu-se dos demais movimentos sociais e populares. Na verdade, o Movimento Negro é fruto de uma “negatividade histórica” [...] (CARDOSO, 2011, p. 17).

Buscamos encruzipar ambas teorias para propormos que ao negar uma relação com a História baseada na invisibilização do negro como sujeito histórico e cognoscível e na “violência manifesta no campo simbólico, efetivada através da desvalorização da sua cultura, da desqualificação da sua subjetividade e destruição da sua memória” (CARDOSO, 2011, p. 21), o Movimento Negro reivindica concepções históricas que contemplem sua atuação e participação direta na História do Brasil, contestando uma historiografia ancorada por produções eurocêntricas que relembram o negro à figura do escravo subserviente.

Nossa intenção vai de encontro à todo tipo de negacionismo histórico atual que, de forma leviana, simplista e anticientífica, afirma a falta de desigualdades raciais históricas entre negros e brancos e, portanto, a inexistência do racismo estrutural no Brasil. Contudo, buscamos apontar que mesmo diante desse cenário de assimetrias, disparidades e reminiscências da colonização e da escravidão, o Movimento Negro organizado e engajado, inclusive no interior da literatura e dos debates acadêmico-científicos, torna-se agente social que elabora e comunica produções históricas que reconhecem a população negra como partícipe da dinâmica social do Brasil, formadora da identidade nacional e propulsora de conhecimento antirracista nas lutas por direitos travadas ao longo da história.

Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro [...] elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação

social [...] (GOMES, 2017, p. 24-25).

Desta maneira, a educação torna-se uma das prioridades reivindicatórias do Movimento Negro, pois para inserir-se no mercado de trabalho no pós-abolição, tomado por imigrantes europeus e japoneses subsidiados pelo Estado, a população negra tinha de corrigir problemas sociais como a sua lenta inserção escolar e o alto índice de seu analfabetismo (GOMES, 2017).

Gomes (2017) cita algumas frentes, iniciativas e conquistas do Movimento Negro na luta pela educação, alfabetização e reconhecimento da intelectualidade desse grupo racial, entre elas, podemos destacar: a imprensa negra (ao longo do século XX), a Frente Negra Brasileira (1931), o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968), o Movimento Negro Unificado (MNU) (1978), a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” em Brasília e a entrega do “Programa para a superação do racismo e da desigualdade étnico-racial” para o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (1995), a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN) (2000), a participação na *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) (2001), a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) (2003) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no interior do Ministério da Educação (Secad) (2004), a Lei Federal 12.288 que institui o Estatuto da Igualdade Racial (2010), a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12) e da constitucionalidade das ações afirmativas pelo Supremo Tribunal Federal (2012) e a sanção da Lei 12.711 que implementa as cotas raciais e sociais nas instituições federais de ensino superior e médio à nível técnico (2012) e da Lei 12.990 que aprova a reserva de 20% das vagas de concursos públicos federais à negros e negras (2012).

Em acordo com a tese de Nilma Lino Gomes (2017) o Movimento Negro é educador ao se constituir como um ator político e coletivo que produz saberes emancipatórios e sistematiza conhecimentos acerca das questões e relações étnico-raciais no Brasil, saberes e conhecimentos estes, eclodidos por e em reivindicações históricas, que durante a primeira metade do século XXI,

transformam-se em políticas de Estado, à exemplo da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira via Lei 10.639/03 (GOMES, 2017).

[...] muito do que sabemos e do que tem sido desvelado sobre o papel da negra e do negro no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro. Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2017, p. 17).

Logo, se às ações propostas pelo Movimento Negro são caracterizadas pela necessidade de representações, interpretações e símbolos que corroborem para produções epistemológicas acerca da experiência histórica da população negra africana e diaspórica desprovidas das amarras do eurocentrismo e do racismo, tais produções, legitimadas pela legislação 10.639/03 e as Diretrizes que a embasam, que acabam sendo frutos dessas mesmas epistemologias emergidas nas lutas e labores do Movimento Negro, devem ser socializadas na escola, reverberadas na sala de aula e incorporadas no ensino da História de forma contínua, consciente e aprofundada.

2.4 A LEI 10.639/03 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Partindo do histórico de lutas do Movimento Negro que antecedeu e protagonizou a implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes que a sustenta, e considerando as constantes disputas que envolvem sua dinamização nas aulas de História na escola, mesmo diante dos mais de quinze anos de sua aprovação, buscamos romper com concepções analíticas que atribuam tal conquista à benesses

do Estado.

Deste modo, para nos dedicarmos mais à fundo em ambos dispositivos faz-se importante frisarmos as disputas institucionais que permeiam o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a sua implementação enquanto lei federal, isto é, enquanto mecanismo estatal. A existência da dimensão institucional do racismo não significa que instituições, sobretudo, o Estado e a escola, não devam corrigir desigualdades históricas e práticas de discriminação cotidianas, denunciadas e comunicadas pelo empenho dos movimentos negros organizados, pois

- a) as instituições são conflituosas e sua coesão depende da capacidade de absorver conflitos, tanto ideológica quanto repressivamente;
- b) a instituição precisa se reformar para se adaptar à dinâmica dos conflitos sociais, o que implica em alterar suas próprias regras, para padrões e mecanismos de intervenção (ALMEIDA, 2019, p. 42).

Portanto, a Lei 10.639/03 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, são partes de intervenções institucionais permeadas pelo aparecimento, ordenamento e estruturação de produções discursivas que contestam o funcionamento desigual, porém tido como normal, das instituições.

Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004, p. 11).

Aprovada em 9 de janeiro de 2003, sendo assinada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva em uma de suas primeiras ações à frente do Governo Federal, a Lei 10.639 altera a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁷⁰, de 20 de dezembro de 1996, ao acrescentar os artigos 26-A e 79-B na mesma, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira⁷¹. “Essa decisão resgata historicamente

⁷⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22/07/2020.

⁷¹ A referida legislação é de autoria da deputada Ester Grossi e do deputado Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). Antes de tornar-se uma das primeiras leis sancionadas pelo

a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 8) ao prever as seguintes disposições

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL,2003).

Os vetos encontrados na legislação dizem respeito ao terceiro parágrafo do artigo 26-A e ao artigo 79-A⁷². O primeiro dispunha que as disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, no Ensino Médio, deveriam atribuir um teto mínimo de dez por cento ao seu conteúdo programático anual ou semestral acerca das temáticas e conteúdos privilegiados pela legislação, fator que segundo as razões de seu veto iam de encontro à princípios constitucionais que estabeleciam o respeito às especificidades regionais e locais do nosso país. Já o segundo, deliberava que os cursos de capacitação e formação docente deveriam ser compostos, também, pela participação de entidades e organizações do Movimento Negro, das universidades e de outras instituições de ensino e pesquisa pertinentes à matéria, determinações que referente aos motivos do veto, contrariariam às disposições da LDB, que não fazem menção à cursos de capacitação e formação de professores.

Posteriormente alterada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, a Lei 10.639/03 passa a ser modificada em seu artigo 26-A a fim de incluir, também, a

presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003, foi apresentada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 259, em 11 de março de 1999, que por sua vez, foi aprovado e remetido ao Senado no dia 05 de abril de 2002.

⁷² Disponível em: /www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm. Acesso em: 22/07/2020.

obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena⁷³. Contudo, apesar de compreendermos a extrema relevância de sua alteração pela Lei Federal 11.645/08, utilizamos a primeira nomenclatura, isto é, Lei 10.639/03, pois o nosso foco analítico é direcionado à matéria da mesma, que é considerada um marco legal na implementação de políticas públicas no campo educacional brasileiro voltada para a valorização e reconhecimento da população negra na formação da identidade nacional e na construção de conhecimentos que devem ser legitimados nos bancos escolares (GOMES, 2011; SILVA, 2013).

A fim de aprofundar os conteúdos previstos pela Lei 10.639/03, bem como, dar orientações, sugestões e fundamentos teórico-metodológicos para o planejamento e cumprimento da legislação pelos agentes escolares, é aprovada por unanimidade em outubro de 2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* por meio do Parecer 03/2004 de 10 de março, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), relatado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, homologado pelo Ministro da Educação, em 19 de maio de 2004 e instituído pela resolução do MEC nº 1, de 17 de junho de 2004⁷⁴.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com

⁷³ “Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação”. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1. Acesso em: 22/07/2020.

⁷⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 22/07/2020.

os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 10).

Publicadas pela parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, ambos dispositivos legais se encontram imbricados no contexto político, histórico e social de sua implementação. Ao atribuímos o protagonismo e a atuação histórica do Movimento Negro na construção, reivindicação e aprovação dessa demanda como política de Estado, não negamos a importância da abertura, diálogo com os movimentos sociais e comprometimento com as ações afirmativas para a correção de injustiças, eliminação de discriminações, promoção de inclusão e cidadania e democratização do sistema educacional brasileiro, proporcionada pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da Presidenta Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores.

Se no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso o Movimento Negro conquistou tímidas políticas públicas de enfrentamento ao racismo na educação, como a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, em 27 de fevereiro de 1996, e a adesão dos temas transversais, como a “Pluralidade Cultural”, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que a efetivação de políticas e legislações específicas ao antirracismo, são oficialmente criadas e representadas pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), pela Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e pelo posterior Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (MMIJDH)⁷⁵.

O governo federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos

⁷⁵ Após o golpe de Estado disfarçado de *impeachment* em 31 de agosto de 2016, que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, a primeira mulher legitimamente e democraticamente eleita como Presidenta da República Federativa do Brasil, tais ministérios, assim como o Ministério do Desenvolvimento Social, o Ministério do Desenvolvimento Agrário e a Secretaria de Políticas para as Mulheres, foram extintos.

e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira (BRASIL, 2004, p. 8).

Deste modo, o documento que norteia a Lei 10.639/03 traz em suas páginas, de forma inovadora e singular, uma tomada de posição do Estado, que passa a se colocar como responsável por forjar desigualdades, reconhecendo que ao longo da história do Brasil (Colônia, Império e República) foram estabelecidos modelos de desenvolvimento excludentes que criaram barreiras ao acesso e/ou permanência de milhões de brasileiros à escola, tanto no aspecto legal quanto em posturas ativas de discriminação e permissivas para com as desigualdades raciais que atingem à população negra até os dias atuais (BRASIL, 2004).

É no contexto em que o Estado passa a assumir suas responsabilidades sob a regulação e perpetuação de desigualdades históricas, que intelectuais do Movimento Negro passam a assumir cargos e posições institucionais no interior das decisões estatais acerca das políticas de promoção da igualdade racial. Nesse sentido, não poderíamos deixar de mencionar a atuação de duas intelectuais que tiveram suas trajetórias acadêmicas articuladas ao Movimento Negro e que foram cruciais para o processo de produção e implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes que a orientam, as professoras Matilde Ribeiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁷⁶.

Matilde Ribeiro, um dos nomes mais expressivos à respeito dos estudos sobre políticas públicas antirracistas no campo da educação brasileira, foi nomeada como primeira Ministra Chefe da então recém criada Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 2003, cargo em que permaneceu até o ano 2008 e que a incumbiu em apresentar e representar a SEPPIR na estrutura do documento orientador e normatizador da Lei 10.639/03.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, por sua vez, foi indicada pelo Movimento Negro e por esferas mais progressistas da Pesquisa em Educação para assumir a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE)

⁷⁶ Ambas as professoras, pesquisadoras e militantes receberam o título honorífico de “Doutora *Honoris Causa*” pela Universidade Federal do ABC Paulista (UFABC). Os títulos foram concedidos pelo Conselho Universitário da UFABC (ConsUni) em 20 de abril de 2021, que de forma inédita, outorgaram dois títulos honoríficos em uma única sessão. Mais informações em: <https://www.ufabc.edu.br/noticias/ufabc-concede-titulos-honorificos-a-petronilha-beatriz-e-matilde-ribeiro>. Acesso em: 02/03/2021.

como conselheira, em 2002, tornando-se a primeira mulher negra a ocupar tal cargo, no qual esteve até o ano de 2006. Ao cumprir essa função, a professora Petronilha Beatriz, referência nos estudos e na produção teórica acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais, atuou enquanto relatora do Parecer CNE/CP 03/2004, que estabeleceu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, sendo uma das responsáveis pela alteração da nossa legislação educacional.

Cientes das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico-racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei 10.639/2003 que introduziu, na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana. E, ao orientar a execução das referidas determinações, colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais (SILVA, 2007, p. 489-490).

Cabe ressaltar que diante deste cenário, o Estado corroborou para a necessidade da criação de estratégias políticas e administrativas de levantamento e acompanhamento das dificuldades em torno da aplicação da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes na escola e, conseqüentemente, para o fortalecimento da disseminação institucional de suas orientações e objetivos.

Para este fim, em 2007, o MEC em parceria com a UNESCO, realizou uma oficina de avaliação, fato que resultou na entrega de um documento ao então ministro Fernando Haddad, que por sua vez, instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) por meio da Portaria Interministerial nº 605 MEC/MJ/SEPPIR⁷⁷. O Documento-Referência⁷⁸ elaborado pelo GTI e pela consulta e contribuição popular em seis agendas de trabalho, conhecidas como Diálogos Regionais e

⁷⁷ Publicada no Diário Oficial em 21 de maio de 2008. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-interministerial-605-2008_208823.html. Acesso em: 02/03/2021.

⁷⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei nº 10.639/2003**: proposta de plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº 10.639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>. Acesso em: 02/03/2021.

realizadas em cinco regiões do Brasil⁷⁹, serviu de base para a construção do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, publicado em 2009⁸⁰ e transformado em livro em 2013⁸¹.

O principal objetivo do Plano Nacional era o de contribuir para o cumprimento das determinações legais por parte de todos os sistemas e estabelecimentos de ensino “[...] com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária” (BRASIL, 2013, p. 19). Para cumpri-lo, foi organizado em seis eixos estratégicos, sendo eles: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais.

Voltando as atenções às Diretrizes e seus princípios estruturantes, durante toda sua organização, o documento norteador traz uma trajetória histórica sobre a condição da criança negra na educação, sendo ancorado por outros documentos oficiais e legislações que o antecedem e sustentam, à exemplo da Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos Art. 26, 26 A e 79 B, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001), das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306) e de Alagoas (Art. 253), das Leis Orgânicas de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI) e do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII) e das leis ordinárias de Belém (Lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994), de Aracaju (Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994) e de São Paulo (Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996).

Tais dispositivos legais, somados às propostas e produções do Movimento Negro ao longo do século XX e às consultas com questões acerca do

⁷⁹ As cidades que sediaram os Diálogos Regionais foram: Belém/PA, Cuiabá/MT, Vitória/ES, Curitiba/PR, São Luís/MA e Aracaju/SE. Mais informações em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 02/03/2021.

⁸⁰ Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 02/03/2021.

⁸¹ Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 02/03/2021.

parecer, realizadas via questionários, encaminhados aos movimentos sociais negros, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, docentes, pais ou responsáveis por estudantes e grupos da sociedade civil, embasaram e ampararam as Diretrizes e a Lei 10.639/03 de forma jurídica, social e historicamente contextualizada⁸².

Outro ponto importante das Diretrizes à ser ressaltado, é que o documento aponta as condições materiais das escolas e das formações docentes como imprescindíveis para a concretização de uma educação pública de qualidade à todos e todas cidadãs brasileiras e, por consequência, para o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade negra na escola.

Sem formações de professores/as específicas e sem estrutura física e simbólica, os conteúdos, atividades, exercícios e dinamizações do conhecimento acerca das relações étnico-raciais tornam-se dificultados ao terem sua potência epistemológica fragilizada, limitada e prejudicada.

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (BRASIL, 2004, p. 10-11).

A partir de seu comprometimento com políticas antirracistas, as Diretrizes salientam concepções caras para a desconstrução do racismo à brasileira, camuflado pelo véu do silêncio, da omissão e de práticas, que de tão naturalizadas, passam a ser consideradas veladas. Entre elas podemos citar a necessidade da implementação de ações afirmativas para a correção de injustiças e desigualdades históricas; o urgente dismantelamento do mito da democracia racial que ainda rondam as narrativas escolares e universitárias; a indispensável compreensão da raça como construção social desvinculada de qualquer determinismo biológico; e a afirmação da identidade negra de forma positiva, em especial, via auto declaração

⁸² Foram encaminhados cerca de mil questionários e respondidos (individualmente ou em grupo) 250, entre mulheres e homens, crianças e adultos, com níveis de escolarização distintos, demonstrando a relevância do tratamento de dúvidas, questionamentos e dificuldades acerca do parecer e anteriores à definição de suas orientações e indicações (BRASIL, 2004).

racial.

Ao vislumbrar-se por meio dos princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais, isto é, a reeducação das relações entre todos os grupos étnico-raciais pertencentes ao corpo social brasileiro (negro, indígena, branco e amarelo), o documento norteador atribui que o êxito de uma relação social sadia, respeitosa e de aprendizagem mútua, dependerá de trabalhos e esforços conjuntos “[...] de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola” (BRASIL, 2004, p. 13).

À vista disto, o documento evidencia que o racismo forma sociabilidades, portanto, torna-se responsabilidade de toda a sociedade o posicionamento político em busca ao combate à suas causas e consequências, em específico, à instituição escolar. Tal construção argumentativa contribui para a desmistificação que o racismo seria um “problema de negro” ao retirar a incumbência do comprometimento e denúncia de práticas racistas apenas dos ombros de seus/as vitimados/as.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 14-15).

Ao elencar a escola como espaço privilegiado para a reeducação das relações étnico-raciais, devido ao seu caráter institucional de garantia ao direito e democratização à educação, as Diretrizes corroboram para a premência do posicionamento da instituição escolar contra qualquer modo de racismo, em especial, dinamizado em suas dependências e nas relações ali produzidas e estabelecidas. Em virtude disso, faz-se fundamental a abertura e o compromisso

com a apropriação epistemológica do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por parte de todos/as profissionais da educação e agentes escolares, pois

As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 16).

Munido de um conjunto de argumentos à equívocos comuns e narrativas simplificadas que circulam socialmente à respeito do racismo, o documento comunica e elucida a importância do levantamento e agregação de dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, sobretudo, para fins científicos, censitários e de formação de políticas públicas antirracistas; a urgência da conscientização da complexidade que envolve o processo histórico de construção da identidade étnico-racial no Brasil, um país marcado pelo racismo sob a simulação de uma imagem de democracia racial; a relevância do reconhecimento dos danos deixados pelo racismo na psique e subjetividade da população discriminada e da população que discrimina, dado que enquanto “[...] processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 16).

O conteúdo do documento destaca, ainda, que a implementação da Lei 10.639/03 e de suas Diretrizes não objetivam alterar uma matriz curricular e disciplinar marcada pelo etnocentrismo europeu por um africano, todo contrário, o objetivo é ampliar os currículos ao pluralizar vozes e reeducar os cotidianos escolares e as construções epistemológicas para a diversidade cultural, étnica-racial e social presente na sociedade brasileira (BRASIL, 2004).

Logo, os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação para as Relações Étnico-Raciais, que servem de amparo à decisão de implementação da medida legislativa 10.639/03, tornam-se imprescindíveis para a realização deste trabalho, pois orientam nossa hipótese de que uma aprendizagem histórica acerca de África e sua diáspora brasileira, daria possibilidades epistemológicas para uma consciência histórica perspectivada pela reeducação das relações étnico-raciais e, a partir disso, para uma superação de carências de orientação temporal deixadas pela

ausência do conhecimento sobre a experiência histórica da população negra e por concepções historiográficas e historicamente educativas pautadas pelo eurocentrismo e ocidentalização cultural e epistêmica.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhecesse que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

Por tratar-se de uma política curricular, “[...] fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 10), o documento das Diretrizes é cunhado a partir de princípios norteadores que constroem-se em três pilares: 1- consciência política e histórica acerca da diversidade étnica-racial; 2- fortalecimento da identidade e dos direitos da população negra; 3- ações educativas de combate ao racismo e às formas de discriminação racial. Porém, o documento subverte a ideia de que a inclusão de conteúdos seria suficiente para a mudança de posturas, concepções e atitudes racistas ao pontuar a necessidade de uma mudança estrutural definitiva da matriz que informa as narrativas escolares.

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 17).

Isto posto, frisamos que ao tratarmos a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes como temáticas e referências essenciais para a nossa pesquisa, buscamos enxergá-las para além da inclusão e sistematização de conteúdos substantivos no currículo escolar da disciplina de História à nível nacional. Vislumbramos que o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira numa

perspectiva antirracista, idealizado e materializado por ambos dispositivos e, fomentado através da instituição escolar e das relações que permeiam seu cotidiano, pode vir a possibilitar uma reorientação temporal acerca da compreensão da atuação do negro e da negra na formação histórica do Brasil e do reconhecimento do racismo como um fenômeno histórico que deve ser combatido em todas as esferas à quais ele se apresenta e perpetua, em especial, ao tornar-se possível e dinamizado via processos educacionais.

3 EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E *GROUND*ED THEORY COMO METODOLOGIA: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS PARA PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA E PESQUISA DE CAMPO A PARTIR DE REALIDADES ESCOLARES PÚBLICAS DO NORTE DO PARANÁ

Este trabalho realiza debates contemporâneos acerca do ensino de História e traduz aspectos teóricos que se encontram ancorados nos pressupostos da Educação Histórica ao ter como objetivo a análise de ideias históricas de jovens estudantes, inseridos em contextos escolares públicos do norte do Paraná, à respeito dos conteúdos substantivos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Logo, faz-se imprescindível apresentar e contextualizar essa área de pesquisa e reflexão como campo investigativo, cuja produção científica está alocada na própria raiz epistemológica e filosófica da História e seus dispositivos teórico-metodológicos.

Para isto, destinamos o segundo capítulo do presente trabalho para historicizarmos o conceito de Educação História, os princípios epistemológicos que constituem e embasam sua teoria e o contexto do seu surgimento a fim de compreendermos como esse campo de investigação vêm se consolidando nas pesquisas à respeito do Ensino de História, com ênfase especial nas pesquisas brasileiras, responsáveis por uma reinterpretação teórica protagonizada pelo uso do pensamento de Jörn Rüsen para o entendimento dos processos cognitivos da aprendizagem histórica.

Em seguida, apresentamos o surgimento da metodologia *Grounded Theory* ao nos posicionarmos em sua escola teórica construtivista (Charmaz, 2009; Tarozzi, 2011) a partir de seus usos, cada vez mais frequentes, em investigações em Educação Histórica. Trazemos à luz, também, os processos que envolveram a pesquisa de campo realizada virtualmente, como os objetivos da elaboração do questionário, as intervenções nas aulas via *Google Meet* e as especificidades do ensino remoto no estado do Paraná, ou seja, o detalhamento da pesquisa de campo, que devido à pandemia mundial causada pelo vírus COVID-19, teve de ser readaptada para o formato remoto em virtude do adiamento das aulas presenciais.

Ademais, é no presente capítulo que localizamos as quatro escolas nas cidades de Maringá, Apucarana e Londrina, municípios situados no norte do estado do Paraná, que nos oportunizaram contato com as turmas de terceiro ano do Ensino Médio e intervenções em suas respectivas aulas para a aplicação dos

questionários.

Portanto, concentramos nossos esforços para cumprir os objetivos traçados do capítulo que se segue, iniciando os debates com discussões sobre o ensino de História a partir da ditadura militar, temporalidade que tem relação com as mudanças curriculares e metodológicas que irão se suceder até o surgimento e estabelecimento da Educação Histórica como campo de pesquisa profícuo para se pensar o ensino de História nas escolas brasileiras.

3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL REPENSADO A PARTIR DA DITADURA MILITAR: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO FIM DO SÉCULO XX

A fim de refletirmos acerca da Educação Histórica como campo de investigação para as pesquisas em ensino de História, buscamos situar o período em que mudanças curriculares e metodológicas significativas ocorreram nos processos oficiais de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Em virtude disso, encontramos na ditadura militar uma temporalidade para historicizar a reconfiguração do ensino de História escolar no Brasil e, por consequência, os contextos em que a Educação Histórica surge como campo de pesquisa profícuo para se pensar as relações, disputas, limites, potencialidades e complexidades que envolvem a escolarização da ciência histórica.

Circe Bittencourt (2007) ao propor uma periodização sobre a identidade brasileira partindo da consolidação do ensino de História nas escolas, corrobora que a finalidade da formação das disciplinas escolares no século XIX é o de forjar uma identidade nacional para usos políticos, não sendo uma exclusividade da História, como também de outras áreas do conhecimento. A autora estipula quatro momentos históricos em que a construção da identidade nacional faz-se presente na constituição da História como conhecimento escolar, são eles: “identidade nacional sob o regime monárquico, república e identidade nacional patriótica, identidade nacional e teoria da dependência e de uma identidade nacional a múltiplas identidades” (BITTENCOURT, 2007).

Sobre a construção da identidade nacional a partir do ensino de História sob o regime monárquico no Brasil e, posteriormente, sob o idealismo da proclamação da República, a autora elucida que o currículo escolar pautava-se numa história universal, transposta dos manuais franceses e dividida na história da

formação dos grandes Estados-nações europeus e seus sistemas políticos modernos, na história nacional e consolidação das identidades cívicas brasileiras, e na história do cristianismo da Igreja Católica.

O sistema educacional brasileiro e dos demais países hispano-americanos se constituíram sob a hegemonia cultural de países europeus. O rompimento político não excluiu antigos laços identitários da fase colonial, evidentemente, mantendo-se o “berço de origem” nos países ocidentais cristãos europeus. Para o Brasil, a opção das elites no poder, elites provenientes dos setores agrário e escravagista, foi a constituição de um nacionalismo identificado com o mundo cristão e branco europeu, acrescido de um espectro conservador representado pelo regime monárquico. O desafio político para essas elites era a manutenção de um vasto território conquistado pela monarquia portuguesa que necessitava manter o regime monárquico e consolidar uma unidade territorial, além de criar formas identitárias que ultrapassassem as visões provinciais e os conflitos locais com projetos republicanos e separatistas que desafiavam o poder centralizado (BITTENCOURT, 2007, p. 35).

Partindo da necessidade, apontada pela autora, de perpetuar o poder político centralizado nas mãos da monarquia e dos grupos aliados ao regime monárquico, e ao mesmo tempo, de consolidar uma identidade nacional uniformizada e cristalizada de acordo com padrões europeus de brancura e cristandade, podemos apontar que o projeto educacional brasileiro é mediado por uma História da homogeneidade de ideias, inexistência de conflitos e formação de uma memória histórica comum, influenciado diretamente pelo estabelecimento de políticas de Estado na apropriação de teorias, metodologias e práticas de ensino.

Desta forma, o Estado torna-se um dos principais configuradores da História enquanto disciplina escolar ao protagonizar a implementação de leis e políticas públicas que definem conteúdos curriculares, manuais didáticos, formação contínua, condições do trabalho docente e práticas pedagógicas.

[...] o código disciplinar da História no Brasil, consolidou-se sob a demarcação de fortes relações de poder do Estado na configuração da História como disciplina escolar. Estas relações puderam ser detectadas, principalmente, na articulação orgânica entre intelectuais cuja experiência se pautava na prática do magistério e na produção e divulgação de determinadas políticas educacionais governamentais das décadas de 1950 e 1960 (SCHMIDT, 2012, p. 85).

Uma abertura à imposição de um ensino de História perspectivado

pelo nacionalismo republicano pode ser percebida com o fim da Segunda Guerra Mundial e com a queda da ditadura do Estado Novo no Brasil, ambos acontecimentos ocorridos em 1945 e conectados diretamente à ideologia do fascismo (BITTENCOURT, 2007).

Porém, é no reestabelecimento do período ditatorial, inaugurado no ano de 1964, que o Estado encontra nas instituições de ensino formas de disseminação cultural do autoritarismo sustentado pelo regime que usurpou o poder político por meio das forças armadas, tendo como principal interesse as disciplinas referente às Humanidades ao substituir o ensino de História e Geografia, disciplinas consideradas doutrinadoras pela ideologia autocrática, pelo ensino de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil⁸³.

Os avanços enunciados nas décadas de 1950 e 1960 quanto a uma formação de alunos com fundamentos científicos incorporados pelas ciências de referência, indicando possibilidades de identificar o caráter ideológico de um passado construído sob interesses de determinados setores, foram eliminados no decorrer da fase ditatorial. Escolas onde tais pressupostos era desenvolvidos foram “fechadas pela polícia”, como o Colégio de Aplicação da USP, em São Paulo, e seus professores, perseguidos. A ideologia da *democracia racial*, já bastante criticada por autores como Florestan Fernandes, ao lado do caráter pacífico do “povo brasileiro”, que havia feito a independência política sem guerras, realizando acordos políticos (diferentemente dos demais países americanos), assim como a libertação dos escravos, também realizada sem conflitos internos (diferente do trágico caso norte-americano), eram difundidos e procuravam ser sedimentados por outras atividades nas festas cívicas e em outros conteúdos escolares (BITTENCOURT, 2007, p. 45, grifo da autora).

Diante da necessidade de manter o mito da democracia racial e do caráter pacífico da população brasileira como verdades inquestionáveis a fim de perpetuar a imagem da colonização harmoniosa e, conseqüentemente, amenizar ações e acontecimentos violentos acerca da história do Brasil, desresponsabilizando

⁸³ Atualmente, podemos encontrar facilmente a volta desse tipo de discurso anticientífico, autoritário e conservador que criminaliza as Ciências Humanas, seus docentes e pesquisadores, sobretudo, legitimado via discursos de parlamentares e autoridades políticas que desqualificam temáticas e debates tão urgentes para a sociedade brasileira, como os estudos sobre raça e racismo, gênero, sexualidade, desigualdade social, entre outros. Um exemplo disso é o Movimento “Escola sem Partido”, que tem realizado projetos que se encontram em trâmite em várias casas legislativas dos estados e municípios brasileiros, com o objetivo de controlar ideologicamente a educação pública do país e as práticas pedagógicas de docentes em sala de aula. No âmbito nacional, inúmeros projetos foram propostos, em especial, o Projeto de Lei (PL) nº 193/2016, de autoria do Senador Magno Malta (PR-ES), retirado pelo mesmo em 21/11/2017.

assim, seus atores (senhores de engenho, militares, coroa portuguesa, Estado, entre outros), podemos compreender que o ensino de História durante o período ditatorial continuou a ser forjado por interesses estatais, que a partir do golpe de 1964, representava as inclinações da categoria militar, grupo que impunha sua ideologia no pensar através das decisões políticas e governamentais que regiam o campo educacional do país, logo, a história ensinada nas escolas.

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreria todo o período entre 1964 e 1984, momento em que os professores e profissionais da História foram objetos de perseguições e censuras. A imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História (SCHMIDT, 2012, p. 86).

Segundo Katia Maria Abud (2014), a intervenção do Estado autocrático na educação nacional deu-se por meio da criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que contrariava o método de alfabetização proposto por Paulo Freire, do estabelecimento da Reforma da Universidade, que reprimia as contestações universitárias e estudantis ao regime militar, e da implementação da Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971, uma nove Lei de Diretrizes e Bases da Educação que cerceava as tentativas de democratização da escola básica propostas por reformas anteriores, à exemplo da Reforma Francisco Campos (1931)⁸⁴, que mesmo direcionada à elite política do país, proporcionou inovações no ensino de Ciências Humanas ao amplia-lo na grade curricular e considera-lo formador de consciência para a participação na vida política.

Apesar da proposta da Educação como um instrumento para o desenvolvimento, a aplicação da Lei 5692/71 e especialmente, a convicção de que a técnica e a preparação para o trabalho seriam suficientes para o desenvolvimento resultaram em uma desqualificação e desvalorização do ensino, que atingiu não somente

⁸⁴ “A Reforma Francisco Campos transformou radicalmente o sistema de ensino e deu às escolas secundárias reconhecidas oficialmente autonomia para expedir seus próprios diplomas de conclusão do curso secundário e aos sistemas escolares públicos a autorização para elaborar seus próprios programas. A expansão da escola secundária era considerada de importância capital para a formação de setores da sociedade que estavam em expansão, como as classes médias urbanas. A escolarização seria um instrumento de preparação das novas camadas dirigentes, dos cidadãos que iriam governar o país. A escola deveria transmitir um tipo de saber civilizatório” (p. 55). In: ABUD, Katia Maria. O Ensino de História no contexto da Ditadura Militar: ajustamento e convivência. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Katia Maria (Orgs). **50 anos da Ditadura Militar**: capítulos sobre o Ensino de História no Brasil. Curitiba: W&A Editores, 2014.

as disciplinas relacionadas às Ciências Humanas, mas todo o complexo educacional na medida em que o ambiente escolar foi privado de vez das possibilidades de reflexão e construção do conhecimento como atribuição de professores e alunos (ABUD, 2014, p. 66-67).

Voltando nosso foco à Bittencourt (2007), quando a autora reflete à respeito da relação entre identidade nacional e a disciplina de história escolar, buscamos ressaltar as mudanças curriculares e metodológicas que ocorreram no ensino de História durante o período englobado pelo regime ditatorial. A autora nos aponta duas práticas antagônicas, portanto, de disputas políticas e epistemológicas, no interior da história ensinada em sua concepção e aplicação em sala de aula.

De um lado, as novas análises e interpretações sobre o Brasil, advindas de uma historiografia marxista, proporcionavam identidades nacionais focadas na economia e explicações históricas baseadas nas teorias de dependência, que situavam o Brasil e as demais nações latino-americanas sob as categorias de “países subdesenvolvidos” ou “países do Terceiro Mundo” do sistema capitalista mundial. De outro lado, a ideologia militar se responsabilizava pela disseminação de uma identidade nacionalista ufanista, cunhada nas concepções de desenvolvimento por meio da extrema concentração de renda, práticas que camuflavam as desigualdades sociais fortalecidas pela política econômica ditatorial.

Os estudos sociais propostos e apresentados pelas obras didáticas eram [...] uma simplificada e reduzida história e geografia, sem profundidade conceitual, justificada por uma “inserção do aluno na comunidade” de maneira a se adaptar e se acomodar ao sistema. A relação aprendizagem associada ao ensino passou a ser considerada fundamental pelos currículos, mas os novos métodos anunciados que objetivavam uma formação intelectual baseada nos pressupostos piagetianos transformaram-se em simples técnicas de ensino. Jogos, testes e os estudos dirigidos eram apresentados como inovações metodológicas, mas pouco acrescentavam à formação intelectual e transformavam-se, mais um vez, em instrumentos pedagógicos para fazer o aluno melhor memorizar e repetir lições para os professores [...] Ensinar significava reproduzir conhecimento, e a didática tinha como função criar instrumentos eficientes para que esse conhecimento fosse transmitido da maneira mais fácil para o aluno (BITTENCOURT, 2007, p. 45).

Com base no contexto apontado pela autora, de uma completa superficialidade e réplica no trato do processo de ensino e aprendizagem da História, podemos afirmar que o papel dos livros didáticos era o de permutar a

docência com procedimentos e atividades que reduziam o conhecimento histórico em decoração de conteúdos factuais.

É a partir dessas preocupações, como o retrocesso na garantia dos direitos humanos, a deslegitimação e descaracterização da disciplina de História, a desvalorização e censura do trabalho docente e a repressão política e, portanto, educacional, marcada pelos tempos de ditadura militar no país, oficialmente implementada até 1985, que o ensino de História e a formação docente começa a ser temáticas levantadas e discutidas com maior ênfase, ganhando espaço no interior das produções acadêmicas a partir dos anos de 1970 e, constituindo-se “[...] como objeto de reflexão, análise e pesquisa [...] no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de História, em geral” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 148).

Novas demandas surgiram para a categoria docente conforme modificações políticas e sociais do período ocorreram, incidindo em suas práticas no cotidiano das salas de aulas, em suas condições de trabalho, em suas necessidades de reivindicação e articulação junto à movimentos sindicalizados, e em suas percepções teóricas e metodológicas para se pensar o processo de ensino e aprendizagem, a conformação do conhecimento histórico e o ofício do professor-pesquisador da História.

Essas mobilizações mostraram-se presentes nos espaços de formação docente também, as reflexões destinadas à sistematização escolar da ciência histórica adentraram os cursos de graduação e pós-graduação, atinando a organização de eventos científicos focados nas especificidades dessas discussões, como o *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*⁸⁵ e o *Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*⁸⁶, a criação de laboratórios, núcleos e grupos de pesquisa acerca da história ensinada, como o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-

⁸⁵ A primeira edição do evento ocorreu em 1988, na Faculdade de Educação da USP, com o objetivo de promover debates sintonizados com os desafios do Ensino de História e do trabalho docente, sobretudo, nas escolas públicas da Educação Básica. Se encontra em sua décima primeira edição, ocorrida na modalidade online, devido a pandemia, no ano de 2020. Mais informações em: <https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/site/capa>. Acesso em: 01/07/2021.

⁸⁶ Evento promovido desde 1993, se encontra na sua décima segunda edição, realizada na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no ano de 2019. Com a criação da Associação Brasileira do Ensino de História (ABEH), em 2006, o evento passou a ter mais abrangência, se consolidando como referência para os Pesquisadores do Ensino de História no Brasil e na América Latina. Mais informações em: <https://xienpeh2019.com.br/inicio/>. Acesso em: 28/06/2020.

UFPR)⁸⁷ e Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL)⁸⁸, o reconhecimento institucional da ANPUH a partir da oficialização da participação dos professores do ensino Básico no quadro de associados da entidade, até então, reservado aos professores das instituições de ensino Superior, e a construção de uma trajetória de consolidação dessa área de estudos no âmbito da pesquisa e produção historiográfica brasileira.

Desta forma, durante o processo de redemocratização e abertura política, surge a necessidade de redefinição do ensino de História, seus objetivos, abordagens, objetos e políticas curriculares. Diante desse processo e da realização de pesquisas que pensem o mesmo, lacunas e limitações do ensino e aprendizagem da História nas escolas vão sendo levantadas e problematizadas, como a falta de conformação do conhecimento histórico difundido e produzido nessas instituições a partir da própria ciência histórica, operacionalizada por meio de métodos e rigores cognitivos próprios, fato que se dá no uso das pesquisas em Educação Histórica no Brasil quase 30 anos depois do fim da Ditadura Militar.

Ao articular sua argumentação com o pensamento de Jörn Rüsen (2010; 1994), Maria Auxiliadora Schmidt (2012) aponta que devido a legitimação da história enquanto ciência de referência, a didática da história e os usos do conhecimento histórico a partir de processos de escolarização são afastados da área especializada da História e, associados, involuntariamente, aos campos da Educação e da Pedagogia.

A forma de transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar que constituiu o substrato de conteúdos próprios desta nova disciplina não levou em consideração, neste momento, o fato de que o método de ensino pressupõe uma

⁸⁷ Surge em decorrência dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, desde 1997, englobando atividades de extensão, pesquisas de mestrado e doutorado, diversos trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais, publicações de livros e artigos em periódicos e orientação em projetos de iniciação científica. Atualmente tem como coordenadora a Dra. Maria Auxiliadora Schmidt e como vice coordenadora a Dra. Ana Claudia Urban. Mais informações em: <https://lapeduh.wordpress.com/>. Acesso em: 28/06/2020.

⁸⁸ Implantado em 1994 por meio do Departamento de História da UEL e coordenado pela Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli, tinha como objetivo principal constituir-se em um espaço de diálogos sobre o ensino de história. Entre as atividades mais expressivas podemos destacar os 32 números do Boletim Informativo, um jornal de divulgação científica, distribuído para os professores de História do Ensino Básico e a Revista História e Ensino, que atualmente se encontra com vinte e seis volumes, sendo registrada em indexadores nacionais e internacionais e caracterizada pela *Qualis* CAPES (Quadriênio 2013-2016) em Educação (A2), Ensino (B1), História (B3) e Interdisciplinar (B3). Mais informações em: <http://www.uel.br/laboratorios/labhis/>. Acesso em: 26/06/2021.

relação intrínseca com o método e a filosofia própria da ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar. Pelo contrário, transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento escolar, pautou-se, sobretudo, na imposição dos aspectos psicológicos e pedagógicos. Essa perspectiva ainda predomina, ainda que de forma diferenciada, em propostas de ensino de História no Brasil (SCHMIDT, 2012, p. 79-80).

De forma mais abrangente, essa política de separação das habilidades reguladoras do conhecimento histórico especializado e do conhecimento escolar/educacional, acabam produzindo práticas de naturalização dessa condição no interior das próprias instituições de ensino e, de forma mais grave, por ser o local de formação de professores/as, no interior dos cursos de licenciatura e pós-graduação, incidindo assim, na construção do docente/pesquisador e sua futura atuação profissional.

Niuenius J. Paoli (1988) propõe que essas práticas de separação organizacional entre ensino e pesquisa geram ações concretas no tocante das relações entre a graduação, considerada uma “escola de consumo de conhecimento”, e a pós-graduação, concebida como a “escola de produção do conhecimento”.

Em resumo, o modelo de pós-graduação, de uma maneira geral, parece direcionar de modo muito forte os programas para um clima de consumo de conhecimento ao invés de um clima de produção de conhecimento. Ou seja, mesmo no lugar institucional, onde o princípio de integração entre o ensino e a pesquisa deveria estar sendo realizado de maneira plena, percebe-se uma segmentação entre essas atividades. [...] O ensino é definido como números de cursos e a pesquisa é definida como números de teses (PAOLI, 1988, p. 35).

Ao estabelecer essa argumentação crítica, o autor aborda a presença dessa distinção no cotidiano dos próprios cursos de pós-graduação, que ao se articularem para o cumprimento das disciplinas que se preocupam unicamente com as técnicas e procedimentos de pesquisas, acabam por isola-las das demais, criando um código cultural de dissociabilidade entre a pesquisa (utilizada somente para a escrita da dissertação/tese) e o ensino de conteúdos e temáticas específicas (implementado devido a obrigatoriedade em cumprir os créditos determinados pelo programa).

É no sentido de aproximar a história ensinada nas escolas da história elaborada na academia, que uma teoria emerge no panteão das pesquisas à respeito do ensino de História ao levantar a importância de sabermos como sujeitos em situação de escolarização compreendem essa disciplina e, conseqüentemente, como compreendem a História como ciência e o conhecimento produzido a partir desse labor epistemológico.

O movimento suscitado por essas reflexões desemboca no surgimento das pesquisas denominadas Educação Histórica. Tais pesquisas preocupam-se em entender como estudantes pensam o passado ao se apropriarem do conhecimento histórico disponibilizado pela escola e, ao fazê-lo, como esses sujeitos adquirem condições cognitivas para incorporarem sentidos históricos à esse passado a fim de agirem no presente e se orientarem para o futuro temporalmente.

3.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE PESQUISA ACERCA DA COGNIÇÃO HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES

Disparadas por meio de necessidades empíricas, as pesquisas em Educação Histórica eclodem na Inglaterra diante da reestruturação curricular da disciplina, em meados dos anos de 1970, fato que resultou numa crise de interesse em estudar História pois questionou a relevância e legitimidade da aprendizagem histórica nas escolas devido à atribuição de um caráter opcional a mesma. Segundo Peter Lee (2001), um dos precursores desse campo de investigação, concebido como *History Education*, é nesse momento que:

[...] surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de facto quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Gostavam mais das histórias da TV, dos livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam “estórias” (LEE, 2001, p. 13).

Com o intuito de ensinar História a partir de estruturas conceituais e cognitivas próprias da ciência histórica, fugindo de limitações que referenciam a aprendizagem histórica apenas na Psicologia da Educação e/ou Pedagogia, ou seja, partindo da compreensão que a História é um conhecimento especializado que exige

a construção de interpretações sobre o passado em acordo com metodologias, narrativas, concepções e fontes específicas, apesar de sua intersecção com outras áreas do conhecimento, nascem diversos estudos em escolas inglesas que culminam na implementação do projeto CHATA (Concepções de História e abordagens de Ensino), em 1980, coordenado pelos/as pesquisadores/as Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alary Dickinson. O objetivo do projeto constituiu-se em investigar como estudantes formam suas ideias históricas ao atribuí-las uma condição de fonte relevante para analisar a conformação do conhecimento histórico escolar, sua socialização em sala de aula por parte dos/as docentes e sua apropriação efetiva pelo alunado.

O projeto implicou na utilização de instrumentos de coleta de dados, aplicados em diversas fases à 320 estudantes de 3 escolas primárias e 6 escolas secundárias, que se encontravam na faixa etária de 6 a 14 anos. Ao explorar as ideias estudantis acerca de duas interpretações textuais distintas sobre a ocupação romana das ilhas Britânicas, por meio de questionamentos à respeito da “compreensão de causas em História, empatia, objectividade da pesquisa histórica, evidência e narrativa” (LEE, 2001, p. 16) desse acontecimento específico, a pesquisa apontou que as crianças mais novas entendiam que ambas as histórias eram iguais e que as únicas diferenças estavam na narrativa escrita, já as crianças mais velhas compreendiam que as divergências se encontravam na relação do/a autor/a do texto com o conhecimento que possuía acerca da temática levantada. Entretanto, um grupo de estudantes que tinham de 7 a 9 anos de idade pensavam a História como algumas crianças de 14 anos ao demonstrar ideias que referenciavam as distinções entre os dois excertos na natureza do conhecimento histórico, isto é, algumas crianças mais novas “[...] já sabem que as histórias não são cópias do passado, elas são construídas” (p. 20).

De acordo com os resultados proporcionados pelo projeto, Peter Lee (2001) aponta que alguns docentes acabam corroborando para o ceticismo e invalidação das crianças sobre a disciplina de História e seus conceitos ao reforçarem um ensino histórico factual, datado e enrijecido, proporcionado por formações tradicionais:

Ora as crianças que, tacitamente, pensam que as diferenças se devem aos autores, poderão cair em algum ceticismo: umas dizem

que as diferenças se devem a erros dos autores, outras que são distorções intencionais dos autores, e estas ideias tendem a alimentar um relativismo céptico. Mas quando compreendem que tudo é fruto de uma selecção, que não há um todo, e que as histórias têm de ter parâmetros, afastam-se de uma postura de relativismo global e o seu cepticismo desaparece. É este processo que a educação histórica deverá implementar (p. 20).

A fim de evidenciar a importância permanente da disciplina de História nas escolas, Peter Lee propõe um modelo de progressão da aprendizagem histórica fundamentado na estrutura conceitual da natureza desse conhecimento, em outras palavras, o autor salienta que o êxito do ensino de História e sua sobrevivência no currículo escolar da Inglaterra se daria por meio do trabalho com duas categorias de conceitos onde o saber histórico é estruturado: os *conceitos substantivos*, presentes nos conteúdos formulados pelo conhecimento histórico e sistematizados pelo labor historiográfico, à exemplo dos conceitos de revoluções, guerras e eventos, como a Revolução do Haiti, a Guerra do Contestado e a História da África, e os *conceitos de segunda ordem* ou metahistóricos, pertencentes à natureza da elaboração cognitiva da História como conhecimento científico, à exemplo de conceitos como interpretação, evidência, narrativa, empatia, explicação, significância e multiperspectividade histórica.

Desta maneira, a introdução conjunta e contínua desses conceitos no processo de ensino-aprendizagem da História, seria responsável por proporcionar condições mentais para os estudantes compreenderem o passado historicamente ao adquirirem o entendimento que a construção do conhecimento histórico é estruturada através de procedimentos rigorosos, legítimos e teórico-metodológicos de seleção e interpretação, e não por achismos, suposições ou inconsistências limitadas ao testemunho ocular.

Para haver sucesso na sala de aula é preciso que as crianças saibam que tudo que estão a estudar já foi estudado por alguém. A partir do momento em que falamos do que pode ou não ser testemunhado, as crianças fazem avanços na compreensão de 'evidência', compreendem que os historiadores não copiam os testemunhos pois eles fazem inferências. A História não para nos testemunhos (LEE, 2001, p. 15).

Neste sentido, Peter Lee nos oferece a ideia de *literacia histórica* para pensarmos na imprescindibilidade da apropriação de habilidades cognitivas por

meio de uma aprendizagem perspectivada pela estrutura conceitual do conhecimento histórico. “Esse conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo” (GERMINARI, 2011, p. 59).

Dito isto, o conceito de *literacia histórica* nos permite reconhecer que para educarmos crianças e jovens estudantes a fim de fazê-los pensar o passado historicamente, devemos estar embasados nas disciplinas de Teoria e Filosofia da História e não apenas nas disciplinas de Psicologia da Educação e Metodologia do Ensino de História, marcadas, muitas vezes, por um ensino único e dogmatizante acerca da psicanálise freudiana e de noções piagetianas⁸⁹, evidenciadas por cursos de licenciatura que distanciam a prática docente das teorias históricas e dos métodos historiográficos ao esvaziarem as disciplinas didático-pedagógicas das especificidades do pensamento histórico.

Logo, faz-se necessário articular os trabalhos sobre o ensino e a aprendizagem da História com trabalhos que se dedicam a pensar o conhecimento histórico epistemologicamente. É a partir dessa preocupação que o campo da Educação Histórica começa a expandir-se em diversas realidades e contextos científicos, adentrando o universo das pesquisas em ensino de História e se consolidando como uma área profícua de investigação em países como os Estados Unidos, Canadá, Espanha, Portugal e Brasil.

A internacionalização dos estudos em Educação Histórica, em especial, na interlocução das duas últimas realidades acadêmicas supracitadas anteriormente, a portuguesa e a brasileira, foi agenciadora do processo de diálogo de pesquisadores deste campo com pesquisadores da Teoria e Filosofia da História, tendo como nome mais expressivo dessa interação epistemológica internacional, o alemão Jörn Rüsen.

3.3 O PENSAMENTO DE JÖRN RÜSEN NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

⁸⁹ Refere-se a teoria de invariância dos estádios de desenvolvimento humano de Piaget. “De acordo com esta linha, baseada em determinada leitura de Piaget, a criança teria o pensamento concreto, por isso seria incapaz de entender história, o que só seria atingido após os 16 anos com o pensamento abstrato. A história brasileira mostrou que esta concepção foi usada como uma das justificativas para a substituição das disciplinas escolares de história e geografia, pela disciplina de estudos sociais no período do regime militar” (p.15). Trecho encontrado em: RAMOS, M. E. T.; CAINELLI, M. R. A Educação Histórica como campo investigativo. In: **Diálogos**. Maringá, v.19, n. 1, p. 11-27, jan.-abr./2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33801>. Acesso em: 02/07/2020.

As contribuições da obra do teórico Jörn Rüsen à respeito da Didática da História como “uma disciplina da ciência da História, mas relativamente independente da teoria da História” (SCHMIDT, 2017, p. 76), tornam-se caras para as pesquisas em Educação Histórica, pois ao debruçar-se sob a Teoria da Consciência Histórica, o autor nos oferece subsídios teóricos significativos para pensarmos como o conhecimento histórico disposto na escola faz-se imprescindível para a construção e solidificação do desenvolvimento cognitivo do pensamento histórico.

Desta forma, torna-se relevante situar a emergência da Didática da História na Alemanha ao surgimento da Educação Histórica na Inglaterra a fim de historicizar tais pressupostos teóricos, seus sujeitos produtores e a reverberação do seu vasto repertório reflexivo em pesquisas brasileiras acerca do ensino e aprendizagem da História, responsável por anunciar novas abordagens e perspectivas para a natureza desse campo de investigação.

A Didática da História como conceito e campo teórico-metodológico para se pensar os processos que envolvem a aprendizagem histórica, vêm sendo objeto de diversas investigações acadêmicas que se preocupam com as concepções que circulam socialmente e publicamente sobre a História. Debates científicos contemporâneos vêm consolidando pesquisas que se opõem veementemente a prerrogativa que compreende a Didática da História como um agrupamento de procedimentos que sistematiza o conhecimento histórico, adquirido pela racionalização epistemológica desse saber, em práticas pedagógicas, quase mecânicas, executadas pelo trabalho docente de se ensinar História.

A opinião padrão sobre o que a didática da história é, como ela funciona e onde está situada no reino das humanidades é a seguinte: a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos (RÜSEN, 2006, p. 8).

Tais perspectivas são responsáveis por alocar o ensino e aprendizado da História sob a tutoria do campo da Educação e seus pressupostos teóricos, destituindo o trabalho do professor de História do ensino básico de competências cognitivas que sustentam a elaboração e produção da ciência histórica. Essas prerrogativas tem efeitos empíricos na formação e autocompreensão do historiador e do docente de História enquanto profissionais dessa disciplina, pois limitam e hierarquizam seu trabalho ao determinarem fronteiras práticas e ideológicas de quem racionaliza a História e de quem a assimila, reproduz e transmite.

Segundo Jörn Rüsen (2006) as causas dessas ideias falaciosas à respeito da função da Didática da História estão situadas no século XIX, no período de institucionalização e profissionalização da História, visto que ao especializarem e estipularem sua disciplina e atuação profissional, os historiadores “[...] começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (p. 8). O autor aponta que para legitimarem a História como ciência, que a partir do advento da Modernidade passou a exigir rigores meticulosos de precisão e objetividade investigativa, quase matemáticos, cerceados de restrições metodológicas, reflexivas e narrativas, os historiadores acabaram negligenciando um dos arcaibouços básicos do conhecimento histórico, isto é, os interesses humanos da vida cotidiana.

A “cientifização” da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática. Desse ponto de vista, pode ser dito que a história científica, apesar de seu clamor racionalista, havia conduzido aquilo que eu gostaria de chamar “irracionalização” da história (RÜSEN, 2006, p. 9).

Ao tratar dos percursos da Didática da História na Alemanha, não limitando suas considerações à uma única realidade geopolítica e cultural de um país da Europa Ocidental, Jörn Rüsen (2006) nos oferece subsídios para compreender e historicizar o cenário atual dos estudos acerca dessa subdivisão da história e seu encontro com as pesquisas em Educação Histórica no Brasil. As visões que submetiam a Didática História à uma função de simplificação e mediação

do conhecimento histórico, que “[...] ao fazê-lo, baixava seu nível das montanhas da pesquisa para os vales das salas de aulas (isso é chamado cópia ou reprodução didática)” (RÜSEN, 2006, p. 10), começam a serem contestadas nos anos de 1960 e 1970 por uma geração de pesquisadores que formularam novos paradigmas para se pensar os estudos históricos e sua teorização e, portanto, a cognição histórica e o ofício dos profissionais dessa disciplina especializada.

Da mesma forma que a Inglaterra sofreu da falta de credibilidade atribuída a disciplina de História nas escolas nos anos 70, a Alemanha também foi acometida por uma reorientação cultural semelhante, tanto na história pública como no campo educacional, que auxiliou no estabelecimento de uma crise de legitimidade do ensino de História escolar, em especial, a partir da necessidade de se ensinar sobre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto. Na mesma época da implementação do projeto CHATA no contexto anglo-saxão, historiadores alemães como Jörn Rüsen, Klaus Bergmann e outros/as

[...] encaminharam reflexões acerca da Didática da História, buscando retomar sua dimensão social, em um momento em que emergiam preocupações sobre o ensino da história do Holocausto. Neste país, a Didática da História, passou a agregar, aos estudos acerca das práticas de ensino e aprendizagem, elementos dedicados à percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica, ocupando-se das formas e funções do raciocínio e do conhecimento da vida prática dado pela aprendizagem histórica (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 11).

Para refutar os questionamentos em relação a legitimidade da História, evidenciando a importância do ensino da disciplina no currículo escolar da Alemanha, historiadores tiveram que realizar um trabalho de ampliação e redirecionamento dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa histórica.

Por conseguinte, esses profissionais buscaram uma solução nos próprios princípios, incumbências e finalidades da racionalização e cientificação da História, esquecidos e/ou negligenciados devido aos rígidos métodos exigidos pela tradição positivista, evidenciada na cultura científica alemã através do historicismo rankeano, ou seja, os historiadores buscaram retomar e respeitar as práticas sociais, distribuídas em todos os âmbitos da vida humana cotidiana, e sua relação intrínseca com a necessidade e legitimidade dos estudos históricos. “Este tipo de teoria floresceu no anos 70. Ela acompanhou a transformação da história de uma disciplina

hermenêutica e historicista para uma ciência social histórica” (RÜSEN, 2006, p. 12).

De acordo com Klaus Bergmann (1989), a Didática da História como disciplina científica da História e dos seus processos de formação, ensino e aprendizagem, pode ser dividida em três principais tarefas:

Uma reflexão é histórico-didática na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido. Refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é apreendido no ensino da História (é a tarefa empírica da Didática da História), o que pode ser apreendido (é a tarefa reflexiva da Didática da História) e o que deveria ser apreendido (é a tarefa normativa da Didática da História). Esta é, portanto, uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História. Nesse sentido, a didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico (Jeismann, 1977). (BERGMANN, 1989, p. 29-30).

Ao imbricar a reorientação da educação histórica na Alemanha no currículo e meio escolar com o debate público acerca da reorientação histórica da sociedade alemã no contexto das dificuldades e sensibilidades que sucederam o fim da Segunda Guerra Mundial e suas consequências dramáticas no país, considerado o grande responsável pelo conflito, a Didática da História conecta as preocupações práticas voltadas aos processos de ensino e aprendizagem com as preocupações teóricas voltadas à compreensão dos processos e usos do pensamento histórico de um corpo social marcado por traumas, violações dos direitos humanos, constrangimento internacional, concepções totalitárias da ideologia nazifascista e divisão político-cultural e econômica de seu território.

Por consequência, o surgimento das pesquisas focadas na formação da consciência histórica, em especial, de jovens, estão ligadas nos processos políticos e sociais em que se encontram alocadas historicamente. Portanto, estão diretamente relacionadas ao contexto histórico da unificação da Alemanha, manifestada pela queda do Muro de Berlim em 1989 e proporcionada pelo fim da Guerra Fria, período pós Segunda Guerra Mundial (1945), onde a geopolítica e economia mundial foi polarizada em blocos socialistas, representados principalmente pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) no Oriente,

e blocos capitalistas, padronizados pela atuação dos Estados Unidos no Ocidente.

Com o colapso do socialismo no cenário político mundial, materializado pela dissolução da URSS em 1991, a deslegitimação e invalidação da ideologia socialista/comunista se tornaram objetivos constantes dos meios de propagação cultural capitalistas. Por consequência, a Alemanha Oriental, antiga República Democrática Alemã (RDA), foi vitimada por fortes políticas de dominação econômica e ideológica da Alemanha Ocidental, representada pela República Federal da Alemanha (RFA).

Os aparatos do Estado unificado para a difusão ideológica do capitalismo, atingiram as instituições de ensino e, dessa maneira, o ensino de História nas escolas alemãs, que já se encontrava afetado pelas consequências psicossociais do Holocausto e pela culpabilização e constrangimento internacional da Alemanha como principal responsável pela Segunda Guerra Mundial.

Na Alemanha, na década de 1990, as condições da aprendizagem da história foram profundamente influenciadas pelos problemas gerados pela reunificação. As novas condições administrativas que passaram a reger o ensino de História nas escolas evidenciavam a existência de um esforço de instrumentalizar o ensino sob a tutela ideológica da Alemanha Ocidental (GERMINARI, 2011, p. 61).

Conforme Geysso Germinari (2011), neste período, a história ensinada na Alemanha era atravessada por concepções conceituais divergentes à respeito da Didática da História, herdadas dos tempos de desintegração político-ideológica, fato que promovia diferenças consideráveis nas práticas de ensino e pesquisa histórica.

A herança alemã oriental, pensava o ensino de História a partir de princípios metodológicos concebidos por políticas estatais comprometidas com a ideologia marxista-leninista, enquanto, a herança alemã ocidental compreendia o ensino de História a partir do compromisso teórico com os impactos sociais desse ensino em uma sociedade tida como diversa devido a abertura político-econômica e científica prevista pelo capitalismo. Em virtude do processo de unificação, “[...] professores e pesquisadores dos dois Estados tiveram que encontrar um modo de ensino e aprendizagem de História adequada à nova situação política e social” (p. 61).

A formação de professores/as também sofreu os desdobramentos

da eclosão das divergências investigativas à respeito da Didática da História entre a RDA e a RFA. A tradição metódica da Alemanha Oriental privilegiou a instrumentalização das práticas e metodologias de ensino ao estabelecer uma relação estatal constante com o sistema escolar e agenciar a formação docente continuada, já a tradição da Alemanha Ocidental priorizou uma formação docente ancorada nos estudos históricos, que a partir dos anos 70, são atingidos pela nova geração de pesquisadores que problematizavam e se opunham às narrativas historicistas, como já apontado anteriormente.

No entanto, “[...] nem os professores e nem os metódicos da RDA abandonaram seu campo de ação sem propor iniciativas próprias” (p. 62), ou seja, mesmo marcada por relações de poder e tentativas de sobrepor as concepções históricas ocidentais às orientais, tais oposições ideológicas e teóricas foram disputadas no campo da aprendizagem da História da Alemanha unificada. Em concordância com Jung e Staher,

Já em junho de 1990, alguns meses antes da unificação, os “metódicos da história” decidiram em seu último congresso rebatizar-se como didatas da história. Assim, documentaram a sua vontade de reorientar-se para a didática da história da Alemanha Ocidental, que na época era fortemente tendenciosa e idealizada (1998, p. 137 *apud* GERMINARI, 2011, p. 62).

Devido ao encontro dos didatas da história da tradição oriental e ocidental, o conceito de consciência histórica passou a ser utilizado e teorizado para compreender a formação do pensamento histórico de sujeitos e grupos sociais diversos, manifestado pela relação que estabelecem entre passado, presente e futuro, e para orientar a aprendizagem histórica em suas mais variadas formas, sendo formulado, inclusive, por estudos empíricos realizados com docentes e jovens estudantes⁹⁰. Dessa maneira, os pressupostos teóricos da categoria de consciência histórica, referenciadas especialmente pela obra e pensamento rüseniano, englobam uma gama de configurações e espaços onde a aprendizagem histórica se faz possível, não se restringindo apenas ao espaço escolar.

Dadas estas orientações, as perspectivas da didática da história

⁹⁰ O mais expressivo entre esses estudos: ANGVIK, M.; BORRIES, B. **Youth and History: a comparative european survey on historical and political attitudes among adolescents.** v. A and B, Hamburg: Korber Foundation, 1997.

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

A partir da contextualização acerca da consciência histórica enquanto conceito e teoria elaborada para o entendimento da construção do pensamento histórico perspectivado pela aprendizagem histórica em sua pluralidade de formatos e condições, podemos compreender que a relação das pesquisas em Educação Histórica disparadas na Inglaterra com os pressupostos da Didática da História surgidos na Alemanha, é articulada no Brasil a partir da aproximação de pesquisas brasileiras com pesquisas portuguesas.

Um dos primeiros momentos dessa aproximação entre Brasil e Portugal pode ser elucidado com a participação da professora Isabel Barca no Seminário “Investigar em Ensino de História”⁹¹, realizado no ano de 2003 por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob coordenação da professora Maria Auxiliadora Schmidt.

Ao realizar seu doutoramento na Inglaterra orientada por Peter Lee, a pesquisadora portuguesa Isabel Barca teve contato com as perspectivas da Educação Histórica, trazidas em suas investigações acerca da provisoriedade da explicação histórica em ideias de estudantes. A partir das concepções de evidência, plausibilidade e objetividade histórica nas ideias dos indivíduos investigados, evidenciadas pela sua pesquisa, Isabel Barca começa a se apropriar de pressupostos teóricos da filosofia da História, tornando-se “[...] uma das mais importantes pesquisadoras de Portugal e uma referência para as pesquisas da Educação Histórica no Brasil” (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 13).

Posteriormente, a categoria de consciência histórica de Jörn Rüsen, já dinamizada em Portugal com a participação do país no projeto *Youth and History*⁹², passa a ser utilizada na Educação Histórica, ganhando espaço teórico com

⁹¹ Para mais informações ver: FERNANDES, Lindamir Zeglin. (org.). **Relatório do Seminário Investigar em ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2003.

⁹² Projeto coordenado pelo historiador alemão Bodo von Borries e implementado na década de 1990 em 27 países da Europa e do Oriente Próximo.

a difusão de outros estudos portugueses referentes à consciência histórica e a identidade de jovens, consecutivos ao projeto alemão e sob influências da interação com as pesquisas inglesas. “Nesse sentido, muitas investigações na área da Educação Histórica, principalmente acerca da aprendizagem histórica, se fundamentam na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen”. (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 11).

Torna-se importante ressaltar que, mesmo diante das confluências teóricas entre a Educação Histórica e a Didática da História, ambas possuem suas divergências, em especial, no início de suas formulações metodológicas. A tradição inglesa, principalmente em sua origem, acenava para a necessidade de aprofundamento empírico por meio da aplicação prática de estudos acerca do pensamento histórico de jovens, corroborando com pesquisas mais amparadas pelo método indutivo, já a tradição alemã, não vislumbrava, necessariamente, a verificação empírica de seus postulados, corroborando com pesquisas mais amparadas pelo método dedutivo⁹³.

Outra diferença relevante a ser levantada, se dá no fato que as pesquisas inglesas em Educação Histórica surgem com o objetivo central de reforçar e assegurar o ensino de História nas escolas britânicas, ou seja, inevitavelmente tais estudos perpassam um campo de problemas, relações e situações em comum, a escola. Já as pesquisas alemãs em Didática da História emergem com o propósito de relacionar o conhecimento histórico advindo da produção científica da História com o conhecimento advindo da vida prática humana a partir de suas carências de orientação temporal, podendo atravessar a escola e sujeitos em escolarização devido à sua preocupação intrínseca com a aprendizagem histórica, embora, não criada para este fim em específico.

Em entrevista para a Revista *Tempo e Argumento*, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), realizada pela professora Cristiane Bereta da Silva em 2012, Peter Lee versa sobre algumas convergências e divergências entre a Educação Histórica e a Didática da História quando indagado à respeito das utilidades e limitações da teoria de Jörn Rüsen para se pensar a função do ensino de História na orientação temporal de

⁹³ A inclinação da Didática da História ao método dedutivo não exclui pesquisas empíricas realizadas em acordo com seus pressupostos teóricos, à exemplo do projeto *Youth and History*, citado no parágrafo e comentado na nota de rodapé anterior.

jovens. De forma cautelosa, sinalizando os limites das traduções do alemão para o inglês e do seu entendimento acerca do pensamento ruseniano, Lee aponta que

Rüsen leva a sério a relação entre a disciplina histórica que evoluiu como uma conquista duramente alcançada no último século ou mais e formas mais amplas de consciências históricas. Sua plataforma nos permite explorar as sutilezas desta relação, ao invés de estreitá-la da maneira como as abordagens de ‘estudos sociais’ tendem a fazer. Mas Rüsen também tenta ligar suas ideias sobre consciência histórica em todas as suas formas à educação, de maneira a promover a pesquisa dentro da ontogenia da consciência histórica [...] Neste contexto o programa de pesquisa do Reino Unido em Londres-Leeds, sobre as ideias dos alunos a respeito dos conceitos de segunda ordem que estão por trás da história, tem algo em comum com os interesses empíricos implícitos no relato de Rüsen da ontogenia da consciência histórica, mas se concentrou de maneira firme nas ideias disciplinares-chave (SILVA, 2012, p. 226-227).

Neste sentido, mesmo que surgidas em contextos históricos e acadêmicos distintos, ambas tradições investigativas experienciam o que o professor Ronaldo Cardoso Alves (2013) denomina como *encontro epistemológico*, ocorrido devido aos interesses e demandas que compartilham. Tal encontro passa a ser cada vez mais intensificado com a parceria estabelecida entre pesquisadores e pesquisadoras da Educação Histórica portuguesas e brasileiras, que por sua vez, possibilitam a popularização e consolidação deste campo de investigação nas discussões acerca do ensino de História em ambos os países.

No Brasil, a tradição das pesquisas em Educação Histórica tem se construído a partir das influências das matrizes anglo-saxônica e alemã. Além da teoria da consciência histórica, de matriz alemã, as pesquisas brasileiras se alimentam das discussões inglesas acerca da filosofia analítica da história, das discussões presentes em Portugal, bem como de diálogos, com as pesquisas da Espanha, Canadá e Estados Unidos (SCHMIDT; URBAN, 2018, p. 11).

Logo, a produção científica brasileira em Educação Histórica têm sido diversa e abrangente, se tornando parte constitutiva do Ensino de História desde o início do século XXI ao abordar temáticas caras para essa área de pesquisa, entre elas podemos citar as relações de jovens estudantes e docentes com as formas do conhecimento histórico; a formação da consciência histórica por meio da aprendizagem histórica na escola, em museus, livros didáticos, mídias sociais, literatura, televisão, cinema, família, etc; as ideias históricas à respeito e a

partir dos conceitos substantivos e de segunda ordem; a formação de professores; e as relações entre cultura histórica e escolar.

3.4 EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO BRASIL: PERSPECTIVAS INOVADORAS TRAZIDAS AO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO EM COGNIÇÃO HISTÓRICA POR PESQUISADORES/AS BRASILEIROS/AS

A rede brasileira de pesquisadores em Educação Histórica⁹⁴ têm estabelecido uma tradição investigativa propiciada pela disposição da professora Maria Auxiliadora Schmidt e, de toda a equipe do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR), em abrir caminhos para a construção e propagação desse campo de investigação em diversas realidades acadêmicas do Brasil.

Ressaltamos que uma dessas realidades é encontrada na qual essa pesquisa faz parte, isto é, nas investigações em Educação Histórica da Universidade Estadual de Londrina, estabelecidas pelo trabalho da professora Marlene Rosa Cainelli e pela apropriação desse campo investigativo nos estudos e discussões realizadas pelo Laboratório de Ensino de História e pelo grupo de pesquisa História e ensino de História (Departamento de História/UEL).

Abordar a apropriação e reinterpretação de pesquisadores brasileiros em relação às concepções teóricas das matrizes inglesa e alemã, é tratar das especificidades culturais trazidas por essas pesquisas. Dessa forma, em concordância com Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca (2014), faz-se necessário evidenciar que as pesquisas brasileiras em Educação Histórica trazem inovações para esse campo ao acenarem para a perspectiva que considera a sala de aula como um lugar produtor de reflexões e dinâmicas sociais pertinentes ao processo de pesquisa.

As investigações indicam a opção pelo campo da Educação Histórica, mas com foco preciso nas situações de escolarização, por

⁹⁴ A Educação Histórica vem ganhando cada vez mais espaço na área do Ensino de História devido à uma multiplicidade de pesquisas consistentes e pertinentes à produção científica brasileira. Seria impossível abarcar todos os pesquisadores responsáveis pela consolidação desse campo de investigação no Brasil, contudo, optamos por citar alguns: Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, Ana Cláudia Urban, Estevão de Rezende Martins, Tânia Maria F. Braga Garcia, Maria da Conceição Silva, Geyso Germinari, Everton Crema, Marcelo Fronza, Lídia Baumgarten, Luciano Azambuja, Lucas Pydd Nechi, Adriane de Quadros Sobanski, João Luis da Silva Bertolini e Ronaldo Cardoso Alves.

exemplo, em estudos na sala de aula, tornando-a o centro de referência para estudos como os de currículo e eficiência do ensino e da aprendizagem e também procurando os processos que têm lugar na sala de aula (SCHMIDT; BARCA, 2014, p. 26)

Devido ao contexto brasileiro de obstáculos impostos por visões acadêmicas bacharelescas que verticalizam o conhecimento histórico ao separá-lo em disciplinas teóricas e práticas, de sucateamento da escola pública e de políticas neoliberais que pensam a Educação Básica como formadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho e o Ensino Superior como privilégio para poucos, o Ensino de História torna-se uma área de pesquisa marcada por dificuldades na conquista de espaço e legitimidade científica, tanto externamente como internamente à universidade.

Por isso, a historicização da produção acadêmica voltada à Educação Histórica, como parte constitutiva do Ensino de História, faz-se necessária no nosso trabalho, pois demonstra a existência de uma tradição científica que consolida esse campo de investigação ao apresentar os caminhos epistemológicos percorridos por esses estudos a partir de trocas teóricas internacionais e, conseqüentemente, culturais, desde os anos 70.

Ao utilizarem historiadores da teoria e filosofia da História como Jörn Rüsen, Klaus Bergmann e Reinhart Koselleck, os/as pesquisadores/as brasileiros/as da Educação Histórica afirmam que o Ensino de História, apesar de sua interface e interdisciplinaridade com a Educação, Psicologia e Pedagogia, não está submetido à essas ciências, atribuindo racionalidade histórica à essa área de pesquisa e exigindo espaço à essas investigações no interior das preocupações da ciência histórica de referência.

O significativo crescimento das pesquisas sob a alçada da Educação Histórica também é respaldado pela expansão dessas reflexões em âmbito internacional, trazidas à luz pelo estabelecimento do *The History Educators International Research Network* (HEIRNET)⁹⁵ com sede na Universidade de Londres, Inglaterra, pela fundação da Associação Ibero-Americana de pesquisadores da Educação Histórica (AIPEDH)⁹⁶, realizada em 2013 durante a reunião de encerramento do VI Seminário Brasileiro de Educação Histórica, e com isso, a

⁹⁵ Rede Internacional de Pesquisa em Educação Histórica (tradução nossa). Mais informações encontradas em: <https://heirnetonline.com/>. Acesso em: 02/07/2020.

⁹⁶ Mais informações encontradas em: <https://aipedh.wordpress.com/>. Acesso em: 02/07/2020.

publicação da Revista Ibero-Americana de Educação Histórica⁹⁷ que busca difundir a produção da área em nível mundial, com foco nos países de língua portuguesa e espanhola.

Além disso, podemos observar a ampliação desses debates por meio da criação de eventos científicos específicos destinados às pesquisas em Educação Histórica, como *workshops* locais e regionais, seminários nacionais e congressos internacionais, sendo o mais expressivo entre eles, o *Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica*, evento que ocorre anualmente no Brasil, Portugal, na Espanha (desde 2013) e na Colômbia (desde 2019), encontrando-se na sua vigésima edição, realizada em 2021, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto⁹⁸.

A partir da explanação apresentada para justificar o campo de investigação da presente pesquisa, podemos compreender que as escolhas teórico-metodológicas de um/a pesquisador/a fazem parte, também, de sua trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Em virtude disso, esse estudo, protagonizado por motivações que buscam entender a aprendizagem histórica dos conteúdos substantivos relativos à historicidade africana e afro-brasileira em estudantes que estão no último ano de sua vida escolar, e que portanto, está comprometido com abordagens acerca das relações étnico-raciais na escola, se encontra perspectivado pela diversidade de temáticas, possibilidades de diálogo com outras ciências e relevância teórica das pesquisas em Educação Histórica.

Tal diversidade também incide na pluralidade metodológica para se tratar e apurar as investigações em Educação Histórica, que acabam articulando análises qualitativas e quantitativas ao utilizar-se da aplicação de questionários, *surveys*, entrevistas, observações, cadernos de campo, grupos focais, aulas-oficinas, entre outras. Para compreendermos o uso da *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada como metodologia escolhida para todo o processo de construção da presente pesquisa, explicitamos na introdução do terceiro capítulo os seus pressupostos, contexto de surgimento e relação com o campo de investigação da Educação Histórica.

⁹⁷ Mais informações encontradas em: <https://aipedh.wordpress.com/revista-da-aipedh/>. Acesso em: 02/07/2020.

⁹⁸ No marco simbólico de sua vigésima edição no ano de 2020, o evento teve que ser adiado para o ano seguinte, mais precisamente de 26 a 28 de julho de 2021, devido a pandemia mundial da COVID-19. Mais informações encontradas em: <http://xxcongresso.mozello.com/>. Acesso em: 02/07/2020.

Como campo de investigação comprometido com análises sérias e abrangentes acerca do ensino da História nas escolas, a Educação Histórica nos possibilita constructos teóricos para compreender a realidade escolar brasileira ao promover pesquisas que objetivam investigar a matriz epistemológica da ciência histórica e a sua apropriação em jovens estudantes por meio da aprendizagem histórica e formação do pensamento histórico propiciado pelo conhecimento escolar. Tais pesquisas, muitas vezes amparadas por estudos empíricos, buscam gerar conhecimento científico que propicie resultados reflexivos para a superação de carências de orientação histórica do pesquisador e pesquisadora da História, do nosso alunado e, da nossa sociedade, em geral.

No início do processo do conhecimento histórico está a carência de orientação da vida humana prática [...] o conhecimento histórico é disparado pelas experiências da divergência temporal e precede toda pensabilidade científica, a que serve de fundamento. Não se pode compreender o tipo de pensamento histórico que é especificamente científico sem considerar a sua inserção no contexto da cultura histórica de seu tempo. Desse contexto emergem as questões fundamentais da orientação temporal e da identidade, que a ciência histórica responde à sua maneira. A ciência depende da posição assumida pelas historiadoras e pelos historiadores profissionais perante os acontecimentos do tempo de seu respectivo presente. Essa dependência nem de longe resolve antecipadamente o que ela faz das carências de orientação, a partir das quais se pensa historicamente. Como ela lida com elas, é assunto de uma forma própria de pensar, justamente a científica. Com essa forma o conhecimento histórico se desvincula da vida prática de que emerge e cujo impulso para a interpretação do passado está incorporado a si. (RÜSEN, 2015, p. 75).

Partindo das considerações realizadas pelo autor acerca da impossibilidade de entendimento do pensamento e do fazer científico da História de modo desvinculado da cultura histórica e do contexto espaço-temporal que se encontram inseridos, podemos compreender que análises referentes às realidades escolares brasileiras podem ser elaboradas a partir de diversas possibilidades, problemas e hipóteses de pesquisas.

Neste sentido, as investigações em Educação Histórica acenam para as especificidades do contexto escolar do Brasil, país continental, múltiplo e complexo do ponto de vista histórico, social, cultural, econômico, político, educacional, étnico-racial, sexual e de gênero. Logo, pesquisarmos a consciência histórica de jovens estudantes à respeito dos conteúdos substantivos abarcados

pela Lei Federal 10.369/03 e pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* por meio da aprendizagem escolar da História, torna-se um movimento amparado pelos pressupostos teóricos da Educação Histórica, pois é no processo de elucidar problemas de pesquisa entre as relações étnico-raciais e o ensino de História que “[...] o conhecimento transforma as carências históricas de orientação em interesses do conhecimento” (RÜSEN, 2015, p. 75)..

Se as pesquisas brasileiras em Educação Histórica possibilitam bases teóricas e análises acerca da nossa realidade escolar e aprendizagem histórica, o contrário também ocorre, ou seja, as especificidades da sociedade brasileira, formada por processos históricos complexos baseados na exploração compulsória da mão-de-obra negra africana (como também da indígena), da natureza e da terra, acabam por incidir nas pesquisas em Educação Histórica, que ao ser ressignificada, reinterpretada e reatualizada por pesquisadores/as brasileiros/as passam a lidar com fenômenos específicos produzidos na e a partir da dinâmica social do Brasil, como o racismo estrutural, a discriminação racial e as relações étnico-raciais formadas por desigualdades e tensões entre a população negra, branca e indígena, refletida nas salas de aula e no ensino escolar da História.

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

Portanto, a relação entre o nosso campo de investigação e nosso objeto de pesquisa é marcada pela partilha mútua de conhecimento, pois se o campo de investigação da Educação Histórica proporciona contribuições teóricas pertinentes para analisar uma determinada realidade de ensino e aprendizagem da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, o oposto também se faz possível, isto é, a Educação para as Relações Étnico-Raciais passa a contribuir com aparatos epistemológicos caros para a Educação Histórica ao elaborar e comunicar

conhecimento acerca dos efeitos de séculos de escravidão e impacto social do racismo na sociedade e na produção científica brasileira, com ênfase para o campo educacional.

O pensamento histórico, em sua configuração científica (ou seja: como processo de pesquisa), consiste em um procedimento cognitivo que começa com uma pergunta. Ele faz essa pergunta aos dados empíricos, nos quais o passado está presente; obtém desses dados informações sobre o que, onde, como e porque foi o caso no passado. Em seguida, organiza essas informações em um contexto de acontecimentos, que explica os acontecimentos particulares em sua sequência temporal. O final desse procedimento é aberto. Ele só se completa na representação narrativa desse contexto temporal, em consequência da pesquisa. (RÜSEN, 2015, p. 171).

Desta forma, compreendemos que a pesquisa histórica deve ser contextualizada e perspectivada pela realidade concreta do problema/situação/grupo investigado seguido da interpretação dessa realidade por meio da regulação proposta pelo método. Mediante à esse princípio teórico-metodológico da História como disciplina e labor científico, a Educação Histórica, campo de investigação comprometido com a matriz epistemológica da ciência histórica e com a historicização de seus objetos de pesquisa, passa a estabelecer diálogos com a demanda brasileira de análises acerca das relações étnico-raciais em suas investigações, vislumbrando e considerando a incidência do racismo no espaço escolar e, portanto, nos processos de ensino e aprendizagem da História, de constituição do currículo dessa matéria, de produção do conhecimento histórico escolar e de formação do pensamento histórico, especialmente, de estudantes.

A fim de investigar “[...] as concepções dos vários tipos de sujeitos que desenvolvem o seu pensamento histórico a vários níveis (com destaque para as ideias de alunos e professores)” (BARCA, 2012, p. 39), torna-se imprescindível para os objetivos das pesquisas em Educação Histórica o conhecimento das ideias prévias ou do conhecimento tácito de estudantes, seguida da “análise das ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca* da História” (BARCA, 2001, p. 14), que por sua vez, são influenciadas diretamente pelo contexto histórico-social experienciado culturalmente e cotidianamente por esses sujeitos. Dito isso, o levantamento de informações que indiquem quem é esse estudante faz-se de extrema importância para o êxito do processo investigativo da Educação Histórica.

De acordo com Silvio Almeida (2019) não podemos compreender a

sociedade contemporânea sem a historicização dos conceitos de racismo e raça, pois o racismo como fenômeno complexo que informa a raça, não o contrário, “[...] fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (p. 21). É no processo histórico de racialização de negros e indígenas que a categoria de raça como constructo sociocultural incide na dinâmica social do Brasil e, portanto, na vida prática individual e, sobretudo, coletiva de sujeitos oriundos e atores dessa dinâmica.

Logo, a nossa pesquisa, realizada a partir dos pressupostos teóricos da Educação Histórica de conhecer as demandas, experiências e sociabilidades do indivíduo pesquisado, tornando-o sujeito produtor de conhecimento relevante para a estudo e, ainda, inserida em uma dinâmica social e um processo histórico de tensas e complexas relações étnico-raciais, está comprometida com o levantamento do pertencimento racial para fins científicos que tracem um perfil socioeconômico completo da população investigada.

Ignorar o quesito raça/cor, assim como outros quesitos importantes para análises históricas que envolvam o ser e pensar humano, como faixa etária, gênero, classe social, grau de escolaridade, entre outros, é contribuir para análises incoerentes, incompletas e desonestas com a realidade histórica da formação da sociedade brasileira e sua contemporaneidade. Segundo Guimarães (2011) a raça se faz presente e, ao mesmo tempo, latente em nosso cotidiano, seja se forma direta e objetiva ou indireta e subjetiva, fato que se dá em sua introdução nos censos demográficos do Brasil pelo IBGE em 1991.

Temos que reconhecer, primeiro, que o termo não havia desaparecido de todo, passando mais por uma submersão que um desaparecimento. Em primeiro lugar, a expressão que passou a definir o nosso ideal de homogeneidade nacional, nosso hibridismo demográfico e o reconhecimento da importância cultural de todos os povos para a nossa formação foi o de democracia *racial*. Em segundo lugar, no uso burocrático e popular, o termo *cor* substituiu o de raça, mas deixou à mostra todos elementos das teorias racistas – cor, no Brasil, é mais que cor de pele: na nossa classificação, a textura do cabelo e o formato de nariz e lábios, além de traços culturais, são elementos importantes na definição de cor (preto, pardo, amarelo e branco). Terceiro, o termo *etnia*, cunhado para dar conta da diversidade cultural humana, passou também a ser usado no cotidiano das sociologias vulgares como marcador de diferenças quase-irredutíveis, ou seja, como sinônimo de raça. Suprimia-se o termo raça sem que o processo social de marcação de diferenças e

fronteiras entre grupos humanos perdesse o seu caráter reducionista e naturalizador (GUIMARÃES, 2011, p. 266, *grifo do autor*).

Se o racismo continua operando nas nossas relações sociais e nas políticas institucionais, a categoria de raça ainda precisa ser levantada, historicizada e considerada nas nossas pesquisas, pois o pertencimento racial de um sujeito pode interferir diretamente em seu local social, em seu acesso à direitos e serviços públicos e em sua construção de identidade, orientação temporal e consciência histórica.

Para darmos início as discussões acerca da nossa pesquisa de campo, realizada pelo formato remoto, faz-se necessário esmiuçar o aporte metodológico da *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada e seus usos por pesquisas em Educação Histórica, que amparam a utilização desta abordagem metodológica no presente trabalho.

3.5 GROUNDED THEORY⁹⁹ OU TEORIA FUNDAMENTADA: METODOLOGIA SIGNIFICATIVA PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Esta pesquisa, seguindo a influência da Teoria Fundamentada em outras investigações em Educação Histórica, utiliza-se dessa metodologia para guiar os caminhos a serem percorridos durante a pesquisa de campo, a análise das narrativas dos/as estudantes por meio da aplicação de questionários, o levantamento e categorização de dados e a apropriação teórica acerca da Educação Histórica e da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Logo, faz-se imprescindível apresentar os pressupostos metodológicos da Teoria Fundamentada de forma à vislumbrar o contexto histórico de seu surgimento, seus usos e conexões com o campo da Educação Histórica e as reflexões e procedimentos que

⁹⁹ Nosso objetivo em utilizar uma equivalência tradutória do termo *Grounded Theory* para a língua portuguesa, além de utilizar o termo em sua língua de partida, ou seja, o inglês, é tornar a leitura mais acessível e inteligível, em especial, a leitores que não fazem parte do campo de investigação da Educação Histórica ou da comunidade acadêmico-científica no geral, buscando romper com imperialismos linguísticos provenientes de processos de dominação que concedeu autoridade e universalidade discursiva aos falantes e leitores de língua inglesa. Sabemos que devido ao processo de colonização, a soberania lusófona também contribuiu para o apagamento e deslegitimação compulsória das línguas de populações indígenas e africanas que se encontraram no Brasil, porém compreendemos ser importante a equivalência tradutória de termos estrangeiros para o português a fim de atribuir legitimidade à produção e à comunidade científica brasileira. Alguns trabalhos em língua portuguesa traduzem o termo para teoria “enraizada” ou “emergente”, mas escolhemos o conceito de Teoria Fundamentada por entendermos ser a etimologia que mais se aproxima de sua língua de partida.

conduziram a construção da pesquisa e da escrita dissertativa.

A flexibilidade e pluralidade metodológica tornam-se características necessárias nas pesquisas em Educação Histórica, pois ao investigarem realidades distintas de aprendizagem histórica, seja por meio da educação formal ou informal, os/as pesquisadores/as da Educação Histórica precisam encontrar meios de ambientação e adequação às condições da sala de aula, às narrativas de estudantes e ao trabalho docente, muitas vezes, precarizados pelo contexto socioeconômico que a instituição escolar, bem como seus agentes, se encontram inseridos e pelo descaso do Estado brasileiro com a educação pública. Em virtude disso, uma metodologia de cunho qualitativo, denominada *Grounded Theory* (GT) ou Teoria Fundamentada, vêm sendo popularizada entre as pesquisas sob a ótica da Educação Histórica nos últimos anos (GAGO, 2007).

A publicação da obra “*The Discovery of Grounded Theory*”¹⁰⁰, em 1967, pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss, é considerada um marco nas pesquisas acerca da elaboração e formulação da *Grounded Theory*. Os motivos disparadores para a teorização do novo método, surgiu a partir de um estudo realizado por ambos pesquisadores em hospitais da Califórnia (EUA), cujo objetivo era analisar a consciência à respeito do processo de morte ao compreender os efeitos psicossociais que a experiência do morrer causavam nesse ambiente e nos sujeitos que ali estavam (GLASER; STRAUSS, 1967).

“A pesquisa apresentou-se inovadora pelo conteúdo, pelo método e pelas criativas conexões entre ambos” (TAROZZI, 2011, p. 39), pois ao abordar um tema tão complexo e intenso, Glaser e Strauss tiveram que ir à campo e conduzirem uma série de observações, entrevistas e conversações detalhadas para colher informações pertinentes ao processo investigativo. Procedimentos metodológicos já consolidados na Sociologia, como a aplicação de *surveys* e variações estatísticas, sozinhos não dariam conta da densidade que envolvia o entendimento sobre a morte e suas consequências em realidades hospitalares, sendo a abordagem qualitativa a mais adequada aos objetivos e propostas da pesquisa.

O sucesso e o reconhecimento científicos imediatos que aquele livro obteve deram fôlego e coragem a quantos conduziam pesquisas qualitativas e tinham que se confrontar cotidianamente com a

¹⁰⁰ GLASER, B. G; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine de Gruyter, 1967. Não existem publicações brasileiras dessa obra.

frustração de não ver reconhecido o fruto do próprio trabalho, considerado impressionista e subjetivo, o que significava que era, fundamentalmente, não científico. Por isso foram muitos os que pediram com insistência aos dois sociólogos de São Francisco para desenvolverem os detalhes metodológicos da abordagem que tinham adotado ao conduzir a pesquisa, seja para demonstrar a cientificidade de suas conclusões à suspeitosa comunidade científica dos sociólogos, seja, sobretudo, para legitimar o trabalho sucessivo de tantos pesquisadores qualitativos. (TAROZZI, 2011, p. 40-41).

O método como uma das partes constitutivas da pesquisa científica ganha lugar indispensável nas discussões de trabalhos acadêmicos como monografias, artigos, livros, teses e dissertações, adquirindo visibilidade ao tornar-se objeto de investigação de obras cujo o foco particular passa a ser a elaboração e teorização de metodologias específicas, como a obra supracitada anteriormente e o desenvolvimento da *Grounded Theory* pelo estudo de Barney Glaser e Anselm Strauss.

Durante o século XX, pesquisadores/as das Ciências Humanas e Sociais começam a questionar e refutar o uso de métodos rígidos, baseados exclusivamente em concepções positivistas, empiristas e quantitativas, estipuladas pela época Moderna, que limitavam o campo epistemológico das relações humanas e sociais ao abordá-lo a partir de princípios matemáticos de exatidão, imutabilidade e invariabilidade, que por sua vez, compreendiam a ciência “como um repositório de dados acumulados linear e empiricamente” (THOMSON; CAINELLI, 2020, p. 5).

Desta forma, o positivismo científico consolidou uma unicidade na coleta de informações concretas e no tratamento de dados quanticamente testados e verificados, sustentados por uma ideia de imparcialidade, objetividade absoluta e paradigmas investigativos oriundos do contexto histórico-social europeu dos séculos XVI, XVII, XVIII, período que engloba o advento da Modernidade e todas as transformações sociais produzidas e resultas do mesmo. “Efetivamente, a epistemologia dominante fundamenta-se em contextos culturais e políticos bem definidos: o mundo moderno cristão ocidental, o colonialismo e o capitalismo” (TAVARES, 2009, p.183).

Diante deste cenário, a configuração de objetos e problemas de pesquisa relativos às Humanidades passam a exigir métodos qualitativos que respeitem as contradições, heterogeneidades e oscilações das investigações referentes ao agir e pensar humano, possibilitando assim, novos sentidos e

abordagens que vislumbrem as implicações existentes nas análises acerca da dinâmica histórico-social.

Nesse contexto, a construção de conhecimento via análises qualitativas ganhou espaço e passou a ser utilizada por parte dos pesquisadores das Ciências Humanas. Consideramos essa valorização das pesquisas de âmbito qualitativo como parte de um processo de transição paradigmática, em que procedimentos investigativos constituídos a partir de uma lógica experimental e estritamente quantitativa não davam conta mais das análises sociais e de suas respectivas complexidades (THOMSON; CAINELLI, 2020, p. 5).

Contudo, apesar de reflexões e estudos sistêmicos que envolveram a elaboração de metodologias qualitativas fundamentadas nas complexidades das relações humanas e interpretações dos seus significados, as pesquisas perspectivadas por tais análises sofreram da descredibilidade e deslegitimação de sua cientificidade. Conforme Kathy Charmaz (2009), um dos nomes mais expressivos em relação aos estudos sobre a Teoria Fundamentada, “os pesquisadores quantitativos dos anos de 1960 viam a pesquisa qualitativa como impressionista, anedótica, não sistemática e tendenciosa” (p. 18), pois desconsideravam os dilemas e impasses das pesquisas em Ciências Humanas, tratando-a de acordo com paradigmas próprios das Ciências Exatas e/ou Naturais que, também, eram desvinculadas das ações humanas e do contexto histórico-social de sua produção.

A prioridade atribuída por eles à reprodução e à verificação resultou na desconsideração dos problemas humanos e das questões de pesquisa que não se ajustavam aos planos de pesquisas positivistas. Se, de alguma forma, os defensores da quantificação reconheciam a pesquisa qualitativa, tratavam-na como um exercício preliminar para aprimorar os instrumentos quantitativos. Dessa forma, alguns pesquisadores quantitativos utilizaram entrevistas ou observações como apoio para projetarem pesquisas mais exatas ou experimentos mais eficazes (CHARMAZ, 2009, p. 18).

Os trabalhos da autora (CHARMAZ, 1995, 2001, 2009) nos apontam que o surgimento da *Grounded Theory* traz possibilidades de superação de percepções limitadoras que insistem em dividir teoria e prática ao contribuírem para a polarização ferrenha de metodologias de cunho quantitativo em oposição a metodologias de cunho qualitativo. Com isso, podemos aludir que uma das

características primordiais da GT¹⁰¹ é a quebra com dicotomias falaciosas que concedem uma total incompatibilidade entre metodologia qualitativa e quantitativa, como se ambas não pudessem conviver na mesma pesquisa ou como se a opção por um trabalho de viés qualitativo fosse ilegítima.

Ao afirmar que a natureza das Ciências Humanas e Sociais e, no caso da presente pesquisa, da História, particularmente, lida com incertezas, imprevisibilidades, ambiguidades e variáveis, especificidades da humanidade, a Teoria Fundamentada acena para o reconhecimento de que o rigor metodológico não resulta apenas da comprovação de uma realidade moldada, fixa, normativa e permanente, como também, do processo de construção do conhecimento e desenvolvimento dos seus procedimentos, etapas, problemas, hipóteses e objetos, corroborando para complexar visões simplistas que atribuem validade científica apenas aos números, fórmulas matemáticas e experimentos laboratoriais.

Portanto, situar de forma honesta e coerente a matriz epistemológica dos diferentes campos científicos, expondo e naturalizando suas divergências teórico-metodológicas, têm sido uma concepção da GT cara para o universo das pesquisas acadêmicas e para a realização da nossa pesquisa especificamente. Ao admitir que as propriedades da área de conhecimento do/a pesquisador/a reverberam na sua pesquisa, a GT aponta que nenhuma ciência é neutra ou imparcial e que o campo epistemológico de qualquer trabalho científico “também implica determinadas considerações sobre os modos de investigação e até sobre os modos de se perceber a realidade vivida” (THOMSON; CAINELLI, 2020, p. 6).

A partir da década de 1990 as relações acadêmicas entre os co-fundadores da *Grounded Theory* ficaram conturbadas após divergências teórico-metodológicas entre ambos. Abordagens e perspectivas distintas foram motivadoras de uma separação epistemológica do campo de teorização da GT, que atualmente, em acordo com as preposições levantadas por Massimiliano Tarozzi (2011), pode ser interpretado com base em três correntes ou escolas teóricas.

A primeira escola ou “clássica”¹⁰², tem origem com Barney Glaser, influenciado pela sua formação empirista proveniente da Universidade de Columbia de Nova Iorque e, dessa maneira, torna-se mais atingida pelas concepções

¹⁰¹ Em alguns trechos do texto nos referimos à *Grounded Theory* com a sigla GT.

¹⁰² Aspas inseridas pelo autor em: TAROZZI, Maximiliano. **O que é a grounded theory**: Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Tradução de Carmem Lussi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

positivistas da época. A segunda escola, “compreendida como uma espécie de meio termo entre a primeira e a terceira escola” (THOMSON; CAINELLI, 2020, p. 9), é alicerçada por Anselm Strauss e pelo pragmatismo e interacionismo simbólico da Universidade de Chicago, sendo concebida após o rompimento entre ambos os pesquisadores precursores instigado pela publicação da obra “Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada”¹⁰³ de Strauss com Juliet Corbin. E a terceira escola, denominada também GT construtivista, é alinhada com as propostas de uma nova geração de pesquisadores que reinterpreta a GT a partir de “posições mais modernas que buscam refundar novas formas de rigor científico para a pesquisa empírica, alternativas ao rigor de tipo positivista” (TAROZZI, 2011, p. 50), sobretudo, aos estudos de Kathy Charmaz, doutora em Sociologia pela Universidade da Califórnia onde foi formada e influenciada pelo pensamento de Strauss, seu orientador, e de Glaser, seu professor.

Perspectiva na qual este trabalho está ancorada, a GT construtivista é caracterizada pela busca da renovação teórica da *Grounded Theory*, ancorada no rigor metodológico concebido a partir de um “realismo não objetivista” (TAROZZI, 2011, p. 51) e perspectivada pela autonomia de amarras positivistas que influenciaram as duas primeiras escolas. Nas palavras de Kathy Charmaz (2009),

Nos trabalhos clássicos da teoria fundamentada, Glaser e Strauss falam sobre a descoberta da teoria como algo que surge dos dados, isolado do observador científico. Diferentemente da postura deles, compreendo que nem os dados nem as teorias são descobertos. Ao contrário, somos parte do mundo o qual estudamos e dos dados os quais coletamos. Nós *construímos* as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimento e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passados e como presentes. Minha abordagem admite, de modo explícito, que qualquer versão teórica oferece um retrato *interpretativo* do mundo estudado, e não um quadro fiel dele (p. 24-25, *grifo da autora*).

Ao reconhecer o protagonismo da relação recíproca entre investigador e grupo investigado na construção cotidiana da pesquisa e dos seus códigos e significados, a GT construtivista não contribui para relativismos e revisionismos a-históricos, todo contrário, refuta veementemente quaisquer

¹⁰³ STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

movimentos anticientificistas, buscando valorizar a diversidade teórico-metodológica da pesquisa acadêmica e do seu processo de investigação e, por conseguinte, ampliar de forma consistente e articulada o campo epistemológico que elabora cientificamente as sociabilidades, historicidades e pensamento humano.

Uma GT construtivista parte do pressuposto que o(a) pesquisador(a) não é capaz de “descobrir” uma teoria que se encontra escondida em uma realidade entendida objetivamente, nem que tal teoria representa uma verdade com o V maiúsculo e, desse modo, seja generalizável e seus procedimentos replicáveis incondicionalmente. Ao contrário, o conhecimento é fruto de uma coconstrução entre pesquisador(a) e sujeitos [...] (TAROZZI, 2011, p. 52).

Nesta pesquisa, não nos cabe aprofundarmos nas diferenças teóricas entre as três escolas que formulam a *Grounded Theory*, no entanto, faz-se importante apresentar honestamente a existência de divergências para se pensar um mesmo método, de forma a localizar o nosso interlocutor em acordo com as premissas metodológicas da GT construtivista que orientam o trabalho em voga. Apesar das diferenças que perspectivam as três teorizações da *Grounded Theory*, todas são constituídas por um critério em comum, isto é, “[...] preveem a elaboração final de um constructo teórico a partir da análise de dados que extrapole o âmbito da análise descritiva” (THOMSON; CAINELLI, 2020, p. 10).

Como qualquer outro método de pesquisa, o uso da *Grounded Theory* é cercado de intenções e escolhas teóricas do/a investigador/a, ou seja, o método precisa fazer sentido aos pressupostos teóricos em que a investigação esteja ancorada, possibilitando caminhos nas dificuldades encontradas, trazendo novas perspectivas para análises significativas e fundamentando todo o processo investigativo. É a partir desse pressuposto que as pesquisas em Educação Histórica começam a utilizar a Teoria Fundamentada, com o objetivo de sustentar as complexidades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem da História em critérios metodológicos com o máximo de rigor científico exigido, porém, que não sejam engessados, prescritos e/ou acabados.

A abordagem da investigação em Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos,

mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos. Esta linha de pesquisa e ação, que tem florescido com entusiasmo em vários países e dos vários continentes, aspira ao desenvolvimento sustentado da *literacia* histórica de crianças e jovens dado que a aprendizagem se for explorada de forma desafiante, criativa e válida, apresenta fortes potencialidades como contributo para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a vida numa *Sociedade da Informação e de Desenvolvimento* (BARCA, 2012, p. 38, *grifo da autora*).

Dessa forma, o método comparativo e a análise de dados por meio de técnicas de indução e dedução do pesquisador da Educação Histórica faz-se imprescindível para o entendimento da diversidade analítica do fenômeno estudado, possibilitando ao investigador o cruzamento e comparação de informações levantadas para a categorização efetiva de dados e, por fim, para a elaboração teórica de resultados, respostas e tipologias acerca das concepções históricas de estudantes e docentes em contextos educacionais dinâmicos (GAGO, 2007).

Devido ao tratamento constante de realidades escolares e extraescolares diversas e de processos educativos complexos que envolvem sujeitos plurais, que a partir de uma identidade em comum, ou seja, o pertencimento à uma instituição escolar ou à uma situação de ensino e aprendizado específica, passam a compartilhar de um lugar social e de códigos culturais a fim de socializar conhecimentos e operações cognitivas do pensamento histórico, os estudos em Educação Histórica necessitam de procedimentos metodológicos flexíveis, que possibilitem novos caminhos quando os caminhos traçados à priori passam a ser insuficientes para a compreensão e promoção de interpretações criteriosas e fundamentadas acerca de um contexto concreto de aprendizagem histórica.

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

Neste sentido, as pesquisas em Educação Histórica que utilizam os pressupostos metodológicos da Teoria Fundamentada são muitas. Entre elas,

podemos citar como mais relevantes as seguintes investigações: “Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores”¹⁰⁴ (2007), tese de doutorado da pesquisadora Marília Gago, realizada através do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho em Portugal; “Marcos de consciência histórica de jovens portugueses”¹⁰⁵ (2007), estudo realizado pela professora Isabel Barca, referência do campo de investigação da Educação Histórica e que orientou o trabalho citado anteriormente; “Manuais didáticos e as mediações entre cultura histórica e cultura escolar: o caso da narrativa sobre o Islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses”¹⁰⁶ (2018), tese de doutorado do pesquisador João Luis da Silva Bertolini pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Curitiba (UFPR), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt; “Brasil em tempos de crise: um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes” (2019)¹⁰⁷, tese de doutoramento do pesquisador Aaron Sena Cerqueira Reis, realizada por meio do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e orientada pela Prof. Dr. Katia Maria Abud.

Os objetos, finalidades, instrumentos e procedimentos da pesquisa influenciam no uso da Teoria Fundamentada durante o processo investigativo, portanto, o uso desse método específico é realizado de formas diversas nas pesquisas em Educação Histórica supracitadas, diferenciando-se de acordo com as intenções e objetivos do pesquisador. Em razão disso, a utilização da *Grounded Theory* nesta pesquisa encontra-se embasada por estudos em Educação Histórica que antecedem o nosso e que se apropriam da metodologia privilegiada em investigações à respeito dos processos de ensino e aprendizagem da História.

Logo, a opção pela *Grounded Theory* torna-se relevante devido a “possibilidade que oferece de construir categorias analíticas a partir dos dados e, por conseguinte, respeitar o fenômeno seguindo as indicações que provem do mesmo; e

¹⁰⁴ GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores**. Portugal: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, 2007.

¹⁰⁵ BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p. 115-126, jan./jun. 2007.

¹⁰⁶ BERTOLINI, João Luis da Silva. **Manual didático e as mediações entre cultura histórica e cultura escolar: o caso das narrativas sobre o Islã em manuais didáticos brasileiros e portugueses**. Curitiba: Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2018.

¹⁰⁷ REIS, Aaron Sena Cerqueira. **Brasil em tempos de crise: um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes**. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2019.

a possibilidade de conjugar pesquisa empírica com reflexão teórica” (TAROZZI, 2011, p. 13).

Para atingir os objetivos da GT “é necessário manter em equilíbrio os seguintes atributos: criatividade, rigor, persistência e sensibilidade teórica” (GAGO, 2007, p. 177). Em virtude disso, o uso da *Grounded Theory* no nosso estudo faz-se congruente, também, com o trato das relações étnico-raciais de uma realidade escolar específica, pois nos permite criarmos empatia ao investigarmos a aprendizagem histórica acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e sua apropriação pelos estudantes, muitas vezes, perspectivadas por concepções e situações difíceis de racismo e discriminação racial em sala de aula.

E ainda, viabiliza consistência e pertinência teórica às nossas fontes e abordagens comprometidas com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, sistematicamente deslegitimadas por visões que alocam os estudos sobre raça e etnia em um espaço de descredibilidade científica ao reduzi-los em “pauta identitária” e/ou “escrita militante”.

A fim de materializarmos os procedimentos metodológicos da *Grounded Theory* em nossa pesquisa de campo, iremos nos empenhar, a seguir, em salientar os processos que envolveram a produção do instrumento de pesquisa e sua aplicação aos estudantes por meio de intervenções nas aulas via *Google Meet*, as especificidades do Ensino Remoto no estado do Paraná e a contextualização histórico-geográfica das quatro instituições escolares que participaram do estudo.

3.5.1 O Questionário: Processos e Objetivos que Contornaram a Elaboração do Instrumento de Pesquisa

Instrumento privilegiado para a coleta de dados e informações investigativas, o questionário configura-se como um elemento essencial para a nossa pesquisa ao possibilitar a produção das fontes acerca das narrativas dos/as estudantes. Elaborado junto ao aporte teórico da Educação Histórica e metodológico da *Grounded Theory*, contando também com a contribuição dos exemplos empíricos de estudos exploratórios e questionários realizados pelas pesquisas elencadas para o Estado da Arte, assim como de outras pesquisas em Educação Histórica, o nosso

questionário foi composto por vinte e sete perguntas¹⁰⁸.

Não sendo isento de críticas e limitações, o uso de questionários torna-se uma abordagem metodológica cara para as pesquisas em Educação Histórica¹⁰⁹ ao configurar-se como uma ferramenta que possibilita a compreensão das ideias e concepções históricas de jovens estudantes a partir de narrativas que expressam as suas interpretações de mundo, experiências históricas e códigos culturais.

O número de questões, a duração e a confidencialidade das perguntas não são problemas exclusivos dos questionários. Por outro lado, é importante considerar que o modo como o questionário é aplicado, a predisposição dos estudantes no momento da realização do mesmo, seus conhecimentos a respeito das perguntas realizadas, entre outros fatores, são per se condicionantes possíveis deste tipo de instrumento de pesquisa. Sem todavia desconsiderar estes fatores, permanece o fato que os questionários são instrumentos válidos para levantar dados sobre a amostra selecionada (CARVALHO, 2021, p. 106).

À vista disso, os objetivos que contornaram a elaboração do nosso questionário se desdobraram em duas partes. A primeira foi destinada ao mapeamento do perfil socioeconômico da população do estudo a fim de traçarmos uma relação de quem é o público investigado, e a segunda, refere-se à questões relacionadas ao conhecimento e pensamento histórico dos/as estudantes à respeito do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, ou seja, direcionadas à produção de narrativas dos alunado acerca das especificidades do nosso problema.

A primeira parte contou com doze perguntas que buscaram levantar informações fundamentais para a compreensão da população investigada e do local social que partem suas experiências, saberes e narrativas, sendo que o anonimato do/da estudante foi um direito totalmente assegurado pela pesquisa. Entre questões de respostas abertas, múltipla escolha e escolha única, se encontram: “Qual escola você estuda?”, “Qual a sua idade?”, “Qual o seu gênero?”, “Qual a sua raça/cor? (de acordo com o IBGE)”, “Em qual cidade você mora?”, “Com quem você mora? Quais pessoas vivem com você?”, “Qual é a profissão/trabalho das pessoas que moram/vivem com você?”, “Você trabalha? Se sim, qual o seu trabalho?”, “Como você vai ao colégio? Considere o contexto antes da pandemia”, “A casa onde você

¹⁰⁸ O questionário encontra-se disponibilizado na íntegra nos Anexos desta dissertação.

¹⁰⁹ À exemplo de Isabel Barca (2007), Marília Gago (2007) e Marcelo Fronza (2012).

mora é?”, “Nas horas vagas, quais são suas atividades favoritas?” e “Você desenvolve alguma outra atividade além de ir à escola? Quais?”

Já a segunda parte abarcou quinze perguntas, formuladas a partir de intenções e metodologias diversas, das quais iremos tratar e contextualizar. A fim de ter conhecimento das identificações dos/as estudantes com os conteúdos substantivos e personagens da História, antes de comunicá-los/as que o estudo seria sobre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, elaboramos as seguintes questões de resposta aberta: “Sobre a disciplina de História na escola, quais as temáticas/períodos históricos já estudados, que você mais gostou e/ou se identificou? Explique o porquê” e “Sobre a disciplina de História na escola, você poderia citar nomes de pessoas importantes para a História do Brasil? Pode ser na literatura, na ciência, na arte, na música, na política, na cultura, na economia, na sociedade, na religião, etc”.

Seguindo a ordem do questionário, a questão de resposta aberta “A Lei Federal 10.639, implementada no Brasil no ano de 2003, torna obrigatório o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de todo o país, atribuindo importância à essas temáticas. Como você analisaria suas aulas de História? Explique.”, teve por objetivo informar o conteúdo da legislação federal e construir uma auto análise do/da estudante acerca do ensino de História que teve durante a trajetória escolar no que tange a matéria legislativa.

As duas questões seguintes deram início à perguntas relacionadas ao nosso problema de pesquisa, tendo por objetivo uma resposta rápida e de escolha única do/da estudante. A primeira versou sobre a atribuição de importância ou não ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por parte do aluno e da aluna: “Sobre aprender temáticas relacionadas a História da África e Afro-brasileira na escola marque a opção que mais se aproxima da sua realidade”, apresentando as opções “É importante, pois aprendi muitos temas sobre o continente africano e sobre a população negra no Brasil que eu não sabia”, “É normal, pois é um conteúdo histórico como qualquer outro e eu sempre tive contato com essas temáticas na escola”, “É irrelevante, pois eu acho que a História da África e Afro-brasileira não deveria ser ensinada na escola”, “É insuficiente, pois na minha trajetória escolar temas sobre a História da África e Afro-brasileira teve pouco espaço nas aulas de História” e “É suficiente, pois a História da África e Afro-brasileira é um tema importante só para passar no Vestibular”.

A segunda teve a finalidade de levantar o conhecimento do aluno e da aluna acerca do conceito de racismo, e se este foi dinamizado na perspectiva da Lei 10.639/03 e tratado nas aulas de História: “Sobre o seu conhecimento acerca do racismo a partir das aulas de História, marque a opção que você acha correta:”, cuja as alternativas eram “O racismo é um sistema de poder presente na estrutura histórica e social do Brasil que é responsável pela desigualdade sistêmica entre brancos e negros”, “O racismo é algo do passado, em especial, da época da escravidão”, “O racismo é um problema do presente, que se dá apenas a partir de comportamentos individuais e isolados”, “Não existe racismo no Brasil, pois somos um país acolhedor e livre de preconceitos e opressões” e “Eu não estudei sobre o racismo durante as minhas aulas de História na escola”.

A questão aberta que se sucedeu intencionou analisar a problemática de forma mais específica ao levantar a nossa hipótese de uma mudança de pensamento acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir do contato com a história ciência na escola amparada pela Lei 10.639/03: “O ensino de História na escola já fez você mudar de ideia ou de opinião sobre a História da África e Afro-brasileira? Se sim, cite um exemplo que você achava que conhecia e com as aulas de História descobriu ser outra coisa.”

Com a pergunta aberta “Você já presenciou ou viveu algum episódio de racismo na escola? Se sim, pode descrevê-lo?”, mais direcionada aos valores e posicionamentos frente a episódios de racismo, objetivamos investigar se o alunado participante identifica formas empíricas do racismo em sua trajetória escolar e como tais formas tem sido manifestadas no cotidiano educacional.

Voltando à atenção a disciplina de História, elaboramos a questão “Você acha que também é função do ensino de História ensinar, informar e combater o racismo? Justifique sua resposta” cujo o intuito foi saber se o/a estudante pensa ser necessário um ensino de História que trate do conceito de racismo a partir das suas dimensões históricas, isto é, se a produção intelectual acerca do racismo e das relações étnico-raciais deve ser compreendida pelo ensino de História na escola.

Dando prosseguimento ao questionário, o último grupo de perguntas acenavam para conteúdos/matérias tratadas pelo conteúdo substantivo de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, à exemplo da escravidão, do continente africano, de um episódio de racismo recente e amplamente divulgado pelas plataformas midiáticas (com uma fonte), entre outros.

A primeira questão desse grupo apresentava catorze ideias que circulam socialmente sobre a temática da escravidão, sete perspectivadas pela Lei 10.639/03 e amparadas pela história ciência, e sete que reproduzem concepções simplistas e já superadas intelectualmente das relações étnico-raciais, como a democracia racial e a colonização pacífica. A intenção era fazer o alunado escolher sete das catorze a fim de entender qual o seu conhecimento histórico à respeito da escravidão e inferir qual foi a perspectiva que aprendeu por meio do ensino de História na escola: “Das 14 palavras à baixo, escolha e destaque 7 que melhor represente a escravidão no Brasil a partir do seu conhecimento histórico sobre o tema”, seguidas das alternativas “Exploração da mão-de-obra negroafricana”, “Sofrimento, injustiça e violência”, “Todos eram iguais, sem preconceitos”, “20 de Novembro”, “Benevolência do colonizador português”, “Sincretismo das religiões de matriz africana com o catolicismo”, “Passividade africana”, “Princesa Isabel”, “13 de Maio”, “Racismo, opressão e discriminação racial”, “Zumbi dos Palmares”, “Perca total da religiosidade africana”, “Sistema pacífico, cordial e ameno” e “Várias formas de resistência negra”.

A pergunta seguinte abrangia o propósito de criar uma tempestade de ideias (*brainstorming*) sobre as concepções históricas do alunado acerca do continente africano, compreendendo assim, quais as representações de África exprimidas pelo mesmo e quais as perspectivas que foram dinamizadas pelo ensino de História que o formou: “Use o seu conhecimento histórico sobre o continente africano e escreva 5 palavras que represente a África para você. Podem ser palavras relacionadas à cultura, costumes, religiões, regiões geográficas, populações e etnias, política, organização social, atividades econômicas, reinos africanos, colonização, entre outras”.

Desmembrada em três questões, a pergunta posterior pretendia observar a capacidade do/da estudante de ler e analisar a fonte escolhida, como também, de examinar o sentido de valor que o mesmo atribui ao episódio de racismo relatado pela fonte em questão: “A fonte a baixo ilustra a seguinte situação: em agosto de 2020, a juíza Inês Marchalek Zarpelon, da 1ª Vara Criminal da Comarca da Região Metropolitana de Curitiba-PR, justificou em sua sentença a condenação de um homem devido as suas características raciais, afirmando que o homem cometeu um crime por ser negro. A partir da leitura e análise da fonte, você concorda com os argumentos utilizados pela juíza para condenar o réu? Justifique a

sua resposta”.

Partindo da resposta aberta dada pelo estudante, se o mesmo concorda com a condenação baseada em argumentos racistas ou se pensa que o racismo não deveria influenciar na condenação de uma pessoa, a próxima pergunta tinha por finalidade entender se o sujeito identifica o racismo na situação, e se identifica, qual o motivo que confere ao posicionamento racista da juíza: “Sobre a fonte acima, por que você acha que a juíza pensou dessa forma?”

Para concluir o tema, a pergunta “Ainda sobre a fonte das duas perguntas anteriores, você acha que se a juíza tivesse tido aulas de História de acordo com a Lei 10.639/03, que trata da importância de uma Educação voltada para as Relações Étnico-Raciais, ela teria tido outro posicionamento em sua sentença? Explique” tencionava saber, a partir de um acontecimento recente e próximo geograficamente, se o/a estudante achava que o posicionamento racista da juíza teria possibilidades de ser alterado pelas aulas de História na perspectiva da Lei 10.639/03, tendo por base que a juíza teve aulas de História devido sua profissão e formação, que lhe concede uma posição social de poder, privilégio e acesso a informação, contudo, que não a possibilitaram uma formação antirracista.

Utilizando a técnica da história hipotética, a questão que deu continuidade ao questionário objetivou o levantamento do conhecimento do/da estudante sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio da escrita e se esse conhecimento traz princípios estabelecidos pela Lei e pela Educação das Relações Étnico-Raciais: “Se imagine como um(a) escritor(a) ou roteirista de um filme, novela ou série sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e em 10 linhas, construa uma história com base em todo o seu conhecimento sobre o tema. Pode citar nomes de personagens históricos, lugar e período em que a história se passaria, situações específicas e etc.”

Por fim, como encerramento do instrumento de produção das narrativas estudantis, a questão “A lista abaixo apresenta alguns conteúdos da disciplina de História que você teve ao longo da sua trajetória escolar. Marque os conteúdos que você acha que fazem parte das temáticas referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” possuía o intento de investigar se o alunado identifica conteúdos substantivos referentes a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira misturados em outros conteúdos substantivos da disciplina de História, cuja as opções ilimitadas para serem marcadas eram “A formação de quilombos”,

“Primeira e Segunda Guerra Mundial”, “Revolta dos Malês, Revolta dos Búzios e Revolta da Chibata”, “Civilizações Inca, Asteca e Maia”, “Ancestralidade e religiosidade no Brasil”, “Ditadura Militar”, “Egito Antigo”, “Guerra Fria”, “O papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica”, “Feudalismo”, “Reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe”, “Independência do Haiti”, “Segregação racial”, “Conflitos no Oriente Médio” e “Manifestações histórico-culturais como congadas, moçambiques, maracatus, rodas de samba, entre outras”.

Construídos e aplicados via formulários da plataforma *Google Forms*, os questionários foram disponibilizados e respondidos pelos estudantes durante as intervenções da pesquisadora nas aulas ocorridas remotamente pelo *Google Meet*, cujo o acompanhamento e auxílio do/da docente responsável pela disciplina de História, foi imprescindível. Antes de discorrer acerca do dia-a-dia da pesquisa de campo, que se deu pelo formato virtual, torna-se necessário abordar as especificidades do Ensino Remoto adotado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) e implementado devido a indispensabilidade de distanciamento social e restrição de aglomerações, medidas primordiais em tempos pandêmicos.

3.5.2 Notas acerca das Especificidades do Ensino Remoto na Rede Estadual Paranaense: Possibilidades e Limitações do Formato ante ao Cenário Pandêmico

Em 6 de fevereiro de 2020, foi sancionada a Lei nº 13.979/2020 que dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública provocada pela pandemia da Covid-19. Com o objetivo de proteger a população do surto da doença causada pelo vírus, a referida lei conferiu às autoridades o cumprimento do isolamento – definido no texto como a separação de doentes ou contaminados, bem como bagagens, meios de transporte, mercadorias e outros itens, no intuito de impedir a proliferação do coronavírus; e da quarentena, interpretada na lei como a restrição de atividades ou separação de pessoas doentes, contaminadas ou suspeitas de contaminação (BRASIL, 2020). A partir desta lei, a determinação acerca da instauração da quarentena ficou à cargo das autoridades estaduais ou municipais, tornando-se nítida, mais uma vez, a negligência por parte do Governo Federal em relação ao combate e enfrentamento da pandemia.

Desta maneira, no dia 16 de março de 2020, no Estado do Paraná,

foi publicado o Decreto nº 4.230, no qual foram dispostas as medidas de enfrentamento à pandemia no âmbito regional. O decreto estabeleceu alguns objetivos estratégicos para fins de combate à contaminação do coronavírus, são eles: i) limitação da transmissão entre humanos, inclusive aquelas de caráter secundário, por meio da prevenção de eventos que amplifiquem a transmissão; ii) identificação, isolamento e cuidados precoces das pessoas infectadas; iii) compartilhamento de informações sobre o assunto e combate à desinformação da população e iv) garantia do atendimento adequado à população na rede de saúde por meio da organização de resposta assistencial.

Outras medidas também foram apresentadas no decreto como possibilidades de enfrentamento à emergência de saúde ocasionada pela Covid-19, entre elas, a quarentena, o isolamento e o tele trabalho dos servidores públicos – estando esta categoria de trabalho obrigatória aos servidores com mais de sessenta anos, com doenças crônicas e/ou problemas respiratórios, gestantes e lactantes. O decreto também estabeleceu a suspensão das aulas em escolas e universidades públicas estaduais a partir de 20 de março de 2020. Ademais, o decreto determinou, a partir da data de sua publicação, a proibição de eventos abertos ao público com número superior de cinquenta pessoas (PARANÁ, 2020). Um dia após sua publicação, outro decreto foi lançado alterando alguns dispositivos constantes nas medidas apresentadas acima, inclusive na que trata da interrupção das aulas presenciais. O Decreto nº 4.258 dispôs sobre a suspensão das aulas ao afirmar que:

Art. 8º As aulas em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020.

Parágrafo único. O período de suspensão poderá ser compreendido como antecipação do recesso escolar de julho de 2020, a critério da autoridade superior dos Órgãos e Entidades relacionados no caput deste artigo (PARANÁ, 2020).

Com a suspensão das aulas presenciais nas escolas estaduais do Paraná, deu-se início à discussão acerca da implementação do ensino em regime especial, realizado de modo remoto e online. No dia 31 de março de 2020, foi deliberado o Processo nº 32/2020 e a Indicação nº 01/2020¹¹⁰, pelo Governo Estadual do Paraná e o Conselho Estadual de Educação do Paraná. Relatado por

¹¹⁰ Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e86682a704da.pdf>. Acesso em: 15/07/2021.

Carlos Eduardo Sanches, Fabiana Cristina de Campos e Sandra Teresinha da Silva, a Indicação apelou à heterogeneidade das redes de ensino e sua autonomia mediante a legislação para sugerir sobre a pertinência da instituição de atividades pedagógicas em modos alternativos ao presencial. Assim, com base na Lei nº 4.978/1964, que estabelece o Sistema Estadual de Ensino, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, o Processo em questão deliberou sobre a instauração, de caráter excepcional, do regime especial de ensino no âmbito do estado do Paraná, sob as circunstâncias da pandemia do novo coronavírus, ficando à cargo do Governador do Estado a decisão sobre seu encerramento e suspensão.

Importante destacar que a deliberação recebeu um voto contrário por parte da APP-Sindicato, a Associação dos Professores do Paraná, cuja justificativa alegava a ineficiência da Educação à Distância (EaD)¹¹¹ no cumprimento dos princípios de universalidade, equidade e qualidade atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem.

Com a instituição do regime especial de ensino, as aulas realizadas no ambiente virtual tornaram-se amiúde alvo de debates sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem empreendidos à distância e em formato online. Sobre esse aspecto, vale ressaltar as distinções das modalidades educacionais não presenciais que, apesar de serem frequentemente confundidas enquanto sinônimos, estão atreladas a metodologias e momentos históricos específicos. A EaD surge como modalidade de ensino na Constituição brasileira com o Art. 80 da LDB nº 9.394 de 1996. A lei determina o incentivo do Poder Público para a criação de programas de ensino à distância em todos os níveis educacionais e atribui a oferta e organização da modalidade às instituições credenciadas pela União. Posteriormente, outros documentos oficiais viriam estipular as especificidades desse tipo de ensino, diferenciando-o da modalidade presencial. Entre eles, os Decretos nº 2.494¹¹² e nº 2.561¹¹³ de 1998, ambos revogados pelo Decreto nº 5.622 de 2005¹¹⁴, e o Decreto nº 9.057 de 2017 que, em voga até o presente dia, regulamenta o Art. 80 da LDB de

¹¹¹ Na Declaração de Voto contrário, a APP utiliza a nomenclatura EaD, mesmo diante de todas as diferenças entre a modalidade de Ensino à Distância e ao Ensino Remoto Emergencial. Ver em: <http://consed.org.br/media/download/5e86682a704da.pdf>. Acesso em: 15/07/2021.

¹¹² Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109744/decreto-2494-98>. Acesso em: 19/07/2021.

¹¹³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2561.htm. Acesso em: 19/07/2021.

¹¹⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2561.htm. Acesso em: 19/07/2021.

1996 (BRANCO; NEVES, 2020).

Neste último decreto, a EaD é definida como uma modalidade de ensino, na qual o processo didático-pedagógico ocorre mediante o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e cujas atividades educativas entre alunos e professores são desenvolvidas de forma assíncrona, ou seja, em tempo e espaços diversos. A EaD também compreende políticas de acesso, profissionais qualificados e métodos de acompanhamento e avaliação compatíveis, ou seja, apropriados e específicos à própria modalidade (BRASIL, 2017). Com esta conceituação, tornam-se evidentes as diferenças metodológicas entre a EaD e o novo formato de ensino empreendido emergencialmente durante a pandemia de Covid-19. As modalidades diferem-se não apenas em métodos, mas também em circunstâncias de surgimento e implementação. A confusão entre os termos pode afetar a noção generalizada sobre os níveis de qualidade atribuídos ao ensino à distância que precede a crise sanitária atrelada ao novo coronavírus. Além disso, esse equívoco também pode resultar numa concepção ilusória acerca das condições íferas com as quais a educação na pandemia tem sido mantida.

Hodges et al. (2020) sinalizam a importância de se distinguir o aprendizado online daquilo que os autores denominam como *ensino remoto de emergência* (ERE). Conforme exposto por eles, a primeira modalidade é ordenada sob planejamento prévio e dispõe de um sistema educacional especificamente adequado ao ambiente online, permitindo a experiência de flexibilização do ensino e da aprendizagem. Não se trata, portanto, de um formato de ensino presencial que, sob determinadas circunstâncias, é adaptado à modalidade remota e virtual, como ocorre com o ensino remoto de emergência. Ao contrário, a categoria de educação online é idealizada e construída como tal, abrangendo metodologias de ensino pertinentes e projetadas para o processo de aprendizagem virtual.

O ensino remoto de emergência, em seu turno, é caracterizado, como sua terminologia indica, por um aspecto intempestivo, geralmente acionado por uma conjuntura crítica que impede ações e medidas preparatórias para a transição da modalidade de educação presencial para a remota. Por isso, configura-se enquanto uma categoria temporária que busca suprir as ausências do ensino presencial convencional suspenso abruptamente por razões adversas e cuja vigência será cessada tão logo o momento crítico for total ou parcialmente solucionado. De modo distinto ao ensino planejado para o ambiente virtual, o ERE

não dispõe de metodologias próprias e adequadas ao seu formato, ao invés disso, intenta a continuidade das atividades pedagógicas inerentes ao ensino presencial em caráter remoto e online. Dessa maneira, podemos auferir que o ERE não compartilha dos objetivos educacionais pertinentes ao aprendizado online, pois como afirmam Hodges et al

O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. Quando entendemos o ERE dessa maneira, podemos começar a separá-lo do “aprendizado online” (HODGES et al., 2020, p. 6).

A partir dessa discussão, é possível considerar o ensino remoto de emergência como uma prática de redução de danos educacionais frente a pandemia de coronavírus que interrompeu não somente a regularidade do cotidiano escolar, mas também a vida de milhares de brasileiros. O caráter temporário e emergente desta modalidade diz respeito aos esforços para manter em funcionamento as relações de ensino e aprendizagem empreendidas no interior da escola, em um contexto crítico de supressão da educação presencial. A ausência de planejamento e medidas adaptativas prévias para a implementação do ERE abre brechas para o declínio da qualidade de ensino, tendo em vista a inviabilidade da transição de determinadas práticas pedagógicas presenciais para o modelo remoto e online. Com isso, surgem alguns questionamentos sobre o nível de aprendizagem dos alunos e alunas, bem como acerca da eficácia deste tipo de ensino em termos de acessibilidade aos canais educativos digitais por parte da população discente menos favorecida economicamente e também em relação à sobrecarga do trabalho atribuído aos professores e professoras.

Como dito anteriormente, a pandemia do novo coronavírus incidiu de modo distinto sobre a população brasileira, reforçando as desigualdades raciais e econômicas já existentes em nossa sociedade. Se, adjacente a isso, considerarmos a escassez da elaboração de políticas públicas, por parte do Governo Federal, destinadas à manutenção de uma condição de vida digna das populações mais vulneráveis durante a crise pandêmica, verificaremos que, apesar de um elemento não-humano, como o vírus Sars-CoV-2, não fazer distinção de raça, classe e gênero, seus efeitos catastróficos tendem a seguir o decurso de hierarquias

sociorraciais inscritas na história e formação de nosso país, afetando mais acentuadamente pessoas negras, pobres, trabalhadoras e de periferia. De forma semelhante, as disparidades atravessadas pelos marcadores sociais de raça, classe e gênero, presentes nos índices sobre a educação brasileira, não se limitam ao período pandêmico atual, remetendo às fragilidades e inconstâncias históricas que acompanham o percurso elitista e excludente de consolidação da educação no Brasil (VIEIRA, 2007).

Vigente desde o dia 6 de abril de 2020, o ensino remoto emergencial foi implantado no estado do Paraná por meio da plataforma *Aula Paraná*¹¹⁵, disponível em site e em aplicativo para celulares, por sinal da TV aberta pelos canais da RIC Paraná, emissora televisiva local vinculada à rede Record e também pela plataforma digital de compartilhamento de vídeos, o Youtube¹¹⁶. Conforme explicações apresentadas no site, as aulas podem ser acessadas pela TV a partir de três canais distintos: um destinado aos alunos e alunas cursantes do sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental; outro canal para os oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental; e, por último, um terceiro canal destinado aos cursantes do Ensino Médio em geral. O acesso ao aplicativo é realizado por meio de login com o número do Cadastro Geral de Matrícula (CGM) dos alunos e alunas e, conforme exposto pelo governo estadual, o aplicativo não consome dados da rede móvel dos celulares dos/as estudantes. Além disso, também foi incorporada à modalidade de ensino remoto no Paraná o aplicativo *Google Classroom*, utilizado para a distribuição das atividades pedagógicas e interação síncrona entre professores/as e alunos/as.

A transmissão das aulas ocorre de modo simultâneo nos canais digitais, Youtube e aplicativos, e nos canais da TV aberta¹¹⁷. De acordo com a matéria publicada em abril de 2020 no portal de notícias G1¹¹⁸, para os alunos e alunas sem acesso à rede de internet ou televisão, as atividades ministradas pelos professores podem ser retiradas impressas na escola, de forma presencial e a cada quinze dias, sendo devolvidas na próxima quinzena. A presença dos alunos e alunas

¹¹⁵ Disponível em: <http://www.aulaparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 22/07/2021.

¹¹⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCfbFento2_mCEyUgeiwlmiQ. Acesso em: 22/07/2021.

¹¹⁷ A programação da primeira semana de transmissão das aulas em formato remoto e online pode ser conferida no seguinte link: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1OEQIXuiaXnmp4LNSmgL8i6lrElukyPvxcoCPme8DPo/htmlview#gid=507301610>. Acesso em: 22/07/2021.

¹¹⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/04/06/secretaria-de-educacao-do-parana-anuncia-transmissao-de-aulas-pela-internet-e-em-canais-digitais.ghtml>. Acesso em: 22/07/2021.

nas aulas são contabilizadas, neste modo, por meio da realização e entrega das atividades. Vale mencionar também o auxílio de distribuição de merenda implementado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed) do Paraná, durante o ensino remoto, para as famílias de estudantes das escolas estaduais inscritas no Programa da Secretaria Nacional do Cadastro Único, o CadÚnico¹¹⁹.

A despeito das tentativas empreendidas pelo governo do estado de fixar a ideia midiática de uma experiência bem sucedida em relação ao ensino remoto emergencial no Paraná¹²⁰, é necessário chamar a atenção para as limitações desta modalidade no que tange a abrangência e o acesso à educação não somente de alunos e alunas atingidos pela desigualdade socioeconômica brasileira, mas também daqueles que, por diversos motivos, inclusive de saúde, necessitam de acompanhamento presencial no processo de aprendizagem. Segundo dados apresentados pela APP-Sindicato no Portal G1¹²¹, cerca de 300 mil estudantes no Paraná utilizam do mecanismo das atividades impressas para dar continuidade à educação durante a pandemia. Tal dado revela a precariedade do acesso à internet por parte desses alunos e alunas. Em outra matéria publicada pelo mesmo site¹²², professores da rede pública salientam a verticalidade com que o ensino remoto foi instituído e criticam a ausência de formação prévia dos profissionais da educação para adaptação ao novo modelo de ensino, o que incide diretamente sobre o uso das plataformas digitais, muitas vezes desconhecidas pelos professores. Os professores destacam, ainda, a necessidade do governo do estado considerar as especificidades das escolas que não são homogêneas, sequer os estudantes, uma vez que apresentam realidades educacionais distintas e demandando, conseqüentemente, organizações próprias e específicas.

Ao comentar sobre a heterogeneidade das salas de aula em uma entrevista concedida à Revista Brasileira de Educação, François Dubet (1997) tece

¹¹⁹ A medida de distribuição de alimentos relativos à merenda pode ser verificada em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2021/03/30/kits-de-merenda-serao-distribuidos-para-familias-de-alunos-mais-vulneraveis-no-parana-na-quarta-feira-31.ghtml>. Acesso em: 22/07/2021.

¹²⁰ Mais informações em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/07/08/ensino-remoto-no-parana-governo-fala-em-sucesso-professores-questionam-qualidade-da-aprendizagem-dos-alunos.ghtml>. Acesso em: 22/07/2021.

¹²¹ Ibidem.

¹²² Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/05/21/para-educadores-ensino-remoto-oferecido-no-parana-precisa-ser-adaptado-nao-se-pode-tratar-todas-as-escolas-igualmente.ghtml>. Acesso em: 22/07/2021.

críticas ao modo como o sistema de ensino produz um tipo de *aluno médio*, inexistente na prática cotidiana escolar, porém presente nas idealizações acerca do ensino. Este aluno médio, expõe ele, impede o reconhecimento das diversidades e divergências que compõem as salas de aulas, implicando na crença em uma homogeneidade teórica que jamais se efetiva na prática educacional. A partir da análise de Dubet, podemos inferir que, se no ensino presencial convencional se produz a expectativa sobre um aluno médio isento das disparidades que compõem a escola e a sociedade em geral, no ensino remoto e online, essa expectativa é reiterada, criando-se a falsa convicção de que o processo de aprendizagem ocorre de forma semelhante a todos os alunos e alunas e, mais do que isso, criando a ficção de que todos os estudantes dispõem de uma condição de vida semelhante e adequada às exigências e critérios do formato de ensino empreendido na pandemia. Dessa maneira, o ensino remoto emergencial, pensado para um tipo de aluno médio e teórico, exclui a presença de um considerável contingente de estudantes que não preenchem os critérios básicos pressupostos por esta modalidade educacional.

Nesse cenário de abstração da realidade social brasileira, fortemente demarcada pelas disparidades sociais, econômicas e raciais, abrem-se brechas para o surgimento de discursos meritocráticos ancorados em uma igualdade de condições ilusória que, por sua vez, é orientada por uma concepção política e histórica neoliberal acerca das relações sociais. A partir disso, tornam-se recorrentes na mídia brasileira narrativas sobre a superação de alunos e alunas que, para terem acesso à educação, precisam valer-se de esforços homéricos¹²³. Geralmente embevecidos por uma perspectiva romantizada do cotidiano das populações vulnerabilizadas socialmente, este tipo de discurso sobre mérito pessoal, baseado nas premissas individualistas do capitalismo neoliberal, distorce as reais condições de vida desses sujeitos, atribuindo ao âmbito da capacidade particular questões que deveriam ser analisadas como de domínio do Poder Público (IRUSTA, 2021).

A prova de avaliação do nível de aprendizado de alunos e alunas da Rede Estadual, a Atividade Paraná, estava programada para ocorrer no dia 09 de

¹²³ Essa tendência de narrativa midiática pode ser verificada em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2020/06/12/menina-de-10-anos-monta-barraca-e-empresta-internet-dos-vizinhos-para-acompanhar-aulas-online-no-parana.ghtml>. Acesso em: 22/07/2021. Também em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/04/06/pais-levam-filho-a-topo-de-morro-para-ter-sinal-de-internet-e-poder-estudar-em-doverlandia.ghtml>. Acesso em: 22/07/2021. E aqui: <https://www.canalrural.com.br/noticias/menino-ganha-sala-de-aula-online-no-meio-da-lavoura-por-conta-de-internet-fraca-em-casa/>. Acesso em: 22/07/2021.

julho de 2021. Entretanto, por motivos de instabilidade na plataforma digital acessada pelos estudantes, a atividade foi cancelada¹²⁴. Por isso, ficamos impossibilitados de fornecer dados mais concretos sobre a realidade do ensino remoto emergencial no estado do Paraná. Ainda assim, nos esforçamos para demonstrar como a falta de preparo e planejamento atrelados a este tipo de ensino se associa às desigualdades históricas e estruturais que marcam o percurso da educação no Brasil, corroborando, inclusive, para a defasagem do ensino público e para sua cooptação por uma iniciativa neoliberal de desresponsabilização do Estado frente às fragilidades imbuídas à educação pública brasileira.

Essencialmente distinto da Educação à Distância, o ERE representa uma tentativa de dar continuidade a um sistema de ensino público que há tempos vem sendo debilitado por políticas governamentais de cunho elitista e supressivo¹²⁵. A falta de diálogo em relação aos profissionais da educação para a implementação do ERE, bem como a negligência por parte do estado para com a diversidade presente no corpo discente das escolas estaduais, revelam, na realidade, o *modus operandi* repressivo com o qual o governo do estado tem lidado com a educação e seus profissionais há anos no Paraná.

Em uma coletiva de imprensa realizada em dezembro de 2020, o governador do Paraná, Ratinho Junior, o ministro da Educação, Milton Ribeiro, e o secretário estadual da Educação, Renato Feder, anunciaram a implementação do modelo de ensino híbrido na rede estadual de escolas, a partir do início de 2021¹²⁶. Conforme explicado na coletiva, este tipo de ensino envolve a divisão das turmas de alunos e alunas e o revezamento das partes entre o ensino remoto e presencial. O número limite de estudantes a acompanharem as aulas presencialmente deve ser estabelecido pela medida de segurança de distanciamento de 1,5 metro entre as carteiras, sugerida pela Secretaria de Saúde. A ideia é que os alunos e alunas que não tenham acesso às plataformas e canais digitais educativos, tenham preferência

¹²⁴ Mais informações em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2021/06/09/secretaria-de-educacao-cancela-atividade-parana-apos-problemas-tecnicos-em-plataforma-online.ghtml>. Acesso em: 22/07/2021.

¹²⁵ Entre tais políticas, destacamos o fechamento do ensino médio noturno no início de 2020, no Paraná. A medida prejudicou especialmente jovens trabalhadores de classes menos favorecidas. Para saber mais, acessar: <https://www.sinprodf.org.br/governo-do-parana-anuncia-o-fechamento-do-ensino-medio-noturno-a-partir-de-2020/>. Acesso em: 22/07/2021.

¹²⁶ Ver mais em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/12/15/governo-do-parana-anuncia-modelo-hibrido-de-educacao-a-partir-de-18-de-fevereiro-de-2021.ghtml>. Acesso em: 26/07/2021.

no revezamento para assistirem às aulas na escola. Ainda assim, a opção de participação ou não no modelo de ensino híbrido fica à cargo dos pais dos estudantes.

Em março de 2021, o estado paranaense enfrentou números absurdamente cruéis no que tange à crise de saúde relativa ao novo coronavírus: foram registrados 137.095 casos de contaminação de Covid-19 e 4.186 óbitos decorrentes da doença¹²⁷, os maiores números verificados desde o início da pandemia em 2020. O significativo aumento de diagnósticos e mortes relacionados ao coronavírus em março, deve-se, em parte, ao comportamento generalizado da população brasileira em fevereiro, mês de Carnaval, quando a ocorrência de festas não autorizadas, aglomerações e o desrespeito às medidas de segurança de isolamento e distanciamento social foram observadas com maior frequência¹²⁸. Concomitante a isso, houve também a expansão dos casos da variante brasileira, a P1, inicialmente constatada em Manaus-AM e reconhecida por conter uma carga viral maior e, portanto, ser mais contagiosa.

Com isso, o retorno às aulas na modalidade de ensino híbrido, programado para 15 de março de 2021, foi adiado por tempo indeterminado. Importante destacar que nesse ínterim houve pressão por parte da APP-Sindicato para que o retorno das aulas presenciais fosse revogado até 70% da população paranaense estar vacinada. O Sindicato se opôs ao anúncio do Governo Estadual e colocou a vacinação dos professores enquanto requisito imprescindível para a retomada das aulas presenciais. Assim, na segunda semana de maio, posicionando-se em concordância com a proposta da APP-Sindicato, o governo deu início à vacinação dos profissionais da educação como parte do processo de regresso das aulas presenciais. Em 10 de maio de 2021, o ensino híbrido foi retomado no Paraná, mantendo em voga o caráter facultativo da presença dos estudantes nas escolas e a possibilidade de aula remota àqueles que não optarem pelo formato presencial¹²⁹.

¹²⁷ Dados obtidos em: <https://www.bemparana.com.br/noticia/marco-confirma-previsao-e-se-torna-o-pior-mes-desde-o-inicio-da-pandemia-no-parana#.YP63fWhKjIU>. Acesso em: 26/07/2021.

¹²⁸ A capital paranaense, por exemplo, atingiu a taxa de ocupação de 93% dos leitos de UTI destinados aos casos de Covid-19 no pós-Carnaval. Para saber mais: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/apos-carnaval-dispam-casos- Graves-de-covid-e-hospitais-ficam-lotados/>. Acesso em: 26/07/2021.

¹²⁹ Em 21 de julho de 2021, dia que marcava o retorno do recesso escolar e início do segundo semestre do ano letivo, mais de 90% das 2.100 escolas estaduais foram reabertas, total ou parcialmente, sendo que todas estão mantendo o modelo híbrido de ensino. Os/as estudantes só podem retomar as aulas presenciais, mediante assinatura de um termo de responsabilidade e autorização dos pais ou responsáveis. Desta forma, no momento de finalização desta dissertação, o

3.5.3 O Dia-a-Dia da Pesquisa de Campo: Aplicação dos Questionários aos Estudantes e Intervenções nas Aulas via *Google Meet*

Dada as limitações do formato remoto de ensino, necessário no contexto da crise sanitária vivenciada, porém, que não se aplica democraticamente no que tange a falta de alcance e atendimento à todos estudantes de forma igual, realizamos a nossa pesquisa de campo, indispensável em razão da aplicação dos questionários e, conseqüentemente, da produção das fontes referentes as narrativas estudantis, cientes de todas as restrições teóricas, metodológicas e empíricas que a ausência do espaço escolar nos proporcionou.

Em referência a Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (2007) a construção social da escola advém do seu cotidiano, “[...] de todo tipo de coisa que sucede em, a partir de, em torno de e apesar da escola: aquilo que pode ser constitutivo histórico de sua realidade cotidiana” (p. 142). Nesta perspectiva, nos deparamos com as adversidades e singularidades de um cotidiano escolar desconhecido, inesperado e efêmero em sua longevidade pandêmica.

Este conceito de vida cotidiana obriga-nos a conservar a heterogeneidade, umas das características mais notáveis de qualquer escola. Existe não apenas uma grande diversidade de âmbitos, de sujeitos, de escolas, mas também coexistem, sobretudo em cada conjunto de atividades, em cada “pequeno mundo”, elementos com sentidos divergentes. Qualquer registro de atividades cotidianas da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórios, ações aparentemente inconseqüentes. Quando integramos conceitualmente o cotidiano no objeto de estudo, tentamos recuperar este aspecto heterogêneo em vez de eliminá-lo através de tipologias distintas e estruturas coerentes. A única forma de se dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo – sem se deixar, porém perder nele – é a de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica (EZPELETA; ROCKWELL, 2007, p. 142-143).

Neste sentido, mesmo diante de todas as inseguranças e incertezas advindas da lacuna provocada pela falta das dinâmicas investigativas que seriam experienciadas no cotidiano escolar, buscamos enfrentar as demandas do tempo

retorno estudantil para as aulas presenciais não é obrigatório, sendo que o alunado que optar em não retornar, continuará no ensino remoto via *Google Meet*, como também, pelas plataformas digitais do Aula Paraná (TV aberta e *YouTube*) e pelo kit pedagógico impresso. Mais informações em: <https://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=114003>. Acesso em: 24/08/2021.

histórico que nos encontramos a fim de compreender e acolher “[...] o que pode ser convergente, o que pode ser divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola” (EZPELETA; ROCKWELL, 2007, p. 142), corroborando que tal movimento também faz parte das imprevisibilidades, incongruências e antíteses do labor científico, em especial, em Ciência Humanas.

Isto posto, torna-se importante abordarmos como se deram as aplicações dos questionários aos estudantes por meio de intervenções nas aulas via *Google Meet*, autorizadas por quatro escolas norte paranaenses distintas e pela mediação indispensável dos docentes responsáveis pela disciplina de História de cada realidade escolar partícipe.

Para isso, contamos com a contribuição de um diário de aula em cada intervenção virtual, onde foram registrados aspectos que marcaram a pesquisa de campo a partir de relatos escritos pela pesquisadora, como fatos ocorridos no dia-a-dia das aplicações, impressões das turmas e comentários dos diálogos e discussões que emergiram no decorrer das aulas. “Os diários de aula constituem o principal método de registo de dados. Este método é aplicado à investigação interpretativa” (SOLÉ, 2009, p. 268).

Antecedidas por conversas e ajustes com os quatro docentes e por acordos, intermediados pelos mesmos, com a direção e autoridades administrativas das escolas, a pesquisa de campo se deu em nove turmas de terceiro ano do Ensino Médio por meio das intervenções nas aulas de História realizadas pela plataforma *Google Meet*. Nos nove momentos da pesquisa, a aplicação dos questionários foi precedida por avisos dos docentes acerca da intervenção e por uma apresentação da pesquisadora que contextualizou a investigação e direcionou o alunado a responder o questionário.

Desta forma, a comunicação inicial teve por temática uma apresentação pessoal da pesquisadora e da sua trajetória acadêmica, seguida de informações sobre características que constituem uma pesquisa de mestrado e os motivos da imprescindibilidade da participação dos estudantes ao responderem as questões formuladas.

Posteriormente, foram dadas algumas orientações à respeito da qualidade do instrumento de pesquisa, entre elas: afirmação de que apesar de longo, o questionário foi pensado e construído tendo em vista as condições formativas de estudantes que se encontram no terceiro ano do Ensino Médio em

respondê-lo; inexistência de respostas certas ou erradas, pois o questionário não tinha caráter avaliativo e sim investigativo; e importância do/da estudante considerar toda a sua bagagem escolar ao respondê-lo e não só focar no nível de ensino que estava tendo no momento¹³⁰.

Ademais, foram dispostas instruções para o encerramento do questionário e a comprovação do seu envio mediante mensagem de confirmação automática escrita pela pesquisadora, que buscou reforçar sua disposição para sanar quaisquer dúvidas surgidas durante a aplicação ou via e-mail, esta última, destinada aos estudantes que não terminasse de responder o questionário na aula.

Com início no dia 29 de abril de 2021, a pesquisa de campo com o ensino remoto começou com a única turma participante do Colégio Estadual Machado de Assis, localizado na cidade de Londrina-PR, na primeira aula do turno matutino, ocorrida das 07h30 às 08h20 da manhã e totalizando 1 hora-aula (50 minutos). A turma de 34 estudantes, contou com a participação de 18 destes, tendo 16 faltas, com apenas uma aluna com a câmera ligada. Surgiram poucas dúvidas, sendo que todas foram referentes as questões do perfil socioeconômico, e um problema tecnológico, que foi solucionado com o envio do questionário no e-mail do aluno que teve dificuldades em abri-lo. Alguns estudantes ficaram de terminar o questionário em casa devido ao tempo limitado da aula. No total, foram 21 questionários respondidos, configurando-se como a única turma cujo envio do mesmo se deu por parte de todos que participaram da intervenção, sendo recebidos, ainda, mais 3 questionários de estudantes que faltaram na aula. Tal façanha foi possibilitada pela insistência da docente e disponibilização do questionário no *Google Classroom*¹³¹, plataforma utilizada pela escola para a publicação de atividades na pandemia.

No dia 30 de abril de 2021 ocorreu a aplicação dos questionários em duas turmas do Colégio Estadual Nilo Cairo, de Apucarana-PR, cuja as intervenções aconteceram em três séries do terceiro ano do Ensino Médio, que se caracterizaram nas turmas de menor frequência do alunado nas aulas virtuais entre as escolas partícipes. Na primeira delas, que contava com 31 estudantes, a aplicação foi

¹³⁰ Tal apontamento foi reforçado por uma analogia com os exames vestibulares, dos quais demandam que exercitemos uma relação de todos conteúdos aprendidos durante a trajetória escolar.

¹³¹ O *Google Classroom* é um recurso educacional do *Google Apps*, lançado em 2014, que funciona como um sistema de gerenciamento de conteúdo para instituições escolares que buscam facilitar a criação, distribuição e avaliação de provas, trabalhos e atividades.

realizada na quarta aula do período matutino, das 10h20 às 11h10 da manhã, e obteve a participação de apenas 3, possuindo 28 faltas na aplicação, sendo que dois estavam com a câmera ligada e uma estudante estava acompanhando a aula do trabalho. Não apareceram problemas de acesso ao questionário e somente uma dúvida sobre uma das perguntas do perfil socioeconômico. Apesar do bom diálogo estabelecido com os estudantes e da contrapartida dos mesmos em relação à elogios e parabenizações referentes ao instrumento de pesquisa, somente 1 questionário foi entregue.

A segunda aplicação do dia se deu em sequência da aula anterior, mais precisamente, na quinta aula da manhã, ocorrida entre 11h10 e 12h. Em uma turma de 32 estudantes, a participação na pesquisa foi de 7 destes, obtendo assim, 25 faltas. Surgiu uma dúvida de uma aluna acerca da questão que abordava diretamente a Lei 10.639/03, sendo devidamente elucidada. Nessa turma também tivemos apontamentos e considerações positivas à respeito da relevância da temática pesquisada e convites futuros para uma fala sobre as relações étnico-raciais na escola, contudo, o total de questionários respondidos foram 4. Outro fator analisado, importante de ser mencionado, foi que a maioria dos estudantes da turma que estavam na intervenção, eram negros.

Realizada, também, na última aula do turno matutino, a aplicação seguinte aconteceu no dia 05 de maio de 2021 na primeira turma, de três, do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (CAP/UEM), localizado no município de Maringá-PR. Em uma turma de 30 alunos, contamos com a presença de 19 estudantes e 11 faltas na intervenção, que foi atrasada em aproximadamente 10 minutos devido a problemas na configuração do *Google Meet* para que a pesquisadora pudesse participar da aula, restrita a contas escolares. Após a resolução do contratempo tecnológico, a aplicação dos questionários ocorreu sem dúvidas do alunado e com a posterior conclusão e envio dos que não conseguiram terminar no tempo da aula, ainda mais limitado em função do atraso inicial. Foram 14 o número total de questionários respondidos pela referida turma.

No dia 06 de maio de 2021 se sucedeu a administração do questionário na terceira e última turma no Colégio Estadual Nilo Cairo, ocorrida na segunda aula do período matutino, das 08h20 às 09h10 da manhã. Com a participação de apenas uma aluna, que demorou cerca de 10 minutos para entrar na sala virtual, e o número máximo de faltas durante a pesquisa de campo, que de deu

em 30, o questionário foi respondido pela estudante e enviado posteriormente ao tempo da aula. De acordo com a docente, as turmas do terceiro ano do Ensino Médio vêm apresentado uma baixa frequência nas aulas remotas em virtude de muitos dos estudantes começarem a trabalhar para contribuir nas despesas de casa.

No Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola Manoel Ribas, situado em Apucarana-PR, ocorreram aplicações de questionários em duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio vinculadas à cursos técnicos e integrais. A primeira das intervenções, realizada no dia 11 de maio de 2021, na aula inicial do período vespertino (das 13h10 às 14h), se deu em uma turma de 31 estudantes, com a participação de 27 e 4 faltas. A turma era muito agitada e dispersou bastante durante o processo de produção das narrativas via questionário, conversando de assuntos aleatórios como times de futebol e fazendo “piadas” uns com os outros, inclusive de cunho homofóbico e sexista, quando um dos estudantes chamou seu colega, também do gênero masculino, de “ela”, no sentido pejorativo. Uma particularidade acerca das turmas do CEEP Agrícola Manoel Ribas se dava em seu perfil cultural e socioeconômico, composto, em grande maioria, por meninos, devido ao público majoritariamente masculino que procura a instituição em função da qualidade em formar profissionais do trabalho agrícola.

Em razão disso, a instituição apresentava uma cultura escolar masculina e rural, dado que pode vir a contribuir à tomada de posicionamentos machistas por parte desses alunos, que por sua vez, encontram-se inseridos em uma sociedade e contexto sexista que naturaliza o uso indiscriminado de insultos (tidos como brincadeiras) que desqualificam a figura feminina e, em contrapartida, essencializam uma masculinidade tóxica que molda os homens como sujeitos que não podem demonstrar emoções. A turma em destaque contava com apenas com 7 meninas, somente 3 participaram da aplicação, e com 1 aluno do Paraguai, dado interessante à ser apontado devido a especificidade cultural de um aluno que possui uma outra nacionalidade. Surgiram algumas dúvidas de interpretação dos enunciados, rapidamente sanadas, totalizando 16 questionários respondidos.

No dia 13 de maio de 2021, a aplicação se deu na segunda turma do CEEP Agrícola Manoel Ribas, que obtinha um total de 26 estudantes, na terceira aula do vespertino. Ocorrida das 14h50 às 15h40 da tarde, a aplicação contou com a participação de 14 estudantes, sendo somente duas do gênero feminino, e 12 faltas. As interações e diálogos com a pesquisadora foram produtivos, contornando a

simbologia da data em que houve a aplicação, isto é, 13 de maio, dia da abolição formal, porém incompleta e falaciosa, da escravidão no Brasil em 1888. Não tiveram dispersões e conversas aleatórias como na turma anterior, e apenas uma dúvida foi levantada, que consistia na dificuldade de uma aluna enxergar o conteúdo da fonte que integrava uma das perguntas do questionário, solucionada pelo envio do link da reportagem no chat da sala virtual. Em um dado momento da aplicação, a pedagoga da turma entrou na aula remota, episódio que, segundo o docente de História, é rotineiro e de praxe da escola. Ao final, totalizaram-se o envio de 10 questionários.

Finalizando a pesquisa de campo com as duas últimas turmas do CAP/UEM cuja a aplicação foi adiada pela docente por algumas semanas em função de revisões e avaliações, os questionários foram aplicados em sequência, respectivamente na segunda (das 08h15 às 09h05) e terceira aula (das 09h05 às 09h55) do turno matutino. A primeira turma, de 30 estudantes, teve a participação de 17 destes e 13 faltas. Houve uma aluna com dificuldades em abrir a plataforma *Google Forms*, problema que foi resolvido pelo encaminhamento do link do questionário diretamente no e-mail da mesma, sem o levantamento de dúvidas à respeito do instrumento. Foram 10 o número de questionários entregues.

Por fim, na aplicação seguinte, última do CAP/UEM e da pesquisa de campo, a turma de também 30 estudantes, obteve 14 estudantes partícipes na aula virtual e 16 faltas. Nos chamou a atenção um dos alunos da turma, muito participativo e expressivo, que tirou dúvidas de interpretação de enunciado, se comunicou sobre a temática das relações étnico-raciais e ligou a câmera, prática rara entre os/as estudantes durante as intervenções. Ocorreu a mesma dificuldade em abrir o instrumento da aplicação anterior por parte de uma aluna, sendo dada a mesma solução. Os questionários respondidos contabilizaram-se em 10.

A tabela a seguir demonstra a organização da pesquisa de campo ao estabelecer uma relação entre as instituições escolares que participaram da pesquisa, a quantidade de turmas que foram aplicados os questionários e o número total de estudantes que estiveram presentes na aplicação juntamente com o número total de questionários respondidos por escola.

Tabela 1 – Aspectos da pesquisa de campo: relação das escolas, turmas, estudantes participantes e questionários respondidos

| Escolas participantes | Número de turmas | Número de estudantes | Número de questionários |
|------------------------------|-------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| CAP/UEM | 3 | 50 | 34 |
| Machado de Assis | 1 | 18 | 21 |
| Nilo Cairo | 3 | 11 | 6 |
| CEEP Agrícola M.R. | 2 | 41 | 26 |
| Total | 9 | 120 | 87 |

Fonte: a própria autora (2021)

A partir da apresentação da aplicação dos questionários, buscamos elencar alguns pontos pertinentes da pesquisa de campo pelo formato remoto de ensino, isto é, especificidades do contexto escolar pandêmico: discrepância da frequência nas aulas virtuais entre as escolas; problemas tecnológicos durante as aplicações que causaram o atraso das mesmas; estudantes assistindo/ouvindo as aulas do trabalho devido à necessidade crescente em ajudar a família na pandemia por meio do emprego formal; a participação na aula com a câmera desligada, prática comum entre o alunado, com raras exceções; a presença baixa de estudantes negros e negras nas intervenções, que concentraram-se, majoritariamente, nas turmas do Colégio Estadual Nilo Cairo (Apucarana-PR), que por sua vez, foram as que mais tiveram faltas durante a aplicação; equilíbrio entre o gênero masculino e feminino na composição das turmas, com a ressalva do CEEP Agrícola Manoel Ribas. A maioria das dúvidas surgidas foram de interpretação dos enunciados; grande diferença entre o número de questionários aplicados e entregues, mesmo com a intervenção da pesquisadora nas aulas remotas e com a insistência dos docentes, que ressaltaram a importância do comprometimento em respondê-los.

Ao nos depararmos com a necessidade de adequar nossas pretensões investigativas de ir à escola, viver a sala de aula, dialogar com docentes e estudantes e observar a dinâmica das relações cotidianas, às intervenções virtuais, pontuais e concentradas em uma por turma, tivemos o amparo metodológico da *Grounded Theory*, que aspira para a tomada de decisões que possibilite alternativas diante das dificuldades encontradas no processo de investigação.

Logo, reforçando os pressupostos do uso da Teoria Fundamentada em pesquisas em Educação Histórica, isto é, a flexibilidade, sensibilidade, criatividade e rigor de procedimentos metodológicos que lidem com as complexidades dos processos de ensino e aprendizagem, para além de suas relações institucionais, vislumbramos e traçamos caminhos possíveis para a

interpretação do contexto concreto de educação e aprendizagem histórica hodierno.

3.5.4 Escolas Partícipes da Pesquisa: Situando-as Espaço-Temporalmente

Em virtude das mudanças e adequações do estudo perante o contexto pandêmico, fato que proporcionou a ampliação da pesquisa de campo em mais instituições do que previamente tencionado, torna-se importante situar histórica e socioeconomicamente as escolas partícipes da pesquisa a fim de verificar as especificidades das realidades norte paranaenses que se encontram alocadas.

De acordo com as pesquisadoras mexicanas Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (2007) a educação se dá a partir de tramas reais do cotidiano, responsáveis pela constante construção da escola como objeto de conhecimento. Portanto, os processos que cotidianamente formam a escola são caracterizados por

[...] uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – , diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (EZPELETA; ROCKWELL, 2007, p. 133).

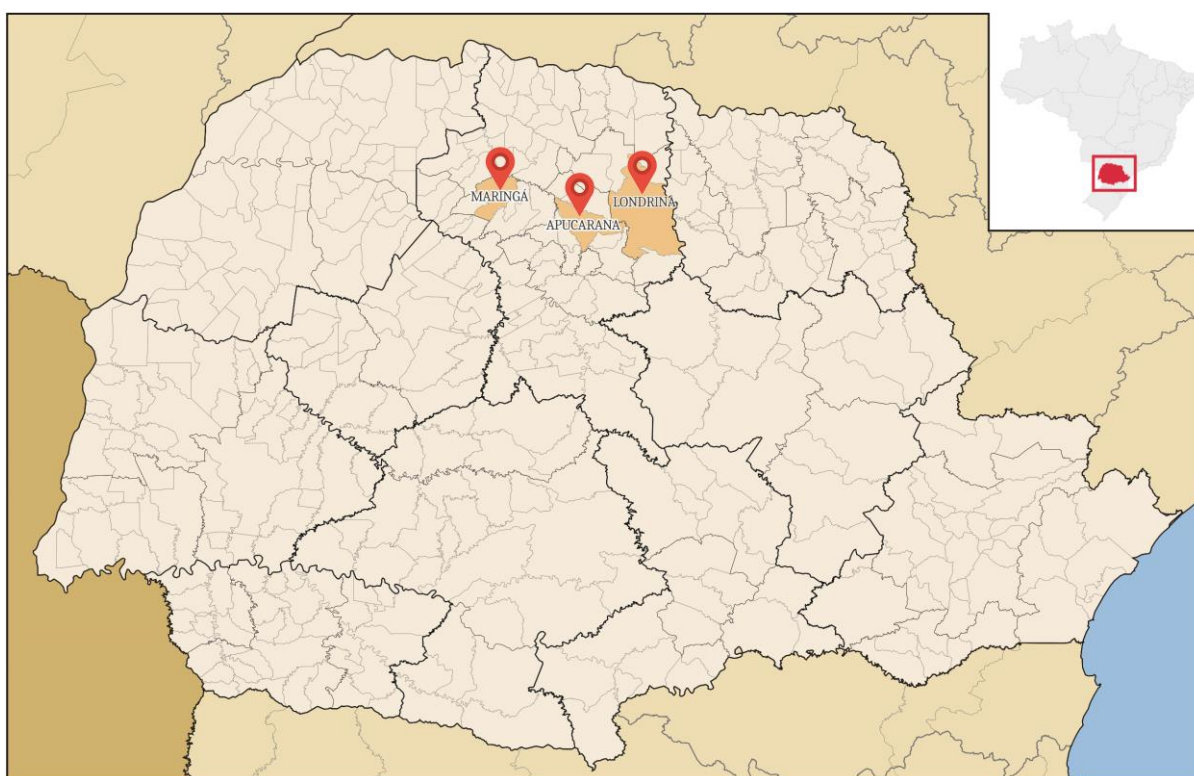
Desta forma, o meio escolar constitui relações sociais que incidem na identidade e escolhas políticas, culturais e formativas dos estudantes que compõem o seu corpo discente, ocorrendo também a situação contrária, pois o público estudantil de uma escola também a define do ponto de vista social, econômico, pedagógico e educacional. Em razão disso, situar as escolas participantes configura-se como um movimento necessário para melhor delimitar o perfil socioeconômico do alunado que integrou a investigação, analisar com maior profundidade suas narrativas e compreender as dimensões históricas da escola.

Para tal, utilizamos os Projetos Políticos Pedagógicos¹³² das escolas partícipes a fim de situá-las em acordo com a organização dos mesmos: o marco

¹³² O Projeto Político Pedagógico (PPP) é a identidade da escola. A partir da Constituição de 1988, concretizou-se a luta pela gestão democrática da escola pública em reação à política centralizadora, de repressão e censura da Ditadura Militar. É político pois compromete-se com a formação humana e cidadã, e pedagógico pois configura-se como a representação conjunta de processos de ensino e aprendizagem. Cabe ressaltar que o PPP não é pronto ou acabado, estando sempre em construção.

(ato) situacional da escola, parte que apresenta informações gerais da instituição; o marco (ato) conceitual, parte que frisa as escolhas e fundamentos teórico-metodológicos da escola; e o marco (ato) operacional, parte que expressa as propostas, linhas de ação, enfrentamentos e organização curricular do colégio.

Antes de iniciarmos a contextualização das quatro instituições escolares que participaram da pesquisa, torna-se importante localizar a região geográfica à qual pertencem. Para isso, exibimos uma representação cartográfica que localiza, no mapa do Paraná, as regiões metropolitanas das três cidades onde se encontram as escolas (Maringá, Londrina e Apucarana), e de forma menos evidenciada (no canto superior à direita), o estado do Paraná no mapa no Brasil.



Fonte: Base retirada do Mapa de Mesorregiões do Paraná (*Google*).

Elaboração: Elisa Riemer (2021).

A primeira escola na qual iremos nos debruçar é o Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá – Ensino Fundamental e Médio (CAP/UEM), localizado na cidade de Maringá-PR¹³³, instituição autorizada a

¹³³ Situada no noroeste do Paraná, Maringá é a terceira maior cidade do estado e a sétima da região Sul do Brasil, com uma área territorial de 487,012 km² e uma população estimada de 430.157 habitantes (IBGE, 2020). Em 1998, passa a ser instituída a Região Metropolitana de Maringá que, atualmente, compreende Maringá e seus dois distritos (Floriano e Iguatemi), Sarandi, Marialva,

participar da nossa pesquisa anteriormente às mudanças postas pela pandemia¹³⁴.



Fonte: a própria autora (2021).

Elaboração: Google Maps.

Elencamos o CAP como uma realidade escolar cara ao nosso processo de investigação por se tratar de uma instituição de Educação Básica referência no município de Maringá e por seu pertencimento à Universidade Estadual da cidade como órgão suplementar, ligado a Pró-Reitoria de Ensino (PEN)¹³⁵, fato que significa o contato direto com o universo acadêmico e com estagiários universitários, privilégio de poucas escolas brasileiras cuja distância institucional e epistemológica da universidade é quase uma regra. Estar diretamente vinculado a Universidade também permite uma independência e abertura mais ampla na escolha de recursos, materiais didáticos e posicionamentos teóricos devido a condição de autonomia universitária e autossuficiência pedagógica

Mandaguari, Paiçandu, Ângulo, Iguaraçu, Mandaguaçu, Floresta, Doutor Camargo, Itambé, Astorga, Ivatuba, Bom Sucesso, Jandaia do Sul, Cambira, Presidente Castelo Branco, Flórida, Santa Fé, Lobato, Munhoz de Mello, Floraí, Atalaia, São Jorge do Ivaí, Ourizona e Nova Esperança, possuindo uma área territorial de 5.978.592 km² e população estimada de 809 mil habitantes (IBGE, 2018). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/maringa.html>. Acesso em: 20/05/2021.

¹³⁴ Por meio do parecer número 3.720.628, emitido em 22 de Novembro de 2019, pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UUEL) e pelo CAAE número 20515419.3.0000.5231 junto à Plataforma Brasil.

¹³⁵ De acordo com os termos do inciso VII do Art.36 do Estatuto da UEM.

atribuídas ao espaço acadêmico da UEM¹³⁶ e ao espaço escolar do CAP.

A escola foi fundada em 29 de maio de 1974 por meio do Decreto nº 5.537/74, tendo como denominação inicial “Centro Estadual de Aplicação Pedagógica de 1º grau da Universidade Estadual de Maringá”. Atualmente, oferta todas as etapas da Educação Básica de nível Fundamental e Médio, mesmo com a municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo também, na modalidade da Educação Especial, com salas e recursos em acordo com as especificidades e necessidades educacionais dos/as estudantes. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2017), o número de estudantes recebidos pela escola é de aproximadamente 700 por turno, sendo atendidas turmas do Ensino Fundamental II e Médio no período matutino e turmas do Fundamental I e II no período vespertino.

Sua estrutura possui laboratório de informática, de ciências físicas, químicas e biológicas, sala de vídeo (cinemateca), salas de contra turno, auditório, arena (anfiteatro ao ar livre), ginásio coberto, sala da coordenação de projetos, estúdios e monitoria, biblioteca com sala de reprografia e equipamentos, sala de jogos e materiais didático-pedagógicos, refeitório, cantina e guarita com serviço de vigilância 24 horas, além de toda área administrativa e externa (pátios), que ao todo ocupam uma área livre de 16.224,51 m² com 4.419,19 m² de área construída. A escola oferece aulas especializadas de Treinamento Esportivo de Atletismo, Xadrez, Programa Esporte Cidadão Unilever de Voleibol e Brigadas Escolares.

Tais recursos, que se tornam cada vez mais escassos à escola pública devido ao sucateamento que a educação tem enfrentado no estado do Paraná, em especial, depois da gestão do Governo Richa (2011-2018), marcada por cortes de verbas, pelo desmonte institucional das universidades estaduais e pela violência do dia 29 de abril de 2015¹³⁷, fazem do CAP/UEM uma instituição escolar cobiçada por famílias de estudantes, sendo muitas vezes, comparada a escolas

¹³⁶ A inserção da autonomia universitária no plano constitucional por meio do artigo 207 da Constituição Brasileira de 5 de outubro de 1988, se dá em três instâncias indissolúveis: (I) didático-científica; (II) administrativa; e (III) de gestão financeira e patrimonial. Já no âmbito das universidades estaduais, o Paraná transformou-as em autarquias, integrantes da Administração Indireta do Estado, por meio da Lei Estadual nº. 9663 de 16 de julho de 1991, incluindo a Universidade Estadual de Maringá em sua matéria. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-9663-1991-parana-transforma-em-autarquias-as-fundacoes-estaduais-que-menciona-e-adota-outras-providencias>. Acesso em 20/05/2021.

¹³⁷ Episódio onde professores e estudantes foram massacrados pela Polícia Militar no Centro Cívico de Curitiba enquanto protestavam contra mudanças abusivas no regime previdenciário dos funcionários públicos da Educação. Mais informações em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2018/04/29/29-de-abril-de-2015-o-dia-que-nao-terminou-para-os-professores-do-parana>. Acesso em: 20/05/2021.

privadas pelos bons índices que apresenta¹³⁸ e pela qualidade de seu ensino, potencializada pela disponibilização de recursos e contato intrínseco com a UEM¹³⁹.

O perfil estudantil da escola é composto, em grande parte, por habitantes das proximidades do colégio, localizado no campus da Universidade, que se encontra na Zona 7, bairro perto do centro da cidade e de maioria universitária, bem como, por filhos de funcionários e docentes da UEM e de outras instituições.

Segundo o PPP, o Plano de Trabalho Docente¹⁴⁰ da escola é amparado por pressupostos teóricos da Pedagogia-Histórico-Crítica e por autores como Marx e Vigotski. E ainda, o CAP prevê, no Art. 68 e 70 do seu Regimento Escolar¹⁴¹, a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio em acordo com conteúdos acerca da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, Sexualidade Humana, Educação Ambiental, Educação Inclusiva, Educação Fiscal e Enfrentamento a Violência contra a Criança e o Adolescente, dinamizados ao longo do ano letivo em todas as disciplinas.

O ensino de História pela Proposta Pedagógica do Ensino Médio é embasado por concepções históricas da Nova Esquerda Inglesa¹⁴². Porém, no decorrer da proposta encontramos pressupostos da Educação Histórica, à exemplo do levantamento do conhecimento prévio dos estudantes, do uso de documentos e fontes históricas em sala de aula e da apropriação de “conceitos históricos” (de segunda ordem) e de “conteúdos estruturantes específicos” (substantivos) como elementos complementares e inseparáveis. Os objetivos dessa disciplina são:

Viabilizar o acesso ao conhecimento histórico produzido socialmente no tempo, contribuindo para a formação da consciência histórica crítica e reflexiva sobre o mundo e a sociedade na qual está inserido, possibilitando a formação de cidadãos conscientes de seu papel enquanto sujeitos históricos (COLÉGIO DE APLICAÇÃO

¹³⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Taxas de Rendimento e de Evasão Escolar, Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <http://www.mgauemaplicacao.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26>. Acesso em 20/05/2021.

¹³⁹ Não corroboramos com essa comparação pois sabemos que a incontestável qualidade de ensino atribuída a escola privada é medida por desigualdades naturalizadas em relação a pública, que incide diretamente na normatização de um imaginário social que pensa a escola pública como menos capaz do ponto de vista educacional, pedagógico e formativo.

¹⁴⁰ Previsto pela LDB 9394/96, art. 13, inciso II.

¹⁴¹ Disponível em:

http://www.mgauemaplicacao.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/19/1530/77/arquivos/File/regimento_CAP_2011.pdf. Acesso em: 20/05/2021.

¹⁴² Campo teórico da História surgido na Inglaterra, em meados de 1950, como um movimento de revisão crítica do Marxismo.

PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2017, p. 335).

A segunda escola a ser contextualizada é o Colégio Estadual Machado de Assis – Ensino Fundamental e Médio, localizado na cidade de Londrina-PR¹⁴³, no bairro Boa Vista.



Fonte: a própria autora (2021).

Elaboração: Google Maps.

Sua participação em nossa pesquisa, assim como a das escolas de Apucarana, a serem contextualizadas no decorrer deste subtítulo, se deu a partir do contato com docentes da disciplina de História atuantes nas respectivas instituições que integram o grupo de pesquisa “História e Ensino de História” (UEL). Conforme o Projeto Político Pedagógico do colégio, de 2009, a instituição tem por filosofia,

¹⁴³ Situada na mesorregião do norte central paranaense, Londrina é a segunda maior cidade do estado e a quarta maior da região Sul do Brasil, com uma área territorial de 1.652,569km² e uma população estimada de 575.377 habitantes (IBGE, 2020). Em 1998, passa a ser instituída a Região Metropolitana de Londrina que, atualmente compreende Londrina, Pitangueiras, Ibiporã, Cambé, Bela Vista do Paraíso, Primeiro de Maio, Rolândia, Sabáudia, Sertanópolis, Tamarana, Porecatu, Assaí, Jataizinho, Alvorada do Sul, Jaguapitã, Florestópolis, Arapongas, Centenário do Sul, Guaraci, Lupionópolis, Prado Ferreira, Miraselva, Rancho Alegre, Sertaneja e Uraí, possuindo uma área territorial de 7 442,544 km² e população estimada de 1 101 595 habitantes (IBGE, 2018). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/londrina.html> Acesso em: 20/05/2021.

[...] preparar o educando para o exercício da cidadania, formando cidadãos críticos, cientes dos direitos e cumpridores dos deveres. A Educação, sendo direito de todos, busca a inclusão, atendendo às diferenças individuais, ofertando condições para o desenvolvimento dos portadores de necessidades especiais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, observando também as diferenças sócio-econômicas e culturais (COLÉGIO ESTADUAL MACHADO DE ASSIS, 2009, p. 8).

Criada como Grupo Escolar Bairro Boa Vista por meio do decreto nº 10.749 do Diário Oficial, de 26 de janeiro de 1963, a escola teve seu prédio inaugurado em junho de 1962. A instituição passou por diversas mudanças de funcionamento e organização interna ao longo dos anos, assim como em sua estrutura física, demolida em 1987 dada a precariedade da antiga edificação e reinaugurada em 1990 com instalações que abarcam oito salas de aula.

Atualmente, oferta o Ensino Fundamental II e Médio, contando com uma Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado e o Programa Mais Aprendizagem¹⁴⁴ como atividade complementar para o Ensino Médio. Além das oito salas de aula e da Sala de Recursos Multifuncionais, sua estrutura engloba uma sala de leitura, um laboratório de informática, uma quadra poliesportiva descoberta, biblioteca, pátio externo e coberto, parte administrativa e geral, com um área territorial de 1.931,10 m² e uma área construída de 1.178,33 m².

A escola possui aproximadamente 369 estudantes, distribuídos em 18 turmas nos períodos matutino e vespertino¹⁴⁵. Segundo o PPP, a instituição apresenta uma comunidade escolar heterogênea, sendo formada por famílias que possui, majoritariamente, renda de quatro a seis salários mínimos, Ensino Fundamental incompleto, estrutura familiar heteroparental que participa da vida escolar dos estudantes e a prevalência da religião católica seguida da protestante.

Com um tímido registro acerca da formação continuada de docentes, o PPP afirma a necessidade de constante aperfeiçoamento e atualização profissional, sinalizando a importância da hora-atividade e a frequência dos profissionais da educação em eventos formativos simpósios, cursos e palestras,

¹⁴⁴ O Programa Mais Aprendizagem tem como objetivo central o atendimento aos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio que apresentam alguma dificuldade em relação à leitura, escrita, interpretação ou resolução de problemas, ofertando turmas de apoio no contra turno.

¹⁴⁵ Informações atualizadas. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=06f>. Acesso em: 22/05/2021.

ofertados por instituições de Ensino Superior e pela parceria entre NRE e SEED.

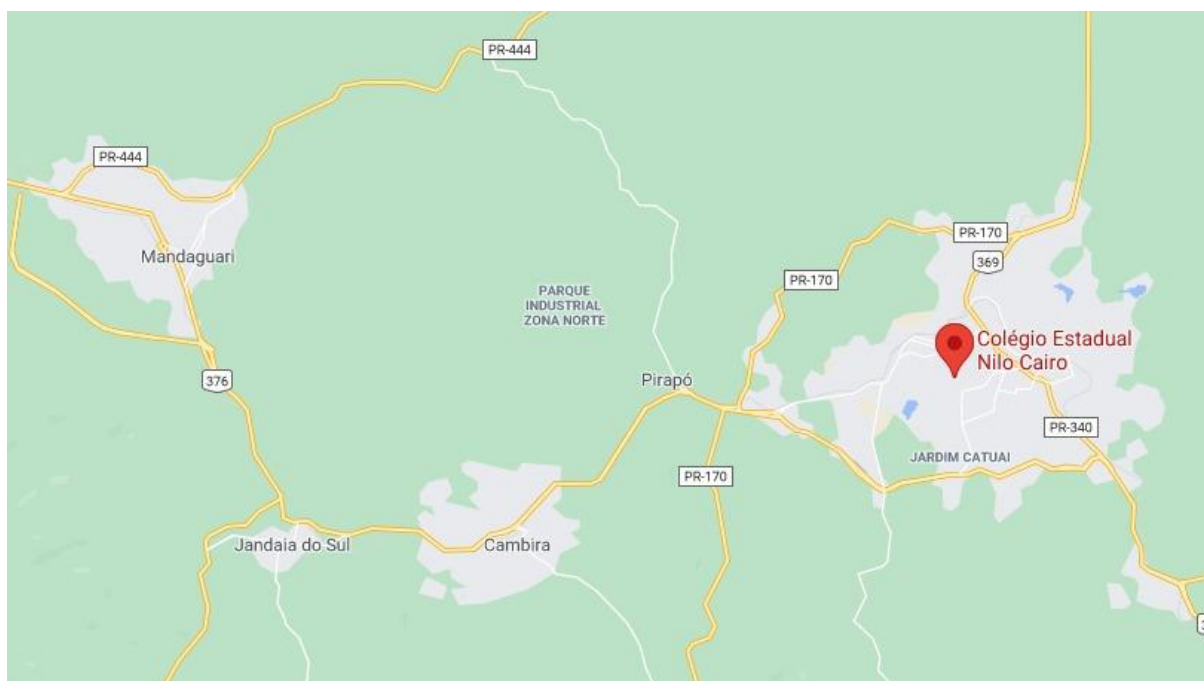
A proposta curricular da disciplina de História do Ensino Médio não é orientada por nenhuma matriz teórica de forma explícita, contudo, observamos que ela acena para algumas premissas da Educação Histórica ao trabalhar com conceitos de segunda ordem, em especial, o conceito de narrativa, fontes e a concepção de História a partir da relação temporal entre presente, passado e futuro.

História é a reconstrução da memória através de uma narrativa, individual ou coletiva. Por meio dessa narrativa consolidamos valores, compreendemos o presente e criamos condições para transformar a realidade que nos cerca e nosso futuro. Partindo de uma dimensão de contemporaneidade, utilizamos como eixo norteador deste trabalho a discussão do passado sob a luz do presente. Tal procedimento não tem a intenção de conceder, aos atores históricos do passado, sentimentos e ações gerados no presente, nem tampouco apresentar a história como uma narrativa única e inquestionável, mas sim a de levar o aluno a compreender e a atuar na realidade social do seu tempo. Nesse contexto, é de suma importância a escolha das fontes, pois são elas que permitem construir o conhecimento histórico e perceber a diversidade de experiências e visões que constituem a sociedade humana. Conhecer a história, possibilita a compreensão de que, a cada momento, a intervenção do homem na realidade, produz transformações nas relações sociais, políticas e econômicas, assim o aluno poderá assumir a sua condição de sujeito histórico e participar das transformações da realidade atual (COLÉGIO ESTADUAL MACHADO DE ASSIS, 2009, p. 52).

Encontramos uma menção geral à História e Cultura da África e Afro-Brasileira nos seguintes conteúdos: trabalho livre nas sociedades de consumo produtivo africanas; urbanização e industrialização nas sociedades africanas; a independência das colônias; as revoltas na América portuguesa; as comunidades quilombolas no Brasil; os Estados africanos e as guerras étnicas; os rituais, mitos e imaginários dos povos africanos; as etnias africanas, as manifestações artísticas, culturais e religiosas negras no Brasil como congadas, cavalhadas, fandango, folia de reis e outras (COLÉGIO ESTADUAL MACHADO DE ASSIS, 2009).

A terceira instituição escolar da qual iremos tratar é o Colégio Estadual Nilo Cairo – Ensino Fundamental, Médio e Normal, localizado no centro da cidade de Apucarana-PR¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Situada na mesorregião do norte central paranaense, Apucarana é a décima primeira cidade mais populosa do estado com uma população estimada de 136.234 habitantes e com uma área territorial de 558,389 km² (IBGE, 2020). Em 1995, passa a ser instituída a Região Metropolitana de Apucarana



Fonte: a própria autora (2021).

Elaboração: Google Maps.

Preocupado em evidenciar, no decorrer de suas páginas, a importância da gestão democrática da educação em sua construção, o Projeto Político Pedagógico do colégio, de 2011, corrobora que

[...] o comprometimento da educação na formação de um cidadão consciente, participativo e compromissado com o ensino e a pesquisa é dever da instituição [...] Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nos diferentes problemas sociais, utilizando-se do diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões é objetivo primeiro dos envolvidos no processo educativo (COLÉGIO ESTADUAL NILO CAIRO, 2011, p. 61).

Fundado no ano de 1949, o Colégio Estadual Nilo Cairo funcionava como Grupo Escolar Municipal de Apucarana ao englobar a Escola Normal Regional e a Escola Normal Secundária, cujo desmembramento ocorreu em 1956. Em 1977, foi oficializado a denominação atual da escola em homenagem ao Dr. Nilo Cairo da Silva, escolhido como patrono da instituição.

que, atualmente compreende Apucarana, Arapuã, Ariranha do Ivaí, Borrazópolis, Califórnia, Cruzmaltina, Faxinal, Godoy Moreira, Grandes Rios, Ivaiporã, Jardim Alegre, Kaloré, Lidianópolis, Lunardelli, Marilândia do Sul, Marumbi, Mauá da Serra, Novo Itacolomi, Rio Bom, Rio Branco do Ivaí, Rosário do Ivaí, São João do Ivaí e São Pedro do Ivaí, possuindo uma área territorial de 6.836 192 km² e população estimada de 306.639 habitantes (IBGE, 2014). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/apucarana.html>. Acesso em: 20/05/2021.

Obtendo o título de escola de maior porte do NRE de Apucarana, o colégio possui aproximadamente 1147 estudantes, matriculados nos períodos matutino, vespertino e noturno e divididos em 47 turmas¹⁴⁷. Sua estrutura é composta por vinte e duas salas de aula com TV 29 polegadas cada, ginásio de esportes com sanitários masculino e feminino, arquibancada, duas quadras, biblioteca com 10 mil volumes, Salas de Apoio Pedagógico, Salas de Contra Turno, Sala de Multimídia, laboratório de Física/Química/Biologia, dois laboratórios de informática que totalizam 50 computadores, cantina, refeitório, auditório com 200 lugares que conta com palco, dois camarins, sanitários (masculino e feminino no palco e na entrada) e sala para filmagem, pomar, jardins, Espaço do Xadrez, Espaço do ping-pong, Centro de Convivência do Aluno e ala administrativa e geral.

Além do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a escola oferece o curso Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Magistério), os cursos Espanhol e Francês básicos pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas da SEED-PR, o curso técnico ProFuncionário¹⁴⁸ e o programa Mais Educação¹⁴⁹ como atividade complementar para estudantes. Ademais, a escola busca amparar diversos projetos formativos, esportivos e artístico-culturais, como: Fanfarra, Grêmio Estudantil, Pomar, Jardinagem, Reciclagem do Lixo, Com Ciência, Festa do Folclore, Dança Livre, Karate, Handebol, Futsal, Voley, preparação para o ENEM, Projeto PAS/UEM, Jornal Nilo Cairo, Projeto “Em Canto” e Projeto Pedagoginga.

¹⁴⁷ Informação retirada do portal Consulta Escola da aba Gestão Escolar do site Dia a Dia Educação. Os números apresentados pelo PPP eram de 2035 estudantes e 71 turmas, porém, como o mesmo era de 2011 decidimos por procurar informações mais atualizadas. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=c4e&codigoEstab=11&codigoMunicipio=140>. Acesso em: 22/05/2021.

¹⁴⁸ Iniciativa do Governo Federal criada em 2007, tinha como objetivo a formação profissionalizante em nível médio de funcionários da Educação Básica, em suas diversas funções, para a construção crítica de conhecimentos na qualificação dos educadores enquanto cidadãos e gestores do espaço escolar. Em 2011, o programa migrou para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), tendo em vista a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, em especial, na modalidade da Educação a Distância (Ead), fato que se deu na sua ampliação para cursos superiores voltados a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica.

¹⁴⁹ A fim de construir de uma Política Nacional de Educação Básica em tempo integral, o programa criado em 2007 buscava contribuir para a melhoria da aprendizagem com a ampliação do tempo de permanência de estudantes na escola. A ampliação da jornada escolar, com uma carga horária de no mínimo 7 horas diárias, objetivava ofertar atividades pedagógicas, como: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômicas. Em 2016, o programa foi descontinuado e substituído pelo Novo Mais Educação, com foco no reforço de Língua Portuguesa e Matemática.

O perfil da comunidade estudantil do Nilo Cairo apresenta adolescentes e jovens com idade média de 11 a 30 anos ou mais, equivalência entre o gênero masculino e feminino, maioria católica e com casa própria, renda familiar que varia entre dois a mais salários mínimos e utilização do transporte coletivo particular (vans) para o acesso à escola por cerca de 20% dos estudantes.

Por estar localizado na área central da cidade, o Colégio Nilo Cairo recebe um grande contingente de adolescentes e jovens oriundos de classe média alta e classe baixa. Na sua maioria são filhos de operários, comerciantes, professores, profissionais liberais, bem como alunos trabalhadores do período noturno, que se originam nos mais diversos bairros da cidade, bem como de cidades vizinhas do Vale do Ivaí (COLÉGIO ESTADUAL NILO CAIRO, 2011, p. 62).

Ao salientar um marco conceitual rico e embasado por intelectuais como Paulo Freire, Dermeval Saviani e Lev Vygotsky, o Projeto Político Pedagógico se posiciona filosoficamente junto a Pedagogia Histórico-Crítica. As preocupações com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apresentadas pelo PPP, se destacam para além dos conteúdos das disciplinas que compõem o currículo escolar, que por sua vez, abordam a obrigatoriedade da aplicação da Lei 10.639/03 em suas respectivas propostas curriculares de forma interdisciplinar.

Em conformidade a Lei Nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena e a Lei Nº 10.639/03 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, o Colégio Estadual Nilo Cairo passa a integrar nos currículos das disciplinas do Ensino Fundamental, Médio e Normal e em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e de História Brasileira, de forma transversal estes temas. O conteúdo programático no PPC, de cada disciplina inclui a luta dos negros e índios no Brasil, as características da cultura brasileira e a influência desses povos na formação da sociedade nacional e o resgate da sua contribuição nas áreas social, econômica e política. O trabalho é desenvolvido por meio de apresentações teatrais, capoeira, dança, pesquisa bibliográfica, debates, leituras reflexivas que possibilita a sensibilização, filmes, contação de história africana, trabalhos com fotos, cultura, trajes, palestras com representantes do MACONE – Movimento Apucaranesense da Consciência Negra e outras atividades (COLÉGIO ESTADUAL NILO CAIRO, 2011, p. 349).

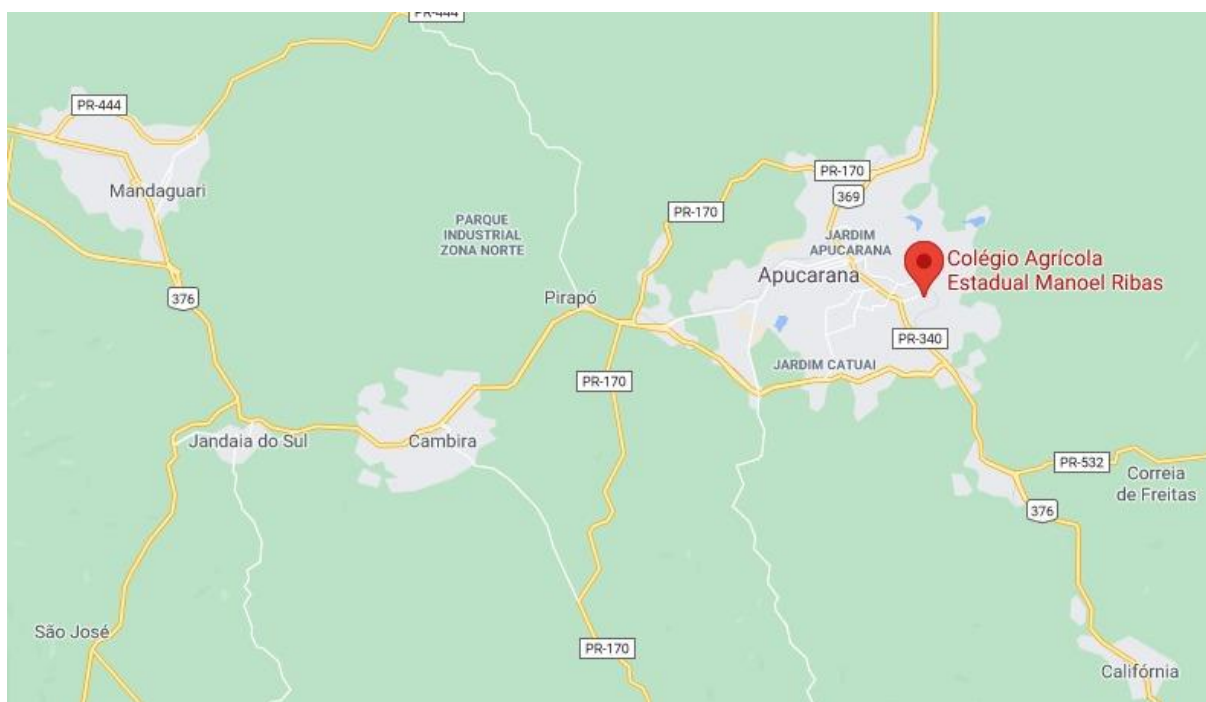
Uma outra importante ação frente aos pressupostos da Lei 10.639/03 é o já citado Projeto Pedagógico, realizado em parceria com o Grupo de

Capoeira Geração Brasil, com o objetivo de pesquisar manifestações culturais afro-brasileiras, à exemplo da capoeira, maculelê e samba de roda. Parte integrante das atividades extracurriculares do colégio, as aulas do projeto são ministradas gratuitamente no ginásio de esportes da escola e abertas para toda comunidade.

E ainda, a proposta curricular de História referente ao Ensino Médio apresenta de forma direta relações com a Educação Histórica ao citar a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt e o conceito de consciência histórica.

Para nortear o processo ensino aprendizagem da disciplina de História, no Ensino Médio, no Colégio Estadual Nilo Cairo, registramos nesta proposta pedagógica curricular que buscamos em nossa prática pedagógica relacionar o ensino de História com a compreensão das relações sociais e a formação da cidadania por meio da construção do conhecimento histórico, em diferentes perspectivas de tempo e espaço. Consideramos o desafio de identificar como finalidade do ensino e aprendizagem da disciplina a formação da consciência histórica (COLÉGIO ESTADUAL NILO CAIRO, 2011, p. 190-191).

A quarta e última escola a ser situada é o Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola Manoel Ribas, localizado, também, na cidade de Apucarana-PR, na Vila Schmidt, perímetro urbano do município.



Fonte: a própria autora (2021).

Elaboração: Google Maps.

Segundo o seu Projeto Político Pedagógico, toda a equipe da instituição, munida do conhecimento à novas tecnologias, deve estar qualificada para “a capacitação permanente dos alunos para que os mesmos ao retornarem à propriedade de origem contribuam para o desenvolvimento da agricultura e do meio ambiente (COLÉGIO AGRÍCOLA ESTADUAL MANOEL RIBAS, 2010, p. 9).

Firmado por um convênio com a Liga Desportiva Norte Paranaense (sede em Londrina), com o nome de Escola dos Trabalhadores Rurais, a instituição foi fundada em 1958. Posteriormente à todas mudanças no decorrer de sua história, a escola recebeu a denominação de Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola Manoel Ribas em função da alteração na modalidade de ensino para a educação profissional técnica de nível médio, ocorrida em 2015.

Pelo diferencial de ser um centro agrícola, a instituição oferta a Educação Profissional Integrada e Subsequente ao Ensino Médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno, oferecendo os cursos de Técnico em Agropecuária Integrado, Técnico em Agropecuária Subsequente e Técnico em Meio Ambiente Subsequente. Destacando-se no cenário estadual e nacional dada a demanda de formação de técnicos agropecuários e sua posição estratégica no norte paranaense, região favorável a produção agroindustrial, a instituição é voltada, principalmente, a educação de jovens e adultos, filhos de pequenos e médios produtores rurais.

Porém, também há os egressos do ensino médio que buscam espaço no mercado de trabalho, trabalhadores informais buscando uma oportunidade de profissionalização e inserção no mercado formal e os que buscam o curso para adquirir subsídios para atuar na sociedade, de forma a promover a sustentabilidade ambiental (COLÉGIO AGRÍCOLA ESTADUAL MANOEL RIBAS, 2010, p. 34).

Abarcando 272 estudantes, distribuídos em 9 turmas¹⁵⁰, a escola dispõe de uma área total de 91,87 hectares e 14.458 m² de área construída, possuindo nove salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, matemática, física, química e de análise de solos, anfiteatro, quadra poliesportiva coberta, refeitório, complexos higiênicos sanitários com sete banheiros, cozinha, lavanderia, pátio, alojamento com vinte e dois quartos e três banheiros destinado aos

¹⁵⁰ Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=45f>. Acesso em 25/05/2021.

estudantes de outras cidades, estados e países, seis residências para funcionários e a fazenda-escola com 93 hectares. Esta última, subdividida em setor da agricultura e da pecuária, com áreas e recursos reservados a atividades como bovinocultura, suinocultura, ovinocultura, cunicultura, avicultura, apicultura, horticultura, fruticultura, viveiro de mudas e plantio de grandes culturas como a soja, trigo e milho.¹⁵¹

Indo ao encontro de uma tendência pedagógica progressista e se referenciando em autores como Paulo Freire, Demerval Saviani e Antonio Gramsci, o PPP da escola prevê seu marco conceitual a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica ao afirmar que

O saber é um instrumento fundamental para a libertação do homem da alienação, através da construção dos conhecimentos de forma dialética. À escola consciente, crítica, capaz de transformar a realidade da mesma, resolvendo problemas com vistas a autosustentabilidade ambiental e econômica, com o intuito da melhoria da qualidade de vida respeitando os princípios da diversidade cultural e social (COLÉGIO AGRÍCOLA ESTADUAL MANOEL RIBAS, 2010, p. 13).

A escola participa de alguns projetos e atividades, como o Projeto Segundo Tempo¹⁵², Agenda 21 Escolar¹⁵³, Semana do Meio Ambiente¹⁵⁴ e Projeto Viva Escola¹⁵⁵. O PPP aponta que a escola vem desempenhando atividades voltadas a Educação Ambiental, Educação Fiscal, Cidadania e Direitos Humanos, Enfrentamento à Violência nas escolas, Prevenção de Uso Indevido de Drogas, Diversidade Sexual e de Gênero e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tida como um desafio educacional contemporâneo.

¹⁵¹ Disponível em:

<http://www.apumanoelribas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/1/140/38/arquivos/File/slide.pdf>. Acesso em 25/05/2021.

¹⁵² O Programa Segundo Tempo atende jovens de 6 a 17 anos, matriculados na rede pública de ensino e, prioritariamente, de áreas de vulnerabilidade social. O projeto oferece práticas esportivas orientadas por profissionais qualificados e material didático adequado. O CEEP Agrícola Manoel Ribas enquanto um colégio de internato, com opção de moradia para estudantes de outras cidades e estados, encontrou no Projeto Segundo Tempo uma oportunidade de ocupar o tempo ocioso destes alunos ao desenvolver apreço aos esportes, ao exercício físico e a atividades lúdicas (COLÉGIO AGRÍCOLA ESTADUAL MANOEL RIBAS, 2010).

¹⁵³ A Agenda 21 Global é um programa de ação que visa a preservação ambiental e o cuidado com a natureza assumido por 179 países. A partir da Rio-92, cada país teve como tarefa elaborar a sua Agenda 21. No Brasil, tal processo se iniciou com a criação da Comissão de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Brasileira em 1997.

¹⁵⁴ A Semana do Meio Ambiente tem como objetivo socializar conteúdos aprendidos por meio de ciclo de palestras promovido pela coordenação do curso de Técnico em Meio Ambiente e os resultados das pesquisas de estágio dos estudantes através da apresentação de banners e exposição oral.

¹⁵⁵ O Projeto Viva Escola busca complementar os conteúdos trabalhados com aulas de reforço nas disciplinas de maiores dificuldades identificadas pelo próprio alunado.

O Colégio Agrícola Estadual Manoel Ribas, incluiu em sua proposta curricular o ensino da temática da História e Cultura Afro-brasileira, fundamentada pela Lei nº 10.639/03 que estabelece a sua obrigatoriedade principalmente nas disciplinas de História, Educação Artística, Língua Portuguesa. O Colégio Agrícola seguirá os seguintes princípios para inclusão desta temática: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminação (COLÉGIO AGRÍCOLA ESTADUAL MANOEL RIBAS, 2010, p. 107).

No que tange o ensino de História da escola, não encontramos a proposta curricular de nenhuma disciplina no conteúdo abarcado pelo PPP, nem à parte dele, tornando-se impossível compreendermos as concepções históricas adotadas pelo colégio. O único registro acerca da disciplina de História encontrado é a sua presença e carga horária nas matrizes curriculares de todos os cursos técnicos ofertados e de suas respectivas séries (1º, 2º e 3º anos).

4 O PENSAMENTO HISTÓRICO DE JOVENS ESTUDANTES ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO NORTE DO PARANÁ

Para o terceiro e último capítulo desta dissertação, realizamos as análises das narrativas estudantis levantadas através dos questionários, cujo a primeira parte foi destinada para traçarmos o perfil socioeconômico dos/as estudantes participantes da pesquisa, e a segunda designada para categorizarmos e investigarmos o pensamento histórico estudantil acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a possibilidade desse pensamento ser perspectivado pelos princípios epistemológicos da Lei 10.639/03, isto é, pela Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Compreendemos que a pesquisa de campo, mesmo diante de todas as adversidades e impedimentos encontrados, foi essencial para trilharmos caminhos para deslindar as narrativas do alunado junto aos aportes teóricos da Educação Histórica, da Consciência Histórica e da Educação para as Relações Étnico-Raciais e dos procedimentos metodológicos da *Grounded Theory* e, assim, obter resultados plausíveis ao conhecimento histórico e ao ensino de História escolar.

4.1 ESTUDANTES PARTÍCIPES DA PESQUISA: TRAÇANDO O PERFIL SOCIOECONÔMICO E HISTÓRICO-CULTURAL DA POPULAÇÃO INVESTIGADA

Constituída por estudantes que se encontram no fim da sua trajetória escolar, isto é, no terceiro ano do Ensino Médio, último nível de escolaridade do Ensino Básico no Brasil, a população investigada compartilha, também, da pertença à realidades escolares públicas do norte do Paraná, que em contrapartida, apresentam e constroem uma cultura escolar específica, apesar da região histórico-geográfica em comum. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2012) a partir do pensamento de Forquin (1993),

[...] a cultura escolar pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão

deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola (SCHMIDT, 2012, p. 93).

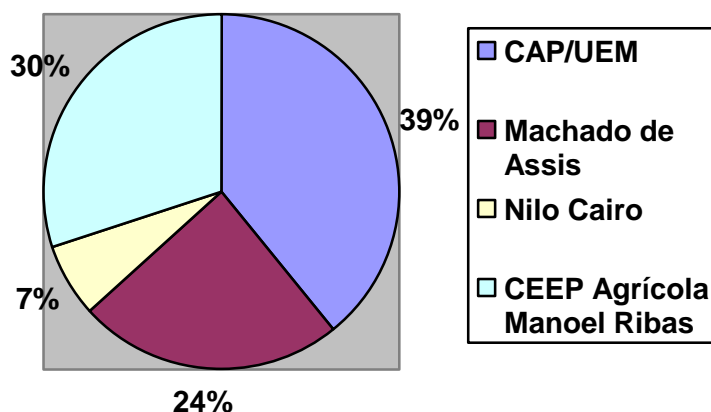
Entre semelhanças e confluências partilhadas, a população investigada foi composta por 87 estudantes que divergem em aspectos sociais, econômicos, raciais e de gênero. Tendo em vista os pressupostos teóricos da Educação Histórica de conhecer o público-alvo da pesquisa, traçar o perfil dos estudantes torna-se um movimento indispensável para que suas narrativas e ideias históricas sejam investigadas e categorizadas de forma consistente e fundamentada, pois as narrativas expressas por meio dos questionários partem da realidade na qual se encontram inseridos, bem como, de suas interpretações de mundo.

Ademais, constituindo-se enquanto nossas fontes, as narrativas estudantis devem ser devidamente historicizadas em acordo com seu contexto de produção, portanto, contextualizar os seus sujeitos produtores configura-se como uma demanda epistemológica da ciência histórica e das pesquisas em Educação Histórica.

A amostra dos dados aqui socializada partiu das respostas dos alunos e alunas nos questionários, cuja a primeira parte foi destinada para esse fim, totalizando doze questões como já abordado anteriormente. Por se tratar de dados mais gerais referentes à informações socioeconômicas, decidimos por apresentá-los com o auxílio de gráficos a fim de obtermos uma visualização mais ampla e elucidativa acerca dos elementos constitutivos dos mesmos.

Distribuídos em quatro escolas distintas, os 87 estudantes participantes estavam dispostos, respectivamente, 34 no Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (Maringá-PR), 21 no Colégio Estadual Machado de Assis (Londrina-PR), 6 no Colégio Estadual Nilo Cairo (Apucarana-PR) e 26 no Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola Manoel Ribas (Apucarana-PR), como representado pelo gráfico a seguir:

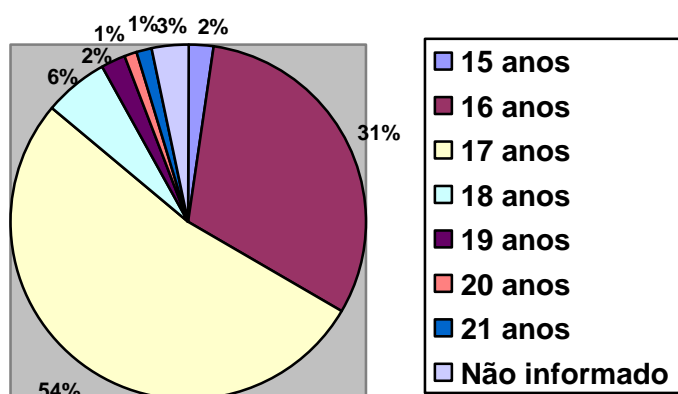
Gráfico 1 – Distribuição de estudantes por escola



Fonte: a própria autora (2021).

Acerca do quesito “idade”, os/as estudantes apresentavam números que variavam de 15 aos 21 anos, tendo como 17 anos, a idade que mais contemplou a população investigada (46 estudantes), seguida de 16 anos (27 estudantes), 18 anos (5 estudantes), 15 e 19 anos (2 estudantes cada) e 20 e 21 anos (1 estudante cada). E ainda, 3 estudantes responderam o nome das cidades que habitavam, não sendo possível a identificação das idades dos mesmos, fato que interpretamos ser um erro de leitura do enunciado da questão “Qual a sua idade?”.

Gráfico 2 – Idade dos/as estudantes

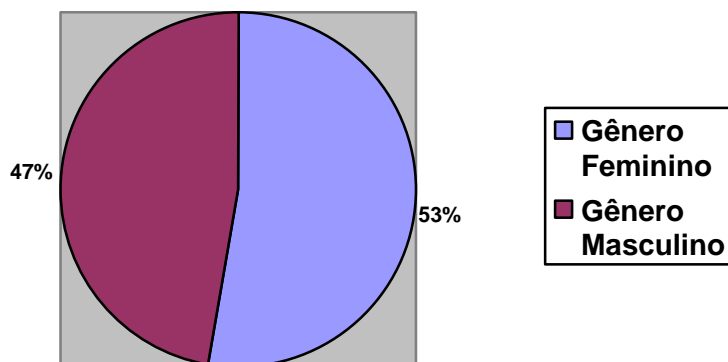


Fonte: a própria autora (2021).

Dentre os estudantes, 46 se identificam com o gênero feminino e 41 com o gênero masculino, sendo que a opção “outros”, criada para identidades de gênero que divergissem da forma binária, isto é, da oposição entre homem ou

mulher, não foi marcada por nenhum participante. Torna-se interessante pontuarmos que mesmo diante das especificidades do CEEP Agrícola Manoel Ribas em apresentar turmas com perfis, predominantemente, masculinos, a pesquisa de campo foi composta, em sua maioria, por estudantes do gênero feminino.

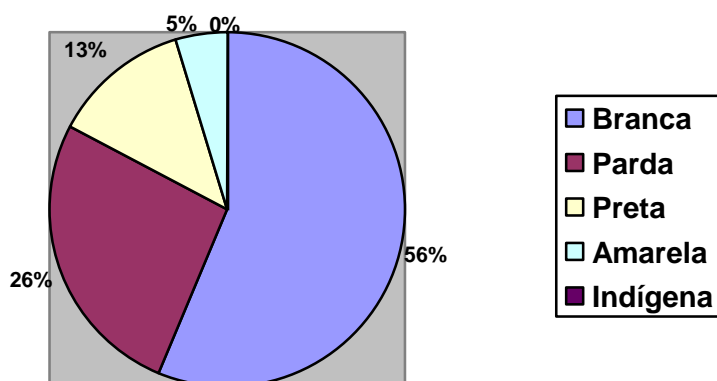
Gráfico 3 – Gênero dos/as estudantes



Fonte: a própria autora (2021).

Em relação a raça/cor dos/as estudantes partícipes da pesquisa, compreendida por meio da autodeclaração, 49 estudantes são brancos/as, 23 são pardos/as, 11 são pretos/as e 4 são amarelos/as, não tendo nenhum aluno ou aluna que se declarou como indígena. Faz-se importante ressaltar que de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população negra brasileira é composta por pessoas pretas e pardas, logo, 34 estudantes que participaram da pesquisa são negros/as.

Gráfico 4 – Raça/cor dos/as estudantes



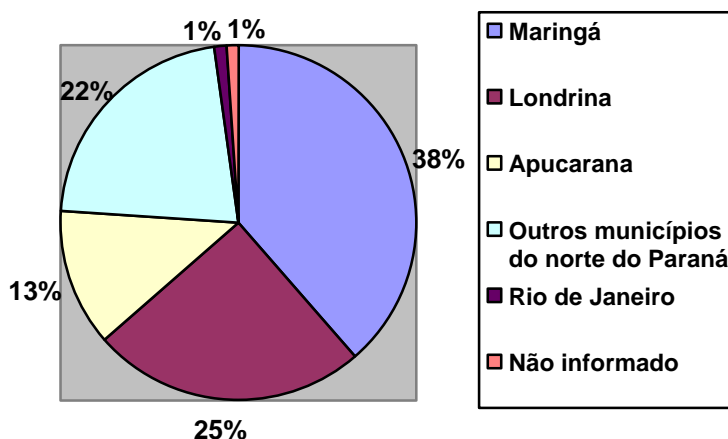
Fonte: a própria autora (2021).

Ao aplicarmos o questionário na primeira turma da pesquisa de campo, do Colégio Estadual Machado de Assis (Londrina-PR), percebemos que deveríamos acrescentar a pergunta “Em qual cidade você mora?” no instrumento, vislumbrando que, nem sempre, a cidade que o/a estudante reside é a mesma que fica localizada a instituição escolar a qual pertence.

Neste sentido, mesmo com 13 questionários já enviados, que decidimos por inferir que eram estudantes da cidade de Londrina, editamos e inserimos tal informação, cujo o resultado foi o levantamento da diversidade da residência do alunado, distribuída em vários municípios vizinhos das três cidades que se encontravam as quatro escolas participantes (Maringá, Londrina e Apucarana), e ainda, em uma cidade de outro estado (Rio de Janeiro). Inferimos, também, que tal diversidade advinha, em especial, do alunado do CEEP Agrícola Manoel Ribas.

Entre os municípios levantados estão: 34 estudantes de Maringá, 22 de Londrina, 11 de Apucarana, 2 de Faxinal, 2 de Mandaguari, 1 de Ortigueira, 1 de São Jorge do Ivaí, 1 de Ivaiporã, 1 de Araongas, 1 de Guaraci, 1 de Ivatuba, 1 de Cambé, 1 de Astorga, 1 de Carambeí, 1 de Rio Branco do Ivaí, 1 de Jaguapitã, 1 de Marialva, 1 de Rolândia, 1 de Jandaia do Sul, 1 do Rio de Janeiro e 1 que não informou a cidade de moradia.

Gráfico 5 – Cidade de residência dos/as estudantes



Fonte: a própria autora (2021).

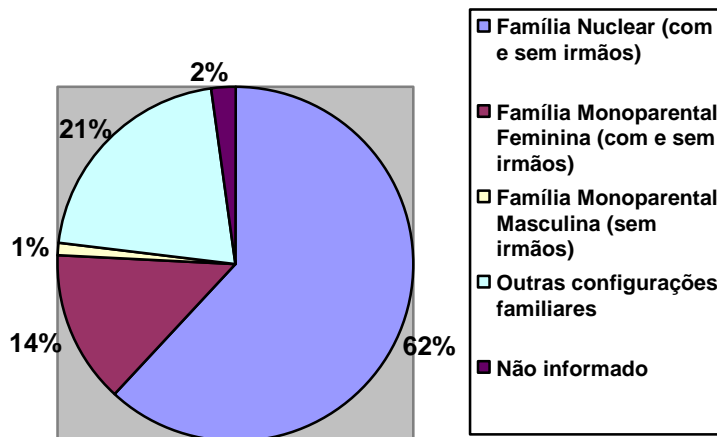
A composição familiar do/a estudante apresentou diversas configurações, com destaque para a família nuclear¹⁵⁶ com irmãos e sem irmãos, alegada, respectivamente, por 45 e 9 participantes. A segunda configuração familiar mais apresentada é a família monoparental feminina¹⁵⁷, tendo a mãe como chefe de família seja com irmãos (7 estudantes) ou sem irmãos (5 estudantes), e ainda, família monoparental masculina sem irmãos (1 estudante).

Ademais, a categoria “outras configurações familiares” foi criada a fim de abarcar composições de famílias alegadas pelos estudantes que divergem das categorias anteriores, à exemplo: 3 estudantes moram com os pais e avós, 3 com os avós, 2 com avós e tios, 3 com mãe e avós, 4 com pais, irmãos e avós, 2 sozinhos, 1 com amigos e 2 não informados. Algumas características que devem ser evidenciadas é que, na maioria das famílias que vivem com um dos avós, é a avó (mulher) a que mais aparece, como também, algumas famílias nucleares são integradas por madrastas e padrastos.

Gráfico 6 – Configuração familiar dos/as estudantes

¹⁵⁶ Composta por casal com ou sem filhos (IBGE, 2010).

¹⁵⁷ Composta por um dos responsáveis, como pai e mãe, sem cônjuge (IBGE, 2010).

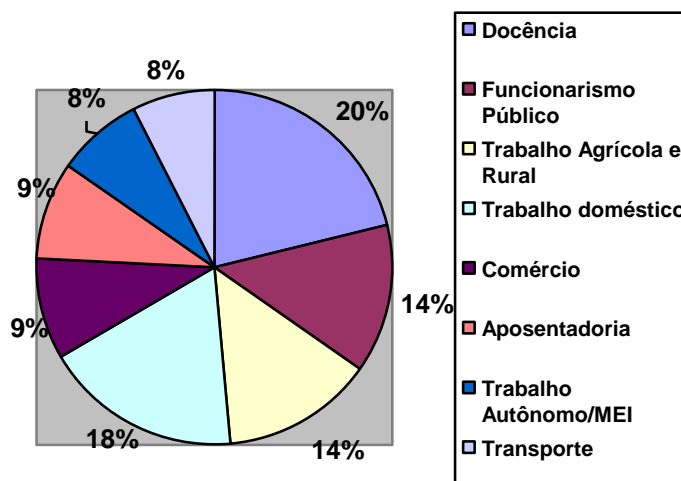


Fonte: a própria autora (2021).

As áreas profissionais dos familiares dos/as estudantes participantes (mãe, pai, avós e irmãos) são múltiplas, elencamos as que mais aparecem em ordem decrescente, isto é, da mais comum para a menos comum: docência na educação básica e superior (14 estudantes), funcionalismo público (9 estudantes), trabalho agrícola e produção rural (9 estudantes), trabalho doméstico tanto na casa de outras famílias (6 estudantes) como na própria casa/"do lar" (6 estudantes), comércio (6 estudantes), aposentadoria (6 estudantes), trabalho autônomo/Microempreendedor Individual (MEI) (5 estudantes), transporte de mercadorias e pessoas (caminhão e aplicativos) (5 estudantes), setores de vendas (5 estudantes), funções de operação em fábricas (5 estudantes), enfermagem (4 estudantes), costura (4 estudantes), cuidado de pessoas e zeladoria (3 estudantes), cozinha (3 estudantes), psicologia (2 estudantes), propriedade de pequenas empresas (2 estudantes) e computação (2 estudantes).

Algumas das áreas profissionais/profissões mencionadas apenas uma vez, foram: Conselho Tutelar, gerência de banco, secretária, pastora em igreja, caseiro, corretor, pintor, contadora, cabelereira, segurança, advogado, veterinária, 2 estudantes que preferiram não informar e 1 que informou o desemprego do pai. Devido à grande quantidade de categorias surgidas, decidimos construir o gráfico a partir das oito áreas profissionais que mais se destacaram, considerando que todas foram indicadas ao longo do texto.

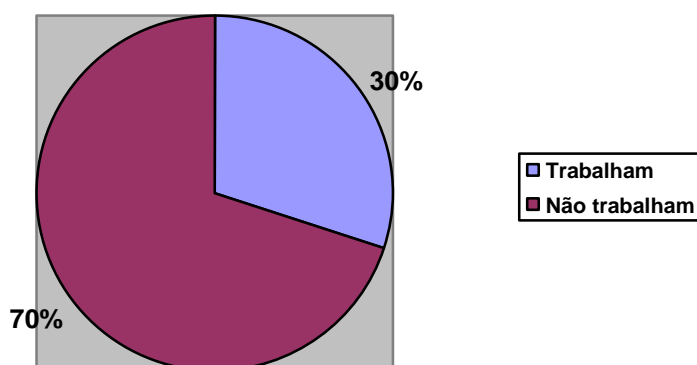
Gráfico 7 – Áreas profissionais dos familiares dos/as estudantes



Fonte: a própria autora (2021).

Quando indagados se trabalhavam ou não, 61 estudantes responderam que não contra 26 que responderam que sim. As atuações profissionais citadas entre os/as estudantes da segunda categoria, eram: comércio, venda de doces, bailarina, auxiliar administrativo, auxiliar de serviços gerais, RH, salão de beleza, escritório, agricultura e pecuária, atendente em pizzarias e lanchonetes e pequeno aprendiz.

Gráfico 8 – Quantidade de estudantes que trabalham

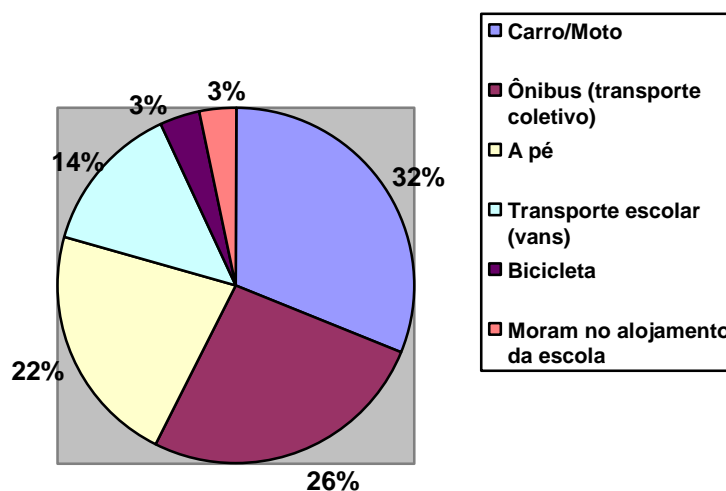


Fonte: a própria autora (2021).

O meio de transporte mais utilizado pelos alunos e alunas no

contexto das aulas presenciais (anterior à pandemia) é carro ou moto cujo o uso é realizado por 27 estudantes, seguido de ônibus (transporte coletivo) por 23 estudantes, a pé por parte de 19 estudantes, transporte escolar (vans particulares e ônibus) por 12 estudantes, bicicleta por 3 estudantes, e ainda, 3 estudantes apontaram que moravam no alojamento oferecido pela escola, especificidade do CEEP Agrícola Manoel Ribas.

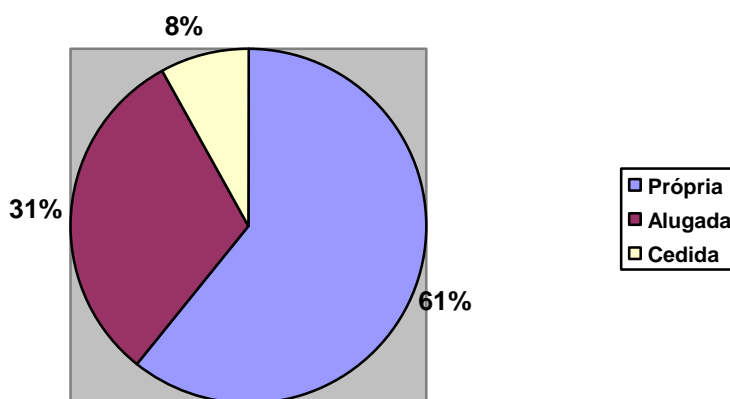
Gráfico 9 – Meios de transporte utilizados para o trajeto à escola



Fonte: a própria autora (2021).

A maioria dos/as estudantes residem em casas próprias, totalizando o número de 53 participantes, além disso, 27 residem em casas alugadas e 7 em casas cedidas.

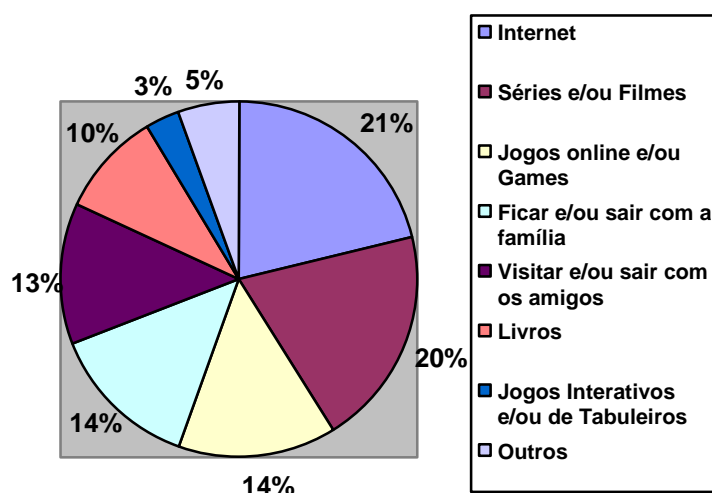
Gráfico 10 – Categorias de casas resididas pelos/as estudantes



Fonte: a própria autora (2021).

As questões destinadas a complementar o perfil socioeconômico dos/as estudantes a partir de suas afinidades culturais e atividades realizadas fora da escola e em seu tempo vago, também, concluíram a primeira parte do instrumento de coleta de dados e produção das fontes. Portanto, as atividades mais praticadas nas horas livres entre os alunos e alunas, que marcaram e responderam mais de um opção, são: a internet (62 estudantes), séries e/ou filmes (59 estudantes), jogos online e/ou games (42 estudantes), ficar e/ou sair com a família (40 estudantes), visitar e/ou sair com os amigos (38 estudantes), livros (28 estudantes) e jogos interativos e/ou de tabuleiros (9 estudantes). Apareceram, ainda, menções a atividades como escrever histórias, desenhar, ir à academia, ir à praia, sair com o namorado, praticar atividades físicas, ir à igreja, andar a cavalo, laçar cavalo, tocar instrumentos musicais, assistir animes, jogar futebol, procurar emprego, ouvir música, e com as palavras dos próprios participantes, “estudar pra sai do Brasil o quanto antes” e “meu devocional com Deus”.

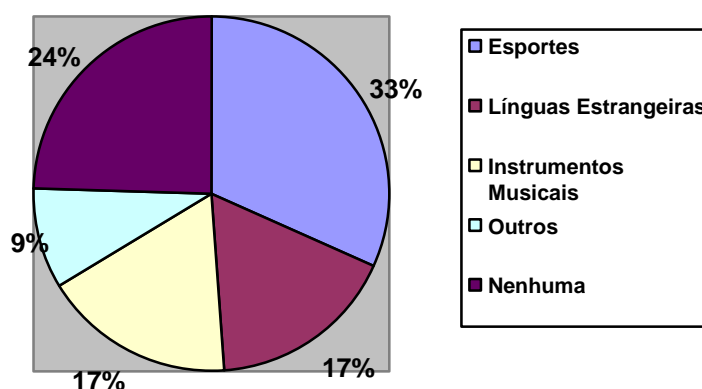
Gráfico 11 – Atividades de lazer dos/as estudantes



Fonte: a própria autora (2021).

Por fim, quando indagados se realizavam atividades de cunho formativo além da escola, 24 estudantes responderam que não, 31 responderam que fazem esportes, 17 línguas estrangeiras e 17 aulas de instrumentos musicais. Na opção “outros” foram registradas menções à dança, ballet, curso de administração, curso na área de Tecnologia da Informação, curso de extensão (não especificado), cursinho, auto escola, musculação e tarefas domésticas de casa.

Gráfico 12 – Atividades formativas para além da escola realizadas pelos/as estudantes



Fonte: a própria autora (2021).

Apesar das diferenças entre os/as estudantes, muitas perguntas

obtiveram respostas semelhantes, em especial, as duas últimas, que trataram de questões acerca das atividades realizadas pelo alunado que ultrapassam os muros da escola. Tais dados, à exemplo do entretenimento estudantil possibilitado pela internet, por séries e filmes, e por jogos online e games, apontam para similitudes compartilhadas pela cultura juvenil do nosso tempo histórico, constituindo códigos culturais que atravessam o espaço escolar ao mesmo tempo que passa a constituir-se pelos conhecimentos ali experienciados.

Tratam-se de jovens que realizam suas experiências de vida em um determinado contexto histórico e cultural que lhes influenciam, ao mesmo tempo que constroem de forma subjetiva sua própria identidade e sua maneira de ser no mundo (CARVALHO, 2021, p. 127).

Neste sentido, os aspectos socioeconômicos da amostra elaborada, possibilitaram, também, o alcance de dimensões histórica, culturais e simbólicas dos dados informados pelos estudantes, pois revelam um conjunto de características objetivas e subjetivas que incidem diretamente em sua trajetória escolar, como a desigualdade social, a falta de recursos formativos e de capital cultural, a distância da escola e a necessidade em conciliar estudos com o trabalho.

Com base no rastreamento do perfil socioeconômico discente, observamos que, de forma geral, as narrativas partem de estudantes que se encontram na faixa etária de 16 a 17 anos, com um equilíbrio considerável no aspecto de gênero, porém com uma diferença relevante no aspecto racial, que apresentou maioria branca e nenhuma representatividade indígena, cuja a presença no norte do Paraná foi severamente reduzida e reprimida por políticas de colonização do território¹⁵⁸.

Majoritariamente, residem em cidades do norte do Paraná que se distinguem em regiões metropolitanas, municípios médios e pequenos, em relação a

¹⁵⁸ No Paraná vivem aproximadamente 15 mil indígenas, distribuídos em quatro etnias, Kaingang, Guarani, Xetá e Xokleng. No norte no estado, região das escolas onde foram realizadas as pesquisas, existem 5 Terras Indígenas, são elas: Reserva Indígena Pinhalzinho, habitada por Guarani e Guarani Nandeva e localizada no município de Tomazina; Terra Indígena Barão de Antonina I e Terra Indígena São Jerônimo da Serra, ambas habitadas por Guarani, Guarani Nandeva e Kaingang e localizadas no município de São Jerônimo da Serra; Reserva Indígena Apucarana, habitada por Kaingang e localizada em Tamarana, município que se encontra na região metropolitana de Londrina. E ainda, a Terra Indígena Yvyaporã Laranjinha, que está em processo de demarcação, habitada por Guarani, Guarani Nandeva e Kaingang e localizadas nos municípios norte paranaenses de Abatiá, Cornélio Procópio, Ribeirão do Pinhal e Santa Amélia. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/>. Acesso em: 26/06/2021.

área territorial e a quantidade de população habitante, em casas próprias e com uma família nuclear com irmãos, apesar das famílias monoparentais chefiadas por uma mulher (mãe) terem presença significativa. A profissão e, conseqüentemente, a escolaridade dos familiares dos estudantes variam entre empregos que proporcionam estabilidade financeira e que exigem uma formação mais completa, como a docência no Ensino Superior e Básico e o funcionalismo público, e empregos que não garantem ascendência social e que são desvalorizados, desprestigiados e estigmatizados pela sociedade, como o emprego doméstico e autônomo.

Na direção de investigar possibilidades do conhecimento histórico antirracista proporcionar condições cognitivas para mudanças estruturais no pensamento histórico dos jovens estudantes aqui identificados e historicizados, resultando em uma formação histórica acerca das relações étnico-raciais que permita a superação de carências de orientação temporal, compreendemos que

O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que o sujeito precisa é assenhorar-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo (RÜSEN, 2010a, p. 107).

Diante de todas as limitações da aplicação dos questionários no contexto pandêmico e dos próprios limites do instrumento adotado, corroboramos que os resultados obtidos irão oferecer subsídios teórico-metodológicos para investigar elementos importantes das narrativas produzidas ao cruzar dados e contribuir na construção de categorias interpretativas.

4.2 ANÁLISES DAS FONTES TECIDAS PELAS NARRATIVAS ESTUDANTIS POR MEIO DE MACRO E MICRO CATEGORIAS: INVESTIGANDO A POSSIBILIDADE DE UMA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PERSPECTIVADA PELA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A segunda parte do instrumento de pesquisa utilizado e aplicado aos estudantes teve por objetivo investigar e mapear a relação dos mesmos com a disciplina de História e suas ideias históricas à respeito das relações étnico-raciais

no Brasil a partir dos conteúdos substantivos que abarcam e são abarcados pelo ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira proposto pela Lei 10.639/03. Para este fim, foram elaboradas quinze questões, divididas em perguntas objetivas (duas de múltipla escolha e duas de escolha única) e subjetivas (nove de resposta aberta/dissertativa, uma de caráter *brainstorming* [tempestade e ideias] e uma de caráter hipotético)

Analisadas e categorizadas seguindo os preceitos da Educação Histórica e da *Grounded Theory*, as narrativas foram agrupadas em macro categorias a partir de uma codificação aberta na qual os principais elementos identificados nas repostas foram alocados em temáticas gerais. Em seguida, as narrativas que compuseram as macro categorias foram analisadas individualmente, sendo organizadas em micro categorias que procedeu-se de uma sistematização de elementos específicos identificados nas mesmas. A disposição de ambas categorias foram demonstradas com o auxílio de tabelas.

As macro categorias elaboradas são: 1- Relações dos/as estudantes com a disciplina de História escolar; 2- Relações dos/as estudantes com o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio das aulas de História; 3- Pensamento histórico dos/as estudantes acerca de alguns conteúdos substantivos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; 4- Racismo na vida prática dos/as estudantes e atribuição de valores; 5- Conhecimento histórico antirracista como potencializador da sofisticação da consciência histórica dos/as estudantes acerca das relações étnico-raciais.

Tabela 2 – Macro categorias das narrativas estudantis e sua composição a partir da quantidade de questões e narrativas agrupadas a cada uma

| Macro categorias | Número de questões | Número de narrativas¹⁵⁹ |
|---|---------------------------|---|
| Relações dos/as estudantes com a disciplina de História escolar | 2 | 174 |
| Relações dos/as estudantes com o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio das aulas de História | 3 | 261 |

¹⁵⁹ O número das narrativas apresentado aqui é a quantidade bruta, ou seja, como tivemos 87 questionários respondidos, multiplicamos o número de questões correspondentes a cada macro categoria por 87 para chegarmos ao número de narrativas analisadas em cada uma delas. Porém, durante a elaboração das micro categorias, verificamos que em todas as 15 questões que compuseram o questionário, houveram perguntas sem respostas ou com respostas como “Não sei”, “Não entendi”, entre outras, que não foram analisadas e categorizadas junto as demais.

| | | |
|--|-----------|-------------|
| Pensamento histórico dos/as estudantes acerca de alguns conteúdos substantivos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira | 5 | 435 |
| Racismo na vida prática dos/as estudantes e atribuição de valores | 3 | 261 |
| Conhecimento histórico antirracista como potencializador da sofisticação da consciência histórica dos/as estudantes acerca das relações étnico-raciais | 2 | 174 |
| Total | 15 | 1305 |

Fonte: a própria autora (2021)

A partir da ordem em cinco macro categorias estabelecida, buscamos tratar de suas respectivas micro categorias ao analisar as narrativas dos/as estudantes agregadas em cada uma, disparadas através das questões que compuseram o instrumento de pesquisa. Faz-se importante ressaltar que não houve predisposição em nomear os/as estudantes que participaram da pesquisa com nomes fictícios ou números, portanto, ao citarmos as narrativas estudantis utilizamos aspas e não uma referência específica.

4.2.1 Relações Estudantis com a Disciplina de História escolar

Categoria criada com base nas respostas das questões *“Sobre a disciplina de História na escola, quais as temáticas/períodos históricos já estudados, que você mais gostou e/ou se identificou? Explique o porquê”* e *“Sobre a disciplina de História na escola, você poderia citar nomes de pessoas importantes para a História do Brasil? Pode ser na literatura, na ciência, na arte, na música, na política, na cultura, na economia, na sociedade, na religião, etc”*. Ambas as perguntas possibilitaram narrativas referentes às afinidades, identificações e preferências dos/as estudantes acerca de temáticas, conteúdos substantivos e personagens estudados na disciplina de História.

Torna-se relevante ressaltar que foram essas duas questões que introduziram o alunado na segunda parte do questionário, destinada as especificidades do problema de pesquisa, tendo como objetivo verificar os gostos dos/as estudantes antes de terem conhecimento que a pesquisa privilegiava o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, ou seja, para que não fossem influenciados a responder conteúdos relacionados a tais temáticas apenas pelo

motivo da pesquisa priorizá-las. Portanto, inferimos que as micro categorias elaboradas a partir das respostas das duas questões em destaque foram baseadas em relações e sentimentos dos/as estudantes com a disciplina de História e seus conteúdos substantivos que não foram interferidos pela matéria do presente estudo.

Ao definir as categorias de preferências dos/as estudantes acerca de temáticas e períodos históricos faz-se importante evidenciar que a maioria das respostas obtidas foram permeadas por um ensino tradicional, que têm como paradigma epistemológico a divisão temporal do sistema quadripartite francês de história universal, isto é, História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. De acordo com Jean Chesneaux (1995) o quadripartismo histórico possui quatro funções: a pedagógica, a institucional, a intelectual e a ideológica e política.

O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade (CHESNEAUX, 1995, p. 95).

Em razão disso, buscamos romper com essa divisão eurocêntrica, porém, tendo consciência que esse rompimento está longe de ser total devido ao enraizamento do quadripartismo no ensino de História no Brasil. Outro fator significativo na produção das categorias foi que a maioria dos/as estudantes apontaram mais de um conteúdo de preferência, sendo esses ligados por seus aspectos históricos, em outras palavras, a separação em categorias é uma escolha estética e metodológica que não significa a ausência de conexões, confluências e pertencas mútuas de um dado conteúdo a uma determinada categoria¹⁶⁰.

As micro categorias elaboradas, são: 1- Guerras e Conflitos; 2- Civilizações Antigas e Paleolíticas/Neolíticas; 3- História do Brasil; 4- Medievalidade Europeia; 5- Modernidade Europeia; 6- História Econômica; 7- História e Cultura Afro-Brasileira; 8- Não especificados.

A categoria “Guerras e Conflitos” foi levantada 42 vezes nas narrativas dos estudantes, distribuídas em 29 menções à Primeira e Segunda

¹⁶⁰ À exemplo da escolha em criar uma categoria específica para a História e Cultura Afro-Brasileira embora compreender que tais conteúdos também poderiam pertencer a categoria de História do Brasil.

Guerras Mundiais, 5 menções à Guerra Fria e 8 menções à guerras não especificadas. As justificativas das preferências em relação a tal categoria geraram em torno de seis razões (representadas por narrativas na tabela a seguir): 1- consequências geopolíticas e impactos culturais e tecnológicos das guerras até os dias atuais (com 5 menções); 2- por permitirem revelar o poder destrutivo da humanidade (com 4 menções); 3- devido os seus motivos políticos e por tornarem-se marcos importantes para a História (com 3 menções); 4- para que mortes e injustiças sociais não sejam repetidas (com duas menções); 5- pela multiplicidade de temáticas que tais conteúdos abarcam (com duas menções); 6- pelo interesse em estratégias de guerra (com 3 menções, sendo que uma apresentou uma analogia com a “guerra” vivida atualmente contra o coronavírus); 23 narrativas não apresentaram justificativas.

Tabela 3 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “Guerras e Conflitos”

| Justificativas apresentadas | Narrativas estudantis |
|------------------------------------|--|
| 1 | “Segunda Guerra Mundial e Guerra fria. Por causa do impacto cultural e tecnologico que teve, acho interessante” ¹⁶¹ |
| 2 | “As Grandes Guerras, pois foi um marco onde podemos ver o poder em que a humanidade tem de destruir o meio e a si proprio” |
| 3 | “Guerras que trazem marcos importantes para o mundo e como os paises reagem com os acordos feitos” |
| 4 | “1° e 2° Guerra Mundial. Porque acho interessante esse periodo em que o mundo vivenciou tantas mortes e injustiças. Acho importante estudar sobre isso, e por consequencia dos estudos não deixar que essa mesma história se repita” |
| 5 | “Primeira e segunda guerra mundial, foi o tema qual mais me interessei para estudos, pois envolvia muitos temas políticos” |
| 6 | “Segunda guerra mundial sou apaixonado em estratégia de guerra e as estratégias que eles usaram nessa epoca foi fenomenal eu diria” |

Fonte: a própria autora (2021)

A categoria “História do Brasil” surgiu 23 vezes nas narrativas estudantis, tendo como conteúdo mais mencionado o “Descobrimento” do Brasil (8 vezes), seguido de Brasil República (6 vezes, das quais 2 especificaram o Governo

¹⁶¹ Optamos por manter as narrativas estudantis da forma que foram escritas, sem corrigir os erros ortográficos, de digitação ou de concordância.

Getúlio Vargas, uma a Política do Café com Leite e uma o Voto de Cabresto, ambas práticas da República Velha), Independência do Brasil (4 vezes), Brasil Colônia (2 vezes), Ditadura Militar e Revolta da Vacina (uma vez cada) e, por último, História do Brasil no geral (uma vez). Os motivos das escolhas se deram em cinco justificativas: 1- por serem fatos históricos que formaram nossa sociedade e que incidem na atualidade (com 4 citações); 2- por retratarem características da nossa história/passado (com 4 citações); 3- devido à uma identificação pessoal e subjetiva do/a estudante que se coloca enquanto sujeito dessa história (com duas citações); 4- devido a uma admiração pela história do Brasil e demonstração de pesar com a situação atual do país (com duas citações), 5- por entender que a colonização portuguesa trouxe progresso para o Brasil (com uma citação); 10 narrativas não apresentaram justificativas.

Tabela 4 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “História do Brasil”

| Justificativas apresentadas | Narrativas estudantis |
|------------------------------------|---|
| 1 | “Uma temática que eu gostei de estudar foi A Historia do Brasil no período colonial, pois achei interessante o em como era a sociedade e política na época, e como isso remete muito em nossa atualidade” |
| 2 | “Lembro que quando mais nova amava estudar a História do Brasil, a chegada dos Portugueses. Eu achava muito interessante isso de um povo de outro País com seus costumes, "invadirem" o Brasil onde já estavam os índios, que também tinham seus costumes próprios” |
| 3 | “Gosto mais de estudar a história do Brasil, pois é o país onde eu vivo e é minha história e, além disso, acho importante estudar a história do Brasil e as revoluções, porque assim nós entendemos o porquê que tais acontecem na sociedade hoje em dia (por exemplo, o preconceito racial)” |
| 4 | “História do Brasil, acho que é porque nosso país é incrível e é uma pena muitas pessoas não perceberem isso e também termos pessoas ruins administrando esse país rico” |
| 5 | “O período de descobrimento do Brasil, pois é onde o nosso país começa a crescer” |

Fonte: a própria autora (2021)

A categoria “Civilizações Antigas e Paleolíticas/Neolíticas” foi mencionada 18 vezes nas narrativas dos alunos e alunas, sendo a Grécia Antiga citada em 4 oportunidades, o Império Romano em 3, o Egito em 3 (uma delas foi

especificado a figura da Cleópatra), as civilizações pré-colombianas em uma, a Pré-História em 3 e os termos gerais “Povos Antigos” em duas e “História Antiga” e “Antiguidade Clássica” em uma oportunidade cada. As três justificativas disparadas pelo alunado para a defesa de suas escolhas, foram: 1- por contribuírem culturalmente para o desenvolvimento da humanidade (disparada em 4 narrativas); 2- devido à interesses e curiosidades em culturas diferentes e distantes espaço-temporalmente (disparada em 3 narrativas); 3- por serem exemplos de avanço e organização (disparada em uma narrativa); 10 narrativas não apresentaram justificativas.

Tabela 5 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “Civilizações Antigas e Paleolíticas/Neolíticas”

| Justificativas apresentadas | Narrativas estudantis |
|------------------------------------|--|
| 1 | “Eu gosto muito de estudar sobre civilizações antigas, é interessante entender como eram as vivências, momentos antes de grandes descobertas da humanidade, e que cada acontecimento, por mais distante que seja, contribui para tudo o que conhecemos hoje” |
| 2 | “Civilizações antigas, pois apresentavam elementos e curiosidades sobre culturas diferentes e interessantes” |
| 3 | “Grécia Antiga, as duas cidades-Estado, Atenas e Esparta, exemplos de avanço e organização e a Guerra do Peloponeso” |

Fonte: a própria autora (2021)

A categoria “Modernidade Europeia” englobou 15 narrativas do alunado, surgindo 4 vezes o Imperialismo, 3 vezes a Revolução Industrial, duas vezes a Revolução Francesa, uma vez tanto o Iluminismo quanto o Absolutismo, duas vezes a Idade Moderna no geral e outras duas vezes as Grandes Navegações (com destaque para a figura de Vasco da Gama em uma delas). Com apenas 4 narrativas que apresentaram explicações, as justificativas para tal categoria foi apontada em 3 situações: 1- por efeito das descobertas científicas e complexidades do período (por duas narrativas); 2- devido a arte produzida no período (por uma narrativa); 3- por permitirem questionar relações de poder na escrita da História e entre países (por uma narrativa); 11 narrativas não apresentaram justificativas.

Tabela 6 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “Modernidade Europeia”

| Justificativas apresentadas | Narrativas estudantis |
|------------------------------------|--|
| 1 | “Idade moderna, ela é bem complexa e foi o período que teve início ao sistema mais forte na sociedade contemporânea” |
| 2 | “Gostei muito sobre os assuntos abordados na IDADE MODERNA, principalmente na parte do iluminismo (menos a parte de como a religião foi menosprezada, gosto muito da arte que veio dessa época) e a do absolutismo (mas especificamente, os teóricos do absolutismo)” |
| 3 | “Minha resposta é bastante conflitante mas Revolução Industrial/Imperialismo a diante, pois mostra e desmascara diversos países, além de colocar em questionamento o que é nos ensinados já que a história é escrita somente pelos vencedores, e também torna perceptível a gigantesca tentativa de manipulação para atender somente os desejos de quem está no poder e que não mediram esforços para que se mantenha assim” |

Fonte: a própria autora (2021)

A categoria “História e Cultura Afro-Brasileira” se deu em 10 narrativas estudantis que ressaltaram a Escravidão em 4 oportunidades, a Revolta da Chibata em 3, e o Racismo, a Consciência Negra e o Quilombo/Zumbi dos Palmares em uma oportunidade cada. Não encontramos conteúdos e conhecimentos pontuais da História da África, apenas o Egito, que optamos por alocar na categoria “Civilizações Antigas e Paleolíticas/Neolíticas”. Foram levantadas duas explicações para justificar a preferência estudantil à tais conteúdos: 1- devido à uma identificação pessoal e subjetiva do/a estudante enquanto pessoa negra e de descendência africana (com 3 menções, sendo que uma delas interpretamos que foi retratado uma situação de escravização na própria família do/a estudante); 2- por serem conteúdos que tratam de problemas sociais (com duas menções); 5 narrativas não apresentaram justificativas.

Tabela 7 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “História e Cultura Afro-Brasileira”

| Justificativas apresentadas | Narrativas estudantis |
|------------------------------------|--|
| 1 | I. “O conteúdo me interessou foi sobre a consciência negra, que me identifico muito, porque conta sobre minhas origens e tudo que nós negros, conquistamos até os dias de hoje” II. “Sempre me chamou atenção a questão do que foi vivido pelos escravos, por eu ter descendência africana” III. “Escravidão, gostei muito do tema por que tive gente que já |

| | |
|---|--|
| | conviveu no meio” |
| 2 | I. “Nossa eu amo o conteúdo que estou estudando esse ano! Sobre racismo, guerra mundial, imperialismo, independência do Brasil, revolta da chibata, eu gosto desses conteúdos pois falam bastante sobre o racismo, Eugênia são assuntos importantes para o aprendizado, fico indignada com as coisas mas acho de extrema importância esses conteúdos” II. “Revolta da Chibata, Crise de 29, Primeira e Segunda Guerra Mundial; esses conteúdos me chamam muita atenção pois além de tratarem de assuntos econômicos abordam problemas sociais também” |

Fonte: a própria autora (2021)

A categoria “Medievalidade Europeia” apareceu em 5 narrativas, duas que ressaltaram a Idade Média no geral, duas o Feudalismo e uma a Peste Bubônica¹⁶² cujo o/a estudantes fez uma analogia com a pandemia do coronavírus. As explicações se deram em duas justificativas, que por sua vez, apareceram em uma narrativa cada: 1- por demonstrarem como as pessoas enfrentavam novas doenças no passado; 2- por se configurar como um conteúdo de “fácil” memorização; 3 narrativas não apresentaram justificativas.

Tabela 8 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “Medievalidade Europeia”

| Justificativas apresentadas | Narrativas estudantis |
|-----------------------------|---|
| 1 | “Gosto muito do período da Peste Negra pois acho interessante ver como as pessoas lidavam com as doenças no passado, principalmente uma nova doença, todos parecem muito perdidos assim como hoje em dia com a chegada do corona vírus” |
| 2 | “Época feudal, conteúdo simples de se lembrar, e o conteúdo de Guerras Mundiais pra mim já foi um conteúdo saturado por ter sido estudado por 7 anos” |

Fonte: a própria autora (2021)

A categoria “História Econômica” procedeu-se em 2 narrativas que evidenciaram a Crise de 2008 e o Capitalismo em uma, e a Crise de 29 em outra. Na primeira, a justificativa foi disparada por interesses práticos do/a estudante em

¹⁶² O/a aluno/a escreveu Peste “Negra”, porém preferimos substituir o termo por Peste Bubônica por compreender ser o mais adequado cientificamente e para não corroborar com o prejuízo e negatização do termo negra.

cursar a graduação de Administração, já na segunda, a preferência foi justificada por a Crise de 29 ser um conteúdo que também aborda problemas sociais.

Tabela 9 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “História Econômica”

| Justificativas apresentadas | Narrativas estudantis |
|------------------------------------|---|
| 1 | “Capitalismo e crise de 2008 onde eu tirei 100 KKKK me interesse por faculdade de adm então é um assunto que me deu interesse” |
| 2 | “Revolta da Chibata, Crise de 29, Primeira e Segunda Guerra Mundial; esses conteúdos me chamam muita atenção pois além de tratarem de assuntos econômicos abordam problemas sociais também” |

Fonte: a própria autora (2021)

A categoria “Não especificados” compreendeu 4 narrativas, dispostas em uma menção geral à História Contemporânea, à Revoltas, à Revoluções e à Culturas, sendo que duas narrativas não foram respondidas. Dessas 4 narrativas, duas apresentaram justificativas: 1- a que continha menção à revoltas foi justificada pelo motivo de possibilitarem a compreensão do presente/atualidade; 2- a que continha menção à culturas foi justificada pelo motivo de permitirem o acesso à conhecimentos de culturas diversas.

Tabela 10 – Narrativas estudantis que representam as justificativas da categoria “Não especificados”

| Justificativas apresentadas | Narrativas estudantis |
|------------------------------------|---|
| 1 | “Gosto mais de estudar a história do Brasil, pois é o país onde eu vivo e é minha história e, além disso, acho importante estudar a história do Brasil e as revoluções, porque assim nós entendemos o porquê que tais acontecem na sociedade hoje em dia (por exemplo, o preconceito racial)” |
| 2 | “Gosto mais dos conteúdos culturais, gosto muito de estudar e tenho muita curiosidades em relação a diferentes culturas de diferentes regiões” |

Fonte: a própria autora (2021)

A partir dos dados socializados, podemos observar que as preferências do alunado em relação à conteúdos substantivos da disciplina de

História é composta, majoritariamente, por temáticas, períodos e acontecimentos históricos europeus, mesmo que a menção à História do Brasil e à História e Cultura Afro-Brasileira tenha sido significativa.

Tabela 11 – Preferências e identificações dos/as estudantes em relação aos conteúdos substantivos da disciplina de História

| Micro Categorias | Número de menções nas narrativas estudantis | Principal justificativa apresentada |
|--|--|--|
| Guerras e Conflitos | 42 | Consequências geopolíticas e impactos culturais e tecnológicos até os dias atuais |
| História do Brasil | 23 | I. Fatos históricos que formaram nossa sociedade e que incidem na atualidade II. Características da nossa história/passado |
| Civilizações Antigas e Paleolíticas/Neolíticas | 18 | Contribuição cultural para o desenvolvimento da humanidade |
| Modernidade Europeia | 15 | Descobertas científicas e complexidades do período |
| História e Cultura Afro-Brasileira | 10 | Identidade e subjetividade do/a estudante enquanto pessoa negra e de descendência africana |
| Medievalidade Europeia | 4 | I. Enfrentamento de novas doenças no passado II. Conteúdo de “fácil” memorização |
| História Econômica | 3 | I. Interesses práticos do/a estudante para o Ensino Superior II. Conteúdo que aborda problemas sociais |
| Não especificados | 6 | I. Compreensão do presente II. Acesso à conhecimentos de culturas diversas. |

Fonte: a própria autora (2021)

De acordo com Circe Bittencourt (2008), a seleção dos conteúdos e, conseqüentemente, da concretização do currículo escolar no cotidiano da sala de aula, é uma tarefa complexa que envolve diversos aspectos, como a formação, atuação e o saber disciplinar docente, a construção das propostas curriculares e a produção historiográfica. Tais aspectos de seleção dos conteúdos acabam por reverberar a nossa cultura histórica, que por sua vez, “[...] permite compreender a produção e usos da história no espaço público na sociedade atual” (SCHMIDT,

2012, p. 96).

Neste sentido, o considerável aumento de disputas de narrativas científicas e de discussões historiográficas que reconheçam a importância do protagonismo da História do Brasil nos processos de ensino de aprendizagem, como também, que ampliem a construção do conhecimento histórico ao complexificar a atuação africana e indígena nessa história, vêm contribuindo para a progressão da valorização da história nacional, regional e local por parte de estudantes brasileiros.

Essa recente produção historiográfica sobre o Brasil favorece, sem dúvida, a renovação dos conteúdos escolares. Favorece a revisão de muitos dos “nós da História”, como a Independência do Brasil e a Abolição dos escravos, além de possibilitar um ruptura com a lógica da história eurocêntrica [...] A história do Brasil precisa necessariamente ser e estar *integrada* à história mundial para que seja entendida em suas articulações com a história em escala mais ampla e em sua participação nela. A História mundial não pode ser limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se, antes, de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas. Torna-se fundamental, como tem sido pleiteado pelo movimento das comunidades negras, o conhecimento da história da África em seus componentes mais complexos (BITTENCOURT, 2008, p. 159).

Em relação à nomes de pessoas importantes para a História do Brasil na concepção estudantil, em ordem decrescente do número de vezes que foram citados, apareceram¹⁶³: Getúlio Vargas (36 menções), Pedro Álvares Cabral (30 menções), Machado de Assis (28 menções), Dom Pedro II (24 menções), Dom Pedro I (16 menções), Monteiro Lobato (16 menções), Juscelino Kubitschek (15 menções), Tiradentes (13 menções), Zumbi dos Palmares (13 menções), Oscar Niemeyer (8 menções), Chico Buarque (7 menções), Tarsila do Amaral (7 menções), Marechal Deodoro da Fonseca (6 menções), Princesa Isabel (5 menções), Maria Quitéria (5 menções), Mario de Andrade (5 menções), Aleijadinho (5 menções), Maria da Penha (4 menções), Caetano Veloso (4 menções), Elis Regina (3 menções), Luiz Inácio Lula da Silva (3 menções), Santos Dumont (3 menções), Oswaldo Cruz (3 menções), Barão de Mauá (3 menções), Fernando Henrique Cardoso (duas menções), Dilma Rousseff (duas menções), Jair Bolsonaro (duas menções), Anita Garibaldi (duas menções), João Cândido (duas menções), Chica da

¹⁶³ Não consideramos nomes de pessoas estrangeiras citados que não tinham ligação direta com a História do Brasil.

Silva (duas menções), Pelé (duas menções) e Clarice Lispector (duas menções).

Tabela 12 – Pessoas importantes para a História do Brasil na concepção dos/as estudantes

| Nomes | Número de menções em ordem decrescente |
|-----------------------------|---|
| Getúlio Vargas | 36 |
| Pedro Álvares Cabral | 30 |
| Machado de Assis | 28 |
| Dom Pedro II | 24 |
| Dom Pedro I | 16 |
| Monteiro Lobato | 16 |
| Juscelino Kubitschek | 15 |
| Tiradentes | 13 |
| Zumbi dos Palmares | 13 |
| Oscar Niemeyer | 8 |
| Chico Buarque | 7 |
| Tarsila do Amaral | 7 |
| Marechal Deodoro da Fonseca | 6 |
| Princesa Isabel | 5 |
| Maria Quitéria | 5 |
| Mario de Andrade | 5 |
| Aleijadinho | 5 |
| Maria da Penha | 4 |
| Caetano Veloso | 4 |
| Elis Regina | 3 |
| Luiz Inácio Lula da Silva | 3 |
| Santos Dumont | 3 |
| Oswaldo Cruz | 3 |
| Barão de Mauá | 3 |
| Fernando Henrique Cardoso | 2 |
| Dilma Rousseff | 2 |
| Jair Bolsonaro | 2 |
| Anita Garibaldi | 2 |
| João Cândido | 2 |
| Chica da Silva | 2 |
| Pelé | 2 |
| Clarice Lispector | 2 |

Fonte: a própria autora (2021)

Com uma menção cada, apareceram: Cecília Meireles, Maurício de Sousa, Manuel Bandeira, Carlos Chagas, Anita Mafalhti, Di Cavalcanti, Romero Britto, Roberto Carlos, Chitãozinho de Xororó, Ivete Sangalo, Carlinhos Brown, Lulu Santos, Rui Barbosa, José de Alencar, Padre Fábio de Melo, Padre Reginaldo

Manzotti, Família Real, João Goulart, Milton Nascimento, Dom Obá, Marielle Franco, Chiquinha Gonzaga, Paulo Gustavo, Legião Urbana, Capital Inicial, Ariano Suassuna, Castro Alves, Augusto dos Anjos, Mestre Ataíde, Prudente de Moraes, Anastácia, Graça Aranha, Júlio Prestes, Mano Brown, Sabotage, Chico Xavier, Padre José de Anchieta, Plínio Salgado, Enéas Carneiro, Dom João VI, Paulo Freire, Abdias do Nascimento, Ayrton Senna, Rita Lee, Cristóvão Colombo, Hermes da Fonseca, Vasco da Gama, Washington Luís, Leopoldina de Bragança, Gabriel O Pensador e “Negros que trouxeram capoeira e pratos culinários”.

Tabela 13 – Pessoas importantes para a História do Brasil na concepção estudantil mencionadas apenas uma vez

| Cultura (artes plásticas, literatura e música) | Colonização e política | Religião | Saúde, esporte e intelectualidade (nesta ordem) | Personalidades negras |
|---|-------------------------------|--------------------------|--|---|
| Anita Mafalhti | Cristóvão Colombo | Padre José de Anchieta | Carlos Chagas | Dom Obá |
| Di Cavalcanti | Vasco da Gama | Padre Fábio de Melo | Ayrton Senna | Marielle Franco |
| Romero Britto | Leopoldina de Bragança | Padre Reginaldo Manzotti | Paulo Freire | Chiquinha Gonzaga |
| Mestre Ataíde | Dom João VI | Chico Xavier | | Anastácia |
| Cecília Meireles | Família Real | | | Abdias do Nascimento |
| Maurício de Sousa | Rui Barbosa | | | Mano Brown |
| Manuel Bandeira | Prudente de Moraes | | | Sabotage |
| José de Alencar | Júlio Prestes | | | Carlinhos Brown |
| Ariano Suassuna | Hermes da Fonseca | | | “Negros que trouxeram capoeira e pratos culinários” |
| Castro Alves | Washington Luís | | | |
| Augusto dos Anjos | João Goulart | | | |
| Plínio Salgado | Enéas Carneiro | | | |
| Graça Aranha | | | | |
| Roberto Carlos | | | | |

Chitãozinho de
Xororó

Ivete Sangalo

Lulu Santos

Legião Urbana

Capital Inicial

Rita Lee

Gabriel O

Pensador

Fonte: a própria autora (2021)

No tocante aos nomes levantados, nos é revelado que a maior atribuição de importância e protagonismo na História do Brasil, por parte do alunado, ainda é destinada a homens, majoritariamente, brancos, que se destacam no cenário político brasileiro e cuja as narrativas oficiais da História não deixam de engrandecer. Podemos observar, igualmente, a intensa herança colonial portuguesa e militar, contudo, as influências culturais e juvenis também. Por fim, faz-se relevante evidenciar a quantidade aquém de personalidades e figuras históricas negras mencionadas.

Corroboramos que o conhecimento histórico socializado na escola é fruto de uma construção social realizada por indivíduos que, por sua vez, também foram socializados e se encontram inseridos em um contexto de construção de conhecimento. Logo, buscamos reiterar que as preferências estudantis por determinados conteúdos (e o preterimento a outros) e a atribuição de protagonismo histórico a alguns grupos e corpos (em detrimento de outros) podem ser discutidas, e mais do que isso, problematizadas e desnaturalizadas a partir de códigos culturais compartilhados e experienciados sócio e historicamente durante a vida desses indivíduos, que em sua maioria, apontam para limitações de uma formação histórica permeada pelo eurocentrismo e pelo apagamento sistêmico de saberes africanos, afrodiaspóricos e indígenas.

4.2.2 Relações Estudantis com o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio das Aulas de História

Esta categoria foi elaborada com base nas respostas das questões que trataram especificamente da relação dos/as estudantes com o ensino de

História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, amparado institucional e epistemologicamente, pela Lei 10.639/03. Para isso, utilizamos da auto análise, da atribuição de importância e da percepção e distinção do alunado acerca da matéria em destaque, a serem aqui esmiuçadas.

A partir da construção de uma auto análise do/a estudante acerca do ensino de História que teve durante a trajetória escolar, buscamos direcionar o alunado à responder a questão pensando em seu ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira especificamente ao informar sobre a matéria tratada e implementada pela Lei 10.639/03. Todavia, a interpretação estudantil dessa pergunta em especial não se deu da forma como havíamos planejado previamente, fato que exigiu a tomada de novas decisões e caminhos, pois muitos responderam sobre o ensino de História de forma ampla e não de forma particular.

Em razão disso, as micro categorias criadas com base na primeira questão agrupada à esta macro categoria, *“A Lei Federal 10.639, implementada no Brasil no ano de 2003, torna obrigatório o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de todo o país, atribuindo importância à essas temáticas. Como você analisaria as aulas de História durante sua trajetória escolar? Explique”*, consideraram narrativas acerca do ensino de História no geral e o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em específico por entender que ambas foram pertinentes para a compreensão do pensamento histórico da população investigada.

Isto posto, dividimos as micro categorias em narrativas que apresentaram indicadores de intensidade de menor e maior sofisticação do pensamento histórico, como também, em narrativas que analisaram seu ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como satisfatório e insatisfatório. Reforçamos que o intento não é de hierarquizar ou classificar a consciência histórica dos jovens estudantes em uma dicotomia positiva versus negativa e/ou evoluída versus atrasada, todo contrário, corroboramos com a ideia de que o pensamento histórico pode apresentar maior ou menor grau de complexidade e elaboração cognitiva de acordo com o conhecimento histórico disponível e acessado por determinada pessoa, que por si só, já traz bagagens culturais e sociais diversas.

Ao atribuírem sentidos à História, os estudantes que apresentaram um menor indicador de sofisticação do pensamento histórico manifestaram narrativas que alocavam o ensino de História como o ensino unicamente do passado, que por sua vez, torna-se um período temporal desarticulado do presente

e do futuro, congelado no tempo. Denominamos essa categoria, expressada em 13 narrativas, “História como passado fixo” ao nos apropriarmos do conceito de *passado fixo* proposto por Peter Lee (2003).

Um outro pensamento identificado a partir deste aspecto foi a compreensão do ensino de História como memorização de conteúdo, que via de regra, é realizado com base na prática docente e por uma aula meramente expositiva, expressada em 8 narrativas que foram agrupadas na categoria “História como memorização com base na aula/prática docente”

Observamos, também, a concepção ciceroniana da História como “Mestra da Vida” (*Historia Magistra Vitae*), ou seja, uma concepção puramente pragmatista das funções da História cujo o objetivo único é o de servir como lição do passado no presente “[...] ao utilizar os fatos como prescrições de exemplos a serem reproduzidos, revestindo-se de um caráter de eterno retorno à memória para satisfazer a uma determinada demanda de orientação” (ALVES, 2014, p. 323). Foram 3 as narrativas que expressaram tal concepção, dispostas na categoria “História como Mestra da Vida”.

E ainda, decidimos por alocar neste grupo 16 narrativas que demonstraram análises gerais, superficiais e sem justificativas tanto do ensino de História no geral quanto do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em específico.

Tabela 14 – Narrativas estudantis que apresentaram um menor indicador de sofisticação do pensamento histórico

| Micro Categorias | Número de estudantes | Exemplos de Narrativas |
|--|-----------------------------|---|
| História como passado fixo | 13 | “Extremamente importantes, ajuda a conhecer mais sobre os acontecimentos do passado” |
| História como memorização com base na aula/prática docente | 8 | “De forma sincera eu só estudo para passar em prova, nunca analisei de outra maneira que não seja a que a professora analisa” |
| História como “Mestra da Vida” | 3 | “Importantes e necessárias, a história nos mostra os erros e acertos do passado e podemos usar isso para nos conscientizarmos e não repeti-los” |
| Análises gerais e sem justificativas | 16 | “eu acho bom, pois é bom saber da história do nosso país” |
| Total | 40 | |

Fonte: a própria autora (2021)

Por outro lado, os estudantes que apresentaram um maior indicador de sofisticação do pensamento histórico manifestaram em suas narrativas concepções caras para a Educação Histórica, como o conceito de segunda ordem de explicação provisória em História, a necessidade em romper com a transposição didática com outras formas de fontes históricas e evidências para o processo de aprendizagem histórica, auto entendimento do/a estudante como possuidor de ideias prévias e experiências/identidades diversas, relação do passado e presente para perspectivar o futuro, o conhecimento histórico como possibilidade de reorientação cultural, percepção de rupturas e continuidades da História, superação de carência de orientação temporal a partir do contato com a história ciência na escola e o conhecimento histórico como fundamental para a vida prática.

Disparada em 6 narrativas estudantis, a micro categoria “Conhecimento histórico como fundamental para a vida prática” foi elaborada ao observar a aplicação do pensamento histórico à vida cotidiana do/a estudante, de forma que a sua consciência histórica passa a procurar uma “[...] conexão íntima entre o pensamento e a vida, na qual [suas] operações são reconhecidas como produtos da vida prática concreta” (RÜSEN, 2001, p. 55).

A categoria “Conhecimento histórico como possibilidade de reorientação cultural” englobou 4 narrativas estudantis que consideraram o conhecimento histórico como viabilizador de mudanças em sua estrutura mental, que possibilitam a sofisticação do pensamento histórico acerca de determinada temática ao torná-la mais complexa e inteligível historicamente.

Outra categoria formulada foi “Fontes e evidências como essencial para o processo de ensino e aprendizagem histórica” que tratou de 3 narrativas que evidenciaram necessidades estudantis em romper com a transposição didática a partir do trabalho com outras formas de fontes e evidências históricas em sala de aula que ultrapassem as limitações do livro didático e, portanto, que proporcionem o aprofundamento da aprendizagem e compreensão histórica.

Elucidada em 2 narrativas, a categoria “Relação do passado, presente e futuro” consistiu em ideias de estudantes que articularam o passado e o presente a fim de perspectivar o futuro em acordo com o pensamento de Rüsen

(2010b), que atribui a consciência histórica uma operação complexa que combina a apropriação do passado orientada pela necessidade de compreender o presente e inferir o futuro.

Com apenas uma narrativa cada, foram criadas as categorias “Explicação provisória em História”, “Rupturas e continuidades da História”, “Superação de carência de orientação temporal a partir do contato com a história ciência na escola” e “Estudante como agente de sua formação que traz ideias prévias para o processo de ensino e aprendizagem”. Na primeira, levantamos elementos do conceito de segunda ordem de *explicação provisória* em História, que segundo Isabel Barca (2000) trata da provisoriedade e contingência da natureza do conhecimento histórico advinda da variedade de interpretações e hipóteses analíticas acerca de um determinado fato/acontecimento histórico “sem que tal implique, necessariamente, uma postura de relativismo céptico” (BARCA, 2000, p. 17). A narrativa que nos baseamos para a elaboração dessa categoria, ainda, questiona uma história única, isto é, a explicação única de um dado momento/evento ocorrido ao longo da História.

Na segunda, observamos uma ideia de rupturas e continuidades da História que acena para a compreensão de que nem só de progressos e avanços se faz o presente, isto é, ao enxergar o passado com mais *empatia histórica*, compreendendo “[...] que as pessoas no passado pensavam como nós” (LEE, 2003, p. 34) o/a estudante contesta a concepção ciceroniana da História como “Mestra da Vida”, cuja a função seria a de “dar lições” do passado ao presente, e a ideia equivocada de um passado sempre deficitário e de um presente sempre evolutivo.

Na terceira, constatamos o pressuposto de superação de carência de orientação temporal a partir do contato com a história ciência na escola, em outras palavras, a possibilidade do/a estudante se orientar no tempo ao respaldar-se no conhecimento histórico regulado, acessado e disponibilizado pelo espaço de escolarização frequentado pelo/a mesmo/a.

Na quarta e última narrativa que apresentou uma maior intensidade de sofisticação do pensamento histórico de acordo com as premissas da Educação Histórica, o/a estudante se colocou como agente de sua formação ao afirmar que já possuía conhecimentos prévios acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira com base em sua experiência e identidade sócio-histórica, rompendo assim, com a ideia do “aluno tábua rasa” cuja função seria a de “[...] receber as

mensagens e regurgitá-las corretamente em teste escrito” (BARCA, 2004, p. 132)

Tabela 15 – Narrativas estudantis que apresentaram um maior indicador de sofisticação do pensamento histórico

| Micro Categorias | Número de estudantes | Exemplos de Narrativas |
|---|-----------------------------|---|
| Conhecimento histórico como fundamental para a vida prática | 6 | “Importantes pro meu conhecimento de mundo e contexto em que estou inserida na sociedade, e de forma historica em geral” |
| Conhecimento histórico como possibilidade de reorientação cultural | 4 | “Esclarecedor, por conta que demonstra e evidencia como nossa história não é fragmentada como é feito no ensino padrão, além de dar motivos e contextos que explicam o racismo estrutural, apagamento da história e como tudo isso resulta hoje em dia” |
| Fontes e evidências como essencial para o processo de ensino e aprendizagem histórica | 3 | “Acho que tive uma boa base, os professores que me acompanharam nao deixaram que o conteudo ficasse em algumas poucas paginas nos livros didaticos, como houve essa profundidade no conteudo pude aprender muito, principalmente sobre a arte, que é pelo que eu sempre me interessei. Eu acredito sim que os conteudos apresentados fazem diferença sim no aprendizado, mas podia ter mais elementos que abranjam de verdade o que a cultura representa. É bom ter o conteudo nos livros, mas a pratica, o ver, ouvir, sentir e descobrir, é o que vamos guardar, é o que vamos lembrar, se trata de entender e não decorar” |
| Relação do passado, presente e futuro | 2 | “Importante para conhecimento das vivências dos povos de anos passados, além de entender melhor as culturas e seus costumes; os povos e suas origens, lutas, conquistas. Também nos ajuda a entender alguns comportamentos sociais; analisar coisas que precisam ser revolucionadas para um mundo melhor” |
| Explicação provisória em História | 1 | “História sempre foi a minha matéria favorita então se me pedissem para dar uma nota sem sombra de dúvidas daria 10... Não sei se sou uma boa analista, mas analisando minha trajetória com as aulas de história posso afirmar que foi extremamente importante para minha construção pessoal. As vezes me pego pensando que a história é duvidável, pois ela é mutável de acordo |

| | | | |
|---|------|----|---|
| Rupturas e continuidades da História | e da | 1 | com a perspectiva de quem conta então muito do que aprendemos e concordamos pode ser apenas um lado da moeda, porém de qualquer forma é uma dívida ter tanta informação do passado de nossa terra, pois a mesma permanece e só se muda os personagens” “É uma parte importante para o nosso estudo para compreendermos o porque das coisas estarem assim hoje, vemos o quanto avançamos em determinados assuntos, como não progredimos quase nada em outros e como muitas coisas não mudam” |
| Superação de carência de orientação temporal a partir do contato com a história ciência na escola | | 1 | “Cada ano que foi passando, eu fui recebendo conhecimento sobre histórias que eu nunca tinha lido, as aulas de história me ensinaram coisas importantes, coisas que não iríamos descobrir em casa” |
| Estudante agente de sua formação que traz ideias prévias para o processo de ensino e aprendizagem | como | 1 | “As aulas de História na minha trajetória escolar, foram importantes para me conceder informações sobre os acontecimentos históricos do país, porém nunca dependi da escola para saber sobre a História da Cultura Africana e Afro-brasileira, pois em casa eu sempre soube de algumas histórias de avós, tios e entre outros. E também meus pais, sempre ensinaram para eu e meus irmãos, nos informarem sobre as coisas da atualidade. Além de que, antes mesmo de ir para a escola, eu conhecia o suficiente da história e cultura africana” |
| Total | | 19 | |

Fonte: a própria autora (2021)

Para encerrar as narrativas obtidas a partir da questão em destaque, agrupamos as respostas que concederam uma avaliação do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em micro categorias que revelaram trajetórias satisfatórias (anunciada em 9 narrativas) e insatisfatórias (anunciada 13 em narrativas). Por fim, 3 estudantes não responderam, 2 afirmaram não saber e 1 relatou os atravessamento e dificuldades provocadas pela pandemia em seu aprendizado histórico com a narrativa “Infelizmente com essa pandemia eu praticamente não estudei nada nesse 1 e meio, não consigo me concentrar na aula e tais, mas antes da pandemia minhas aulas de historia eram muito boas”.

Tabela 16 – Narrativas estudantis que concederam uma avaliação do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

| Micro Categorias | Número de estudantes | Exemplos de Narrativas |
|---------------------------|-----------------------------|---|
| Trajetória satisfatória | 9 | I. “Durante toda a minha trajetória sempre tive bons professores e que se preocupavam em ensinar a história de fato. Sempre tive uma certa noção sobre a importância da cultura africana para o desenvolvimento do Brasil. No CAP temos sempre um dia de seminários em 20 de novembro para ressaltarmos a importância desse estudo. O seminário vale uma boa parte da sua média então é interessante, pois pessoas que fazem o trabalho apenas pela nota acabam se interessando e pesquisando cada vez mais.” II. “Durante estes últimos tempos, podemos analisar um estudo maior sobre a Cultura Africana e Afro-brasileira em nossas escolas, sendo bem mais falado hoje, do que antigamente.” |
| Trajetória insatisfatória | 13 | I. “As aulas de História por sua vez em um contexto geral podemos dizer que ainda estão muito defasadas com relação a cultura Afro-brasileira, pois não há uma contínua retratação da sua história.” II. “Eu achei elas muito boas pois estudamos bastante história do Brasil, e da Europa, mas poderia ter tido mais foco no povo negro e nos indígenas” III. “Suficientes para me introduzir a respeito, mas acho que poderiam ser mais aprofundadas, mais contextualizadas, com uma carga horaria maior.” |
| Total | 22 | |

Fonte: a própria autora (2021)

À respeito da atribuição de importância ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por parte do/a estudante, as respostas da questão “Sobre aprender temáticas relacionadas a História da África e Afro-brasileira na escola marque a opção que mais se aproxima da sua realidade” tiveram, majoritariamente, a alternativa “É importante, pois aprendi muitos temas sobre o continente africano e sobre a população negra no Brasil que eu não sabia” como a mais assinalada (por 60 estudantes), seguida da alternativa “É insuficiente, pois na minha trajetória escolar temas sobre a História da África e Afro-brasileira teve pouco espaço nas aulas de História” (assinalada por 15 estudantes), da alternativa “É normal, pois é um conteúdo histórico como qualquer outro e eu sempre tive contato

com essas temáticas na escola” (assinalada por 10 estudantes) e da alternativa “É suficiente, pois a História da África e Afro-brasileira é um tema importante só para passar no Vestibular” (assinalada por 2 estudantes). A alternativa “É irrelevante, pois eu acho que a História da África e Afro-brasileira não deveria ser ensinada na escola” não foi escolhida por nenhum aluno ou aluna.

Neste sentido, aproximadamente 68,96% do alunado atribui importância aos conteúdos substantivos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por estes proporcionarem conhecimentos acerca do continente africano e da população negra no Brasil, que antes de terem contato na escola, eram desconhecidos pelo público estudantil. Tal concepção indica a escola como espaço de escolarização cujo o papel de inclusão e propagação do conhecimento metodizado na vida prática dos/as estudantes torna a história ciência como possibilidade de orientação temporal, isto é, “os princípios e as formas do pensamento histórico, determinantes da história como ciência, são os mesmos que direcionam o saber histórico à formação, que lhe conferem um valor formativo” (RÜSEN, 2010a, p. 101).

Contudo, aproximadamente 17,24% do alunado, ainda, aponta a insuficiência de tais temáticas no ensino de História durante sua trajetória escolar, acenando para a ausência da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em sua formação histórico-cognitiva. Por outro lado, cerca de 11,49% do alunado estabelece uma relação de assiduidade em relação aos conteúdos substantivos supracitados, compreendendo-os com naturalidade pelo contato frequente com os mesmos na escola. Ademais, em torno de 2,31% do alunado atribui importância a História e Cultura da África e Afro-Brasileira somente por constituir-se em temáticas apropriadas pelos exames vestibulares.

Tabela 17 – Atribuição de importância ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por parte dos/as estudantes

| Narrativas | Número de estudantes | Número em porcentagem |
|---|-----------------------------|------------------------------|
| “É importante, pois aprendi muitos temas sobre o continente africano e sobre a população negra no Brasil que eu não sabia” | 60 | 68,96% |
| “É insuficiente, pois na minha trajetória escolar temas sobre a História da África e Afro-brasileira teve pouco espaço nas aulas de História” | 15 | 17,24% |
| “É normal, pois é um conteúdo histórico como | 10 | 11,49% |

qualquer outro e eu sempre tive contato com essas temáticas na escola”

“É suficiente, pois a História da África e Afro-brasileira é um tema importante só para passar no Vestibular”

| | | |
|-------|----|------|
| Total | 87 | 100% |
|-------|----|------|

Fonte: a própria autora (2021)

Por fim, elucidaremos as narrativas disparadas pela última questão alocada nesta macro categoria: “A lista abaixo apresenta alguns conteúdos da disciplina de História que você teve ao longo da sua trajetória escolar. Marque os conteúdos que você acha que fazem parte das temáticas referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”. As alternativas mais marcadas pelos/as estudantes, em ordem decrescente, foram: “A formação de quilombos” (78 vezes), “Manifestações histórico-culturais como congadas, moçambiques, maracatus, rodas de samba, entre outras” (74 vezes), “Segregação racial” (68 vezes), “Revolta dos Malês, Revolta dos Búzios e Revolta da Chibata” (59 vezes), “Reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe” (50 vezes), “Ancestralidade e religiosidade no Brasil” (45 vezes), “Independência do Haiti” (39 vezes), “Egito Antigo” (26 vezes), “Feudalismo” (23 vezes), “Ditadura Militar” (20 vezes), “Primeira e Segunda Guerra Mundial” (18 vezes), “Civilizações Inca, Asteca e Maia” (15 vezes), “O papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica” (15 vezes), “Guerra Fria” (13 vezes) e “Conflitos no Oriente Médio” (8 vezes).

Tabela 18 – Identificação de conteúdos substantivos referentes a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por parte dos/as estudantes

| Conteúdos substantivos elencados | Número de estudantes |
|---|-----------------------------|
| A formação de quilombos | 78/87 |
| Manifestações histórico-culturais como congadas, moçambiques, maracatus, rodas de samba, entre outras | 74/87 |
| Segregação racial | 68/87 |
| Revolta dos Malês, Revolta dos Búzios e Revolta da Chibata | 59/87 |
| Reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe | 50/87 |
| Ancestralidade e religiosidade no Brasil | 45/87 |
| Independência do Haiti | 39/87 |
| Egito Antigo | 26/87 |
| Feudalismo | 23/87 |
| Ditadura Militar | 20/87 |
| Primeira e Segunda Guerra Mundial | 18/87 |

| | |
|--|-------|
| Civilizações Inca, Asteca e Maia | 15/87 |
| O papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica | 15/87 |
| Guerra Fria | 13/87 |
| Conflitos no Oriente Médio | 8/87 |

Fonte: a própria autora (2021)

Ao apresentarmos conteúdos substantivos diretamente relacionados a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira juntamente com outros conteúdos substantivos da disciplina de História, percebemos que, a maioria dos/as estudantes, reconheceram os conteúdos abarcados pela Lei 10.639/03 e as Diretrizes que a fundamentam e orientam, no entanto, uma quantidade significativa de estudantes marcaram opções que pouco ou nada integravam tais temáticas.

A escolha de 39 dos 87 estudantes participantes na opção “Independência do Haiti” revela o desconhecimento e/ou confusão da localização geográfica do Haiti na América Caribenha e não no continente africano. Tal fato nos permite inferir que esse equívoco não é uma simples coincidência, possuindo raízes em um imaginário social racista que desconsidera a diversidade histórica, geográfica, cultural, linguística, social, econômica e política da diáspora africana ao alocar a população negra em um mesmo lugar somente pela condição racial compartilhada.

Expressando o mesmo raciocínio, a escolha de 15 dos 87 estudantes participantes na opção “Civilizações Inca, Asteca e Maia” indica a ignorância da identidade das sociedades indígenas em destaque como originárias do território americano por parte dos/as estudantes, que as confundem com civilizações africanas ou da diáspora africana no Brasil. O engano acena para o total desconhecimento da história indígena na América anterior ao processo de colonização, como também, para a cristalização e padronização da experiência histórica de sociedades não-brancas.

As escolhas das alternativas “Ditadura Militar” (20 estudantes) e “Conflitos no Oriente Médio” (8 estudantes) não representavam conteúdos diretos do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, porém podem ser justificadas. A primeira, por estar relacionada com a vivência da população negra no Brasil, cujo seus movimentos sociais foram perseguidos e criminalizados durante o regime ditatorial. Já a segunda, por ser confundida com o território da África Setentrional em

face das grandes semelhanças com o Oriente Médio, entre as quais se encontram o clima desértico, as atividades econômicas baseadas na extração de petróleo, no turismo e na mineração e a população de origem no mundo árabe, em sua maioria, islâmica, e com menor concentração de melanina, que apesar de distinguirem-se dos povos melanodermes característicos da África Subsaariana, são racializadas como não-brancas a partir do Ocidente.

Por fim, as poucas escolhas nas alternativas “Egito Antigo” (26 estudantes) e “O papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica” (15 estudantes) revelam a falta de conhecimento histórico à respeito das cosmovisões africanas, da oralidade como tradição e herança de África e da ciência e organização social egípcia enquanto uma civilização africana. Em contrapartida, as escolhas das alternativas “Feudalismo” (23 estudantes), “Primeira e Segunda Guerra Mundial” (18 estudantes) e “Guerra Fria” (13 estudantes) demonstram um total equívoco por parte dos/as estudantes, por se tratarem de conteúdos, que apesar de terem conexões históricas, são completamente distantes espaço-temporalmente do foco da nossa pesquisa.

4.2.3 Pensamento Histórico Estudantil acerca de Conteúdos Substantivos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

A fim de refinar o entendimento das ideias dos/as estudantes acerca do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, buscamos compreender suas concepções à respeito de alguns dos principais conteúdos substantivos situados nas preocupações dessa ampla gama de temáticas e conhecimentos englobados pela Lei 10.639/03. Logo, elencamos o conceito de racismo, a escravidão, o continente africano e a população negra brasileira como conteúdos substantivos que cumpririam o papel de analisar a aprendizagem histórica estudantil, como também, de disparar a sua consciência histórica sobre a matéria em destaque.

Como *substância* da História, os conteúdos substantivos não podem ser compreendidos como um simples acúmulo de informação sobre um determinado tema, que depois de fabricado por historiadores será depositado nos livros escolares e na cabeça dos/as estudantes, pois configuram-se como conceitos que revelam elementos para a formulação e sistematização de uma *estrutura utilizável do passado*, fundamental para a aprendizagem da História e para a sua função de

orientação no tempo (LEE, 2006).

Neste sentido, a partir de uma das funções do ensino de História de estruturar cognitivamente o passado histórico, “não como um repertório de datas e factos há muito sucedidos, mas como uma arma para compreender o mundo, situar-se e intervir nele” (GAGO, 2012, p. 62), buscamos analisar se as concepções estudantis se aproximam dos pressupostos da Lei 10.639/03, indo ao encontro de ideias mais elaboradas e complexas acerca dos conteúdos substantivos levantados.

Ao dispor de alternativas que apresentavam diversas compreensões acerca do conceito de racismo do/a estudante a partir do ensino de História escolar que o/a formou, a questão “*Sobre o seu conhecimento acerca do racismo a partir das aulas de História, marque a opção que você acha correta*” formulou narrativas que, em sua maioria, se aproximou das premissas teórico-metodológicas da medida legislativa em evidência.

A opção “O racismo é um sistema de poder presente na estrutura histórica e social do Brasil que é responsável pela desigualdade sistêmica entre brancos e negros” foi escolhida por 78 estudantes (89,65%), ressaltando o entendimento do alunado a partir de uma explicação historicamente contextualizada do conceito, que vai ao encontro de uma complexidade interpretativa proposta pela Educação Histórica e pela Lei 10.639/03.

No entanto, a opção “O racismo é um problema do presente, que se dá apenas a partir de comportamentos individuais e isolados”, escolhida por 8 estudantes (9,19%), acena para uma concepção estudantil a-histórica do racismo, resumindo-o como um fenômeno presentista e personificado, que não possui raízes históricas e que se materializa apenas por ações pontuais e efêmeras.

Por fim, a opção “O racismo é algo do passado, em especial, da época da escravidão”, escolhida somente por 1 estudante (1,16%), indica, também, um pensamento simplista, pois não compreende continuidades de estruturas históricas no presente ao alocar o racismo como um fenômeno congelado no passado e que após a Abolição da escravidão, como mágica, deixou de existir. As opções “Não existe racismo no Brasil, pois somos um país acolhedor e livre de preconceitos e opressões” e “Eu não estudei sobre o racismo durante as minhas aulas de História na escola” não foram escolhidas por nenhum estudante.

Tabela 19 – Pensamento histórico estudantil acerca do conceito de racismo

| Narrativas escolhidas pelos/as estudantes | Número de estudantes | Número em porcentagem |
|---|-----------------------------|------------------------------|
| “O racismo é um sistema de poder presente na estrutura histórica e social do Brasil que é responsável pela desigualdade sistêmica entre brancos e negros” | 78 | 89,65% |
| “O racismo é um problema do presente, que se dá apenas a partir de comportamentos individuais e isolados” | 8 | 9,19% |
| “O racismo é algo do passado, em especial, da época da escravidão” | 1 | 1,16% |
| Total | 87 | 100% |

Fonte: a própria autora (2021)

Objetivando o aprofundamento das narrativas estudantis e a confirmação de sua compreensão do conceito de racismo a partir de dimensões históricas, a questão *“Você acha que também é função do ensino de História ensinar, informar e combater o racismo? Justifique sua resposta”* complementou a análise com base na intensidade de aproximação das narrativas aos pressupostos da Lei 10.639/03. Dito isto, as categorias criadas foram baseadas nas justificativas levantadas pelo alunado para responder a questão supracitada.

O público-alvo, em grande maioria, concordou que também é função do ensino de História abordar o racismo, mais precisamente, 82 estudantes. Contudo, as razões que contornaram esse entendimento se deram a partir de argumentos que se aproximam da Lei 10.639/03 (mais elaborados) e que se distanciam da mesma (menos elaborados), logo, criamos categorias que indicam tal problemática.

Apenas 3 estudantes discordaram da proposição cujo o único argumento justificador alocamos ao grupo de categorias que expressam um pensamento histórico menos elaborado. E ainda, 2 estudantes não responderam e 6 dos estudantes que concordaram, não apresentaram justificativas, portanto, suas respostas não serão categorizadas junto as demais. No total, 79 narrativas compuseram a elaboração das micro categorias acerca do pensamento histórico estudantil sobre o conceito de racismo.

A população investigada que informou um menor indicador de aproximação da Lei 10.639/03 manifestou narrativas que corroboraram com ideias simplistas acerca do racismo e dos motivos que justificam a função da disciplina de

História em ensiná-lo. A primeira micro categoria elaborada nesse sentido abarcou 7 narrativas que relativizavam o racismo ao compreender tal conceito enquanto um ponto de vista ou opinião pessoal, como também, como uma simples falta de educação ou criação familiar.

Silvio Almeida (2019) nos oferece constructos teóricos que desmistificam o racismo como uma mera questão de opinião pessoal ou sinônimo de ignorância, pois como um sistema que também é ideológico, acaba por agir no inconsciente, não dependendo de um ato consciente para existir e para constituir o imaginário e as práticas sociais do cotidiano. Portanto, a categoria “Relativização do racismo como opinião pessoal ou má educação” se distancia das premissas da legislação federal ao não compreender as dimensões históricas do racismo.

Outra categoria que surgiu novamente foi a concepção ciceroniana da História como “Mestra da Vida” (*Historia Magistra Vitae*), contida em 4 narrativas que justificaram o ensino do racismo a partir das aulas de História apenas por uma visão pragmática da mesma em demonstrar práticas racistas do passado. Tal pensamento vai de encontro com a Lei 10.639/03, pois mais que um mero acúmulo de informações acerca das atrocidades cometidas na história contra populações racializadas, o ensino das relações étnico-raciais, em especial, do racismo, tem que vir acompanhado do

“[...] acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 15).

As 3 narrativas que negaram o conceito de racismo como um conteúdo substantivo da disciplina de História, justificaram suas discordâncias por compreender o combate ao racismo como dever único da instituição familiar, que em suas percepções, não deveria perpassar a escola ou o ensino histórico ali dinamizado. Essa perspectiva se afasta das preposições da medida legislativa ao não reconhecer as raízes e dimensões históricas do racismo, situando-o como um fenômeno individual e que incide somente no âmbito privado, ideia oposta a *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que afirma que:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente [...] contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (BRASIL, 2004, p. 16).

Ademais, para encerrar este grupo de categorias que expressaram um menor indicador de aproximação das premissas da Lei 10.639/03 acerca do racismo, decidimos por integrar 30 narrativas generalistas cuja as explicações não canalizaram a atenção ao ensino histórico do conceito, na micro categoria “Justificativas gerais e não direcionadas ao ensino de História”.

Tabela 20 – Narrativas estudantis que apresentaram um menor indicador de aproximação das premissas da Lei 10.639/03 acerca do conceito de racismo

| Micro Categorias | Número de estudantes | Exemplos de Narrativas |
|--|-----------------------------|--|
| Relativização do racismo como opinião pessoal ou má educação | 7 | I. “Sim, mas penso que combater o racismo deve vir do ponto de vista da pessoa, pois ela já foi informada e também ensinada nas aulas de história que ela teve e ela sabe o que é o certo e o errado” II. “ensinar e mostrar a historia sim, mas informar como combater vai da família e de cada pessoa” III. “A eu acho que é mais questão de educação e respeito por parte de cada um” |
| História como “Mestra da Vida” | 4 | I. “Creio que sim, pois é algo que fez parte da nossa história e deve ter essa função, para que apresente os erros passados e que as pessoas não repitam tais atos” II. “Sim, porque a seguir de exemplo fatos ocorridos no passados para que não sejam repetidos no presente e/ou no futuros” |
| Combate ao racismo apenas como dever da família (âmbito privado) | 3 | I. “Racismo e uma coisa muito difícil de se falar mas não acho que seja algo que a escola tenha que ensinar e sim a família” II. “não, pois isso é educação e educação vem de berço” |
| Justificativas gerais e não direcionadas ao ensino de História | 30 | I. “Sim, não só o ensino de história, acredito eu que é importantíssimo que todos nós enquanto sociedade civilizada temos o dever de nos informar/aprender mais sobre o assunto bem como ajudar a combater qualquer tipo de |

discriminação social”

II. “Acho que é função sim do ensino de História ensinar, informar e combater o racismo, porém outras matérias da parte de humanas também tem a função de informar sobre o racismo”

III. “Sim, porque a maior parte de nossa vida se passa na escola. E não apenas na disciplina de história, mas sim em todas”

| | |
|-------|----|
| Total | 44 |
|-------|----|

Fonte: a própria autora (2021)

As narrativas que apresentaram um maior indicador de aproximação das premissas da Lei 10.639/03 acerca do conceito de racismo foram agrupadas em duas micro categorias, sendo elas: “Desconstrução do racismo na vida prática a partir do conhecimento histórico” (disparadas por 19 narrativas) e “Compreensão do racismo a partir da relação temporal entre presente, passado e futuro” (disparadas por 16 narrativas).

A primeira englobou ideias que evidenciaram a possibilidade de desconstrução do racismo na vida prática a partir do conhecimento histórico proporcionado pelo espaço escolar, que por sua vez, traria contribuições formativas e cognitivas para o estudante mudar concepções e posicionamentos permeados pelo racismo. Neste sentido, corrobora com a Lei 10.639/03 que compreende que os/as estudantes “além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade [...] recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 17).

Ora a segunda, revelou um pensamento estudantil complexo sobre a estrutura conceitual em destaque ao compreender o racismo como um fenômeno de raízes históricas e que possui continuidades e incidências na atualidade, porém, que deve ser combatido para deixar de existir, relacionando assim, os tempos históricos presente e passado e, em algumas narrativas, perspectivando o futuro. Desse modo, acenando para as Diretrizes que orientam a Lei 10.639/03, a concepção apresentada por esta micro categoria amplia o conceito de racismo ao entendê-lo como um fenômeno que interfere em toda a sociedade, pois

Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As

formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores (BRASIL, 2004, p. 16).

Para finalizar a interpretação do pensamento histórico de jovens estudantes acerca do conceito de racismo, ressaltamos que apenas 35 dos 78 estudantes que marcaram a alternativa que apresentava uma explicação de racismo historicamente contextualizada na questão anterior, conseguiu demonstrar tal concepção em suas narrativas produzidas para a questão tratada neste instante. Desse modo, podemos inferir que quando direcionados à uma resposta, previamente elaborada e apresentada a partir de uma alternativa objetiva, o/a estudante obtém um desempenho mais satisfatório do ponto de vista quantitativo ao escolher a alternativa que dispara um pensamento mais complexo, todavia, quando impulsionados a escrever e elaborar a sua própria narrativa, passam a demonstrar mais dificuldades em organizar e sistematizar um pensamento histórico com maior elaboração cognitiva em História.

Tal fato pode vir a ocorrer pois questões abertas ou discursivas exigem do/a estudante uma leitura mais precisa do enunciado e mais aprofundada do material didático ou bibliografia estudada anteriormente. Elaborar mentalmente e escrever uma resposta coesa, requer acionar um repertório conceitual e de conhecimento apropriado durante anos de escola, exercício complexo que muitas vezes é dificultado pela falta de comunicação entre as disciplinas que compõem o currículo e pela ausência do ensino e aprendizagem das mesmas a partir de suas matrizes epistemológicas específicas.

Tabela 21 – Narrativas estudantis que apresentaram um maior indicador de aproximação das premissas da Lei 10.639/03 acerca do conceito de racismo

| Micro Categorias | Número de estudantes | Exemplos de Narrativas |
|---|-----------------------------|---|
| Desconstrução do racismo na vida prática a partir do conhecimento histórico | 19 | I. “Acredito que sim, pois falar sobre o racismo contribui para, muitas vezes, mudar pessoas que tem esse pensamento ruim na cabeça, e assim contribuir para ter uma sociedade menos racista. E isso, ao mesmo tempo que ensina fatos históricos em que ocorreram casos de racismo na história” II. “Sim, acho que isso deveria não estar só |

Compreensão do 16
 racismo a partir da
 relação temporal entre
 presente, passado e
 futuro

no ensino de história, mas em qualquer disciplina, ensinando sobre a desconstrução do racismo, do preconceito e da discriminação, pois nós temos que cada vez mais conscientizar as pessoas e estar sempre debatendo este assunto para acabar com o racismo”

III. “Sim, muitas pessoas são doutrinadas dentro de casa a terem pensamentos racistas, a história pode trazer outra visão a essa pessoa sobre desigualdade etc”

IV. “De certa forma sim, pois se retrata de vivências que mudam maneiras de pensar e também por conta da história que existe sobre o mesmo”

V. “Sim, pois possui informações históricas para auxiliar no processo”

I. “Obviamente que sim! Pois a história mostra a luta que o povo negro teve pra chegar até aqui, e é uma história sofrida mas sei que um dia vamos chegar ao nosso objetivo! Todos os conteúdos que eu estou estudando esse ano, eu falo pra minha mãe! Porque eu fico indignada de como que há séculos atrás (que hoje em dia infelizmente ainda temos pessoas com o mesmo pensamento) negros eram considerados "raças inferiores", eram mortos, escravizados, esquartejados, e diversas outras coisas”

II. “Com certeza, na verdade eu acho que é função de todos ajudar a combater o racismo, mas um professor tem grande influência sobre seus alunos, na matéria de história principalmente deveria ser abordado o racismo, porque nessa ciência estudamos coisas do passado e do presente, a escravidão é algo que vemos em história, então porque não aproveitar e forçar as pautas á respeito ao combate do racismo, além de que a história estuda ações do ser humano, e o racismo é uma delas.”

III. “Por mais que isso seja muito presente em nosso dia, acho que matéria de história deve ensinar o que é, todo o contexto histórico do racismo, que não é algo de hoje, acho que o professor(a) também poderia incentivar os alunos a pensar em como podemos mudar isso”

IV. “Porque a história comprova e entende a

existência do racismo socialmente, portanto tem o dever de informar e guiar os alunos”
 V. “Sim, é necessário entender o contexto estrutural e histórico para muda-lo”

| | |
|-------|----|
| Total | 35 |
|-------|----|

Fonte: a própria autora (2021)

Um outro conteúdo substantivo do qual concentramos nossa análise do pensamento histórico de jovens estudantes, foi a escravidão no Brasil. A historiografia à respeito de tal temática, que configura-se como uma das mais investigadas pela literatura e comunidade científica em História, é vasta, profícua e longe de ser esgotada, contudo, permeada com contradições e dicotomias. A produção do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, responsável pela difusão da ideologia da democracia racial, ressaltada em sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933), “[...] reflete significativa parcela de um pensamento historiográfico brasileiro que avaliou as relações escravocratas instituídas no Brasil de forma mais amena, consensual e fluída, quando comparada a outros países escravocratas” (SQUINELO; SOLÉ; BARCA, 2018, p. 65) .

Este pensamento foi superado e contestado por uma ampla produção historiográfica que divergiu da tese freyreana ao expandir a investigação de novos objetos de pesquisa, como a constituição de famílias formadas por pessoas em situação de escravização, as formas de resistência negra, o enfrentamento ao colonialismo e as heranças históricas e culturais africanas, que por sua vez, proporcionou novas interpretações das relações e do modelo escravocrata brasileiro, como também, por uma intensa e profunda reivindicação do Movimento Negro pela ruptura com o racismo e o paternalismo na produção científica brasileira, pelo reconhecimento do negro e da negra como sujeitos históricos que protagonizaram as lutas por sua emancipação e por acesso e permanência aos bancos escolares e universitários por meio das políticas antirracistas e de ação afirmativa, como a implementação da Lei 10.639/03 e as cotas raciais.

Contudo, mesmo ultrapassado historiograficamente e epistemologicamente, as ideias de Freyre ainda permeiam discursos, mídias e imaginários sociais, sendo muitas vezes, reproduzidas no ambiente escolar por docentes que tiveram suas formações ao molde do pensamento freyreano e que não

buscam atualizar suas práticas de estudo e de atuação.

Partindo desse pressuposto, para analisar a concepção de escravidão disparada pela população estudantil investigada e, conseqüentemente, inferir qual foi a perspectiva dinamizada pelo ensino de História que a formou, dispomos catorze ideias que circulam publicamente sobre a escravidão, sete perspectivadas pela Lei 10.639/03 e amparadas pela história ciência (mais elaboradas) e sete que reproduzem concepções simplistas e já superadas intelectualmente das relações étnico-raciais, como a democracia racial, a passividade e indolência do africano escravizado e a brandura do sistema escravagista brasileiro (menos elaboradas). Tais ideias compuseram as alternativas da questão *“Das 14 expressões abaixo, escolha 7 que melhor represente a escravidão no Brasil a partir do seu conhecimento histórico sobre o tema”*.

As alternativas mais marcadas pelos/as estudantes, em ordem decrescente, foram: “Racismo, opressão e discriminação racial” (85 vezes), “Sofrimento, injustiça e violência” (85 vezes), “Exploração da mão-de-obra negroafricana” (82 vezes), “Várias formas de resistência negra” (71 vezes), “Zumbi dos Palmares” (71 vezes), “20 de Novembro” (50 vezes), “Sincretismo das religiões de matriz africana com o catolicismo” (34 vezes), “Princesa Isabel” (33 vezes), “Perca total da religiosidade africana” (33 vezes), “13 de Maio” (24 vezes), “Passividade africana” (16 vezes), “Benevolência do colonizador português” (9 vezes), “Sistema pacífico, cordial e ameno” (5 vezes) e “Todos eram iguais, sem preconceitos” (4 vezes).

Tabela 22 – Pensamento histórico estudantil acerca da escravidão no Brasil

| Expressões (mais e menos elaboradas) sobre a escravidão | Número de estudantes |
|--|-----------------------------|
| Racismo, opressão e discriminação racial | 85/87 |
| Sofrimento, injustiça e violência | 85/87 |
| Exploração da mão-de-obra negroafricana | 82/87 |
| Várias formas de resistência negra | 71/87 |
| Zumbi dos Palmares | 71/87 |
| 20 de Novembro | 50/87 |
| Sincretismo das religiões de matriz africana com o catolicismo | 34/87 |
| Princesa Isabel | 33/87 |
| Perca total da religiosidade africana | 33/87 |
| 13 de Maio | 24/87 |
| Passividade africana | 16/87 |
| Benevolência do colonizador português | 9/87 |

| | |
|-------------------------------------|------|
| Sistema pacífico, cordial e ameno | 5/87 |
| Todos eram iguais, sem preconceitos | 4/87 |

Fonte: a própria autora (2021)

Como podemos perceber, as sete expressões mais escolhidas pelos estudantes no que tange a quantidade de vezes marcada foram justamente as sete que eram perspectivadas pela Lei 10.639/03, demonstrando uma compreensão mais elaborada acerca do período escravocrata, marcado por violências, opressões e exploração da população africana, sequestrada de seu território de origem, e seus descendentes, porém, permeado de muita resistência e escamoteamento religioso, cultural e linguístico da população que aqui, construiu formas complexas de sobrevivência, pensamento e sociabilidade.

Todavia, as expressões que revelavam concepções menos elaboradas foram escolhidas por uma quantidade considerável de estudantes, algumas atribuem protagonismo simbólico a figura da monarca Princesa Isabel e ao dia 13 de maio. Outras, não compreendem a continuidade da religiosidade africana, nem mesmo escamoteada com as práticas católicas, não reconhecendo o sincretismo religioso como uma forma complexa de resistência e organização social da população negra em diáspora. E ainda, algumas outras que corroboram com a inércia africana frente ao regime escravista, com a ideia freyreana de escravidão amena e com a desresponsabilização da colonização portuguesa no que concerne a escravidão no Brasil.

Ao analisar, a partir de um estudo comparativo, o conteúdo substantivo de escravidão em manuais didáticos de História brasileiros e portugueses, as autoras Ana Paula Squinelo, Glória Solé e Isabel Barca (2018) conferem a incorporação da história da luta e resistência do contingente negro nos manuais didáticos brasileiros a um *movimento dialético* entre a academia, os movimentos sociais negros e as políticas públicas governamentais.

É importante ressaltar que acreditamos que a incorporação de tais questões deve-se a legislação específica aqui já citada, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, portanto são avanços que devem ser pontuados como, por exemplo, a abordagem da África pré-colonial, seus reinos e as distintas culturas e costumes [...] assim como analisar o protagonismo negro sob o ponto de vista da resistência cativa à escravidão e ao processo produtivo e exploratório dos engenhos (abortos, diminuição do ritmo de trabalho, suicídios, fugas,

quebra dos instrumentos de trabalho, formação dos quilombos etc [...] O reconhecimento de Zumbi como líder e herói negro seguida da institucionalização do Dia de Zumbi e da Consciência Negra, a data de 20 de novembro em oposição ao 13 de maio da Princesa Isabel [...] contribui para que os/as alunos/as se reconheçam na História como sujeitos e não como objeto pacífico coisificado diante do processo que vivenciou (SQUINELO; SOLÉ; BARCA, 2018, p. 80).

Neste sentido, embora entendamos que um/a mesmo/a estudante possa ter marcado expressões que se aproximam e se distanciam da Lei 10.639/03, isto é, mais e menos elaboradas, corroboramos que a maioria satisfatória das respostas representam mudanças fundamentais implementadas pela legislação federal em destaque, como a formação continuada de professores promovidas por núcleos de estudos afro-brasileiros, e a introdução da produção científica acerca das relações étnico-raciais na formação de professores e na literatura didática e paradidática, que aos poucos vêm substituindo as imagens de dor, açoite e sofrimento da população negra escravizada por representações positivas da negritude e de sua resistência frente ao domínio colonial.

As concepções históricas do alunado acerca do continente africano também compuseram as preocupações do nosso instrumento de pesquisa, sendo que as narrativas produzidas com base na questão *“Use o seu conhecimento histórico sobre o continente africano e escreva 5 palavras que represente a África para você. Podem ser palavras relacionadas à cultura, costumes, religiões, regiões geográficas, populações e etnias, política, organização social, atividades econômicas, reinos africanos, colonização, entre outras”*, indicaram quais as representações de África expressadas pelo público-alvo e quais as perspectivas que foram socializadas pelo ensino de História que o formou.

A fim de elucidar as narrativas com o propósito de melhor visualizá-las, produzimos uma tempestade de ideias (*brainstorming*) com as palavras que mais representaram o pensamento histórico dos/as estudantes acerca de África. Por uma questão de estrutura organizativa do trabalho e para que a tempestade de ideias não ficasse poluída, incluímos na nuvem as palavras que surgiram 3 vezes ou mais nas narrativas, porém citaremos as palavras que apareceram 2 vezes e os grupos temáticos das palavras que apareceram apenas uma vez.

As palavras mais mencionadas, em ordem decrescente da quantidade que apareceram, foram: “diversidade cultural/cultura” (21 aparições),

“candomblé” (17), “pobreza” (11), “capoeira” (8), “danças” (8), “fome” (8), “umbanda” (7), “savana” (7), “resistência” (6), “exploração” (6), “deserto do saara” (6), “escravidão” (5), “gastronomia/culinária” (4), “diversidade linguística” (4), “negros” (4), “dendê” (4), “sofrimento” (4), “fubá” (4), “escravizados” (3), “berço da humanidade” (3), “mineração” (3), “nelson mandela” (3), “cafuné” (3), “moleque” (3), “quitanda” (3), “caçula” (3), “falta de água” (3), “diversidade religiosa” (3), “feijoada” (3), “egito” (3), “luta” (3), “beleza” (3), “crenças” (3), “riqueza” (3), “força” (3), “luta” (3), “acarajé” (2), “império mali” (2), “conflitos territoriais” (2), “imperialismo” (2), “colonização” (2), “madagascar” (2), “cachaça” (2), “mão de obra forçada” (2), “continente, não país” (2), “subdesenvolvimento” (2), “preconceito” (2), “império de gana” (2), “reino do congo” (2), “trabalho” (2), “racismo” (2), “povo iorubá” (2), “áfrica do sul” (2), “muçulmanos” (2), “desigualdade” (2), “berimbau” (2), “guerreiros” (2), “fortes” (2), “senzala” (2) e “orixás” (2).

Foram 175 as palavras citadas apenas uma vez pelas narrativas estudantis. Por configurar-se em uma quantidade considerável, decidimos por agrupá-las em séries temáticas e apresentar exemplos de palavras que mais nos chamaram atenção em cada uma, sendo elas: “Geografia e geopolítica” (exemplos: “3^o maior continente”, “recursos naturais” e “seca”), “Economia” (exemplos: “desemprego”, “comércio de diamante”, “comércio de escravos entre si” e “economia quebrada”), “Colonização” (exemplos: “colonizado por europeus”, “domínio da Inglaterra” e “sequestro cultural”), “Sociedade” (exemplos: “problemas sociais”, “guerras civis”, “nômades” e “regiões pobres”), “Cultura” (exemplos: “maracatu”, “samba”, “falta de cultura”, “kalimba” e “armamentos para caça”), “Raça” (exemplos: “injúria racial”, “gente morena”, “pessoas pretas” e “darwinismo social”), “Religião” (exemplos: “hindus” e “politeísmo”) e “Palavras Gerais” (exemplos: “violência”, “vestimentas”, “herança”, “solidária”, “poder”, “dividido” e “liberdade”). E ainda, 4 estudantes não responderam e 4 responderam “não sei”, logo, foram 79 as narrativas analisadas para esta questão, dos 87 estudantes participantes da pesquisa.

Palavras que representam a África para o público estudantil



Fonte: a própria autora (2021).

Elaboração: *Mentimeter*.

A partir do exposto, compreendemos que a concepção do alunado à respeito do continente africano ainda é permeada por diversos estereótipos negativos, que por sua vez, são atribuídos de forma naturalizada e não entendidos como decorrências das contínuas invasões, apropriações e explorações ocorridas sistematicamente nesse território ao longo da história.

Segundo Carlos Moore (2005) ao abordar novas bases epistemológicas, metodológicas e didáticas para o ensino de História da África no Brasil, as particularidades históricas que concedem ao continente africano um *status quo* de eterno atraso, subdesenvolvimento e escassez, fatores determinantes para a construção sólida de uma imagem deturpada, porém, atual e arraigada de África, “[...] foi a de ter sido primeiro e único lugar do planeta onde seres humanos foram submetidos às experiências sistemáticas de *escravidão racial* e de tráfico humano transoceânico em grande escala” (MOORE, 2005, p. 138, *grifo do autor*).

Em virtude disso, problemas sociais como a fome, a falta de água, a pobreza, a corrupção e a desigualdade social, ressaltados pelo pensamento estudantil, tornam-se uma característica “normal” da população africana cuja a existência é sempre racializada, ou seja, a negritude da população é vinculada, conscientemente ou inconscientemente, as dificuldades, arbitrariedades e abusos

enfrentados pelo continente historicamente.

O chamado “continente negro” – como é designado o continente africano, ainda que nenhum historiador tenha se referido à Europa como continente “branco” ou à Ásia como o continente “amarelo” – foi transformado, durante um período de um milênio, num verdadeiro terreno de caça humana e de carnificina. O impacto negativo cumulativo dessa realidade sobre o desenvolvimento econômico, tecnológico, político, demográfico, cultural e psicológico dos povos africanos está ainda por ser determinado. Mas as complexas interconexões existentes entre as singularidades apresentadas e a visão depreciativa que permeia tudo o que se refere à herança histórica e cultural dos povos africanos já começam a aparecer (MOORE, 2005, p. 138-139).

Mesmo configurando-se como o berço da humanidade, expressão destacada por três estudantes, as propriedades de regiões e populações africanas foram pouco especificadas e aprofundadas, sendo que os nomes próprios de regiões se resumem ao Império de Gana e Mali, Reino do Congo, África do Sul, Madagascar e Egito, e os nomes de sociedades e figuras históricas se limitam ao povo lorubá e a Nelson Mandela.

Podemos observar, também, palavras que revelam ideias positivas acerca de África, como a diversidade cultural, linguística e religiosa, riqueza e resistência advindas das sociabilidades e padrões civilizatórios africanos. Contudo, tais palavras positivas parecem ser carregadas de um esvaziamento conceitual ao apresentarem significados gerais e, ao mesmo tempo, vagos e superficiais dessa diversidade tanto ovacionada.

A cultura é resumida a danças e a culinária, sendo que o único prato especificado foi a feijoada, comida tradicional brasileira e de cunho afroreligioso, pois configura-se como uma das oferendas servidas ao orixá Ogum. A religião é mensurada a partir das religiões afro-brasileiras candomblé e umbanda, que apesar de serem de matriz africana remetendo ao culto aos orixás realizado em África, se constituem como religiões cuja as doutrinas e preceitos foram sistematizados em território brasileiro e não africano. E a língua é sintetizada a partir de poucas palavras do português falado no Brasil de origem banto, tronco linguístico que abarca diversas línguas de mais de 400 grupos étnicos do Centro e Sul do continente africano (atualmente Congo, Angola e Moçambique), das quais as palavras surgidas à exemplo de cafuné, quitanda e caçula, são de origem no

quimbundo (língua banta de Angola).

Neste sentido, podemos inferir que o entendimento do alunado acerca de África parte das heranças africanas no Brasil e não das especificidades do próprio continente. Esses resultados apontam que ainda há a necessidade de um ensino de História que reflita a alta complexidade da história da África e das singularidades de seus povos, que possuem experiências e dinâmicas históricas não vivenciadas em outras regiões do mundo, tornando-se assim, primordial a adoção e aplicação de “[...] uma abordagem transversal, transdisciplinar e de longa duração, baseada em uma dupla diacronicidade, a saber: a) diacronicidade intracontinental, e b) diacronicidade extracontinental” (MOORE, 2005, p. 141).

De acordo com o autor, essa dupla diacronicidade como abordagem teórica-metodológica para o ensino de História, indica que

A África deve ser estudada a partir de suas próprias estruturas, analisando-as em função das inter-relações dentro do continente, mas também em relação ao mundo extra-africano. Somente assim poderão ser descobertas as múltiplas maneiras pelas quais a evolução dos povos africanos interferiu e/ou influenciou eventos nas diversas sociedades do mundo e não somente o inverso, como tem se dado até agora. Um enfoque diacrônico que privilegie tanto as relações intraafricanas quanto a interação do continente com o mundo exterior permitirá dar conta de fenômenos e de períodos que ainda se mantêm na escuridão e são lacunas do conhecimento mundial (MOORE, 2005, p. 141).

Nos baseando nos aspectos aqui pontuados, elaboramos algumas categorias que correspondem ao pensamento histórico dos/as estudantes sobre a África, que se revelou à nós distante das premissas da Lei 10.639/03 ao evidenciar concepções descontextualizadas, esvaziadas de sentido histórico e temporal e não multiperspectivadas epistemologicamente, sendo elas: “Estereótipos negativos naturalizados”, “Racialização da população africana”, “Generalizações e esvaziamentos dos aspectos positivos” e “Compreensão de África sob o olhar e contexto do Brasil”.

Para concluir as análises desta macro categoria, a questão “*Se imagine como um(a) escritor(a) ou roteirista de um filme, novela ou série sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e em 10 linhas, construa uma história com base em todo o seu conhecimento sobre o tema. Pode citar nomes de personagens históricos, lugar e período em que a história se passaria, situações*”

específicas e etc”, nos permitiu o levantamento do pensamento histórico dos/as estudantes referente à temática proposta, ancorada pela Lei 10.639/03, por meio da técnica de história hipotética e do incentivo a criatividade e subjetividade da narrativa do/a aluno/a a partir do seu conhecimento em História.

Foram poucas as narrativas que obtiveram as 10 linhas solicitadas, sendo que esta pergunta configurou-se como a que mais não foi respondida de todas as questões que compuseram o questionário. No total, foram 40 as narrativas sem respostas, 3 “não sei”, algumas simplesmente “em branco” e outras com justificativas à exemplo de “Desculpe não sou muito boa em criar alguma história não tenho criatividade o suficiente”, “Não tenho uma ideia formada de como fazer uma história com base no tema relacionado”, “Não me sinto a vontade escrevendo sobre o tema” e “Para mim, que já tenho o costume de escrever, não acredito ser possível apresentar uma história significativa e com tudo que eu gostaria de passar em apenas 10 linhas. Existiram várias figuras importantes e seria necessário um conhecimento mais aprofundado nelas para tal”.

E ainda, foram 6 as narrativas das quais desconfiamos e ao pesquisar nos certificamos que se tratavam de textos retirados e copiados de páginas da *internet*, uma dificuldade específica advinda da realidade virtual da qual tivemos que nos apropriar. Dessa maneira, desconsiderando as 46 narrativas que não cumpriram minimamente com o exercício proposto, fazem parte das categorizações a serem analisadas 41 narrativas dos 87 estudantes que participaram da pesquisa de campo.

O público-alvo que disparou um menor indicador de proximidade da Lei 10.639/03 produziu narrativas que manifestaram um pensamento menos elaborado acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Foram 9 as narrativas estudantis que não apresentaram histórias, contudo, deram sugestões de temáticas possíveis, que em sua maioria, estavam relacionadas à escravidão no Brasil, indicando assim, o entendimento da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir do período e sistema escravagista unicamente.

A categoria “Ideias generalistas, superficiais e que naturalizam a escravidão”, fundamentou 8 narrativas, revelando um pensamento histórico estudantil simplista e nada complexo que ora apresentava informações gerais e estancos da cultura afro-brasileira, ora naturalizava a escravidão e o sofrimento da população africana escravizada ao não problematizar o sistema escravagista e

pensá-lo sem nenhuma criticidade e contestação.

As categorias “História sem base no conhecimento histórico” e “História sem relação com a temática proposta” que basearam, respectivamente, 5 e 3 narrativas, se assemelham por não manifestarem ideias formuladas diretamente à temática colocada. Todavia, decidimos por incluí-las neste grupo de micro categorias que menos se aproximam da Lei 10.639/03 a fim de demonstrar alguns exemplos de como as relações étnico-raciais estão presentes nas concepções estudantis mesmo quando não direcionadas a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

O pensamento depreciativo e deturpado dos/as estudantes acerca do continente africano surgiu novamente, integrando 3 narrativas que foram agrupadas à micro categoria “África a partir de estereótipos negativos e de uma história somente traumática” e que indicaram a compreensão do território africano partindo das intervenções traumáticas da Europa no continente, como a colonização, a escravização, a neocolonização e as guerras civis.

Com uma narrativa cada, formulamos as categorias “Racismo individual e como questão de caráter” e “População negra sem protagonismo histórico no Brasil”. A primeira evidencia um pensamento histórico que entende o conceito de racismo limitado à ações pontuais e individuais contra pessoas negras causadas apenas por um desvio de caráter pessoal, já a segunda exibe uma concepção que nega o protagonismo da população negra no processo de abolição da escravidão e na construção ativa, e não apenas participativa, da sociedade brasileira.

Tabela 23 – Narrativas estudantis que apresentaram um menor indicador de aproximação das premissas da Lei 10.639/03 acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

| Micro Categorias | Número de estudantes | Exemplos de Narrativas |
|---|-----------------------------|---|
| Não apresentaram histórias mas deram uma sugestão de temática | 9 | I. “Iria retratar os tempos de escravidão no Brasil (Não escrevi mais pois estava sem ideia)” II. “Uma cultura com muitas coisas legais de pessoas que são fortes” III. “Não tenho muitos nomes em mente, mas quando paro para pensar, lembro do Barack Obama e sua importancia não somente para as pessoas negras mas para toda a população. Faria um filme sobre a história |

| | |
|--|---|
| Ideias generalistas, 8 superficiais e que naturalizam a escravidão | <p>dele, até chegar onde chegou”</p> <p>IV. “História sobre Zumbi de Palmares”</p> <p>V. “Seria um filme musical de ação influenciado pelo rap e pela cultura hip hop onde se acompanha os escravos formando uma revolução na senzala e tomando a fazenda”</p> <p>I. “Era trazido gente da África pelos portugueses, pois sua mão de obra barata, e com isso eles era escravizado e dando malema um prato de comida, era criado em jaulas, para não fugir e alguns morria de fome e até de sanidade, eles vieram para explorar o breasil”</p> <p>II. “Na cultura africana podemos conhecer diversas coisas e pessoas, uma dela e o zumbi dos palmares muito conhecido na trajetória africana, a feijoada é uma comida típica desse lugar, atualmente as coisas estão melhor do que antigamente na época da escravidão”</p> |
| História sem base no 5 conhecimento histórico | <p>I. “Lá no período colonial em que se encontrava o Brasil, havia uma garota de 18 anos escrava chamada Maria, que trabalhava em uma casa no interior da Bahia de um senhor branco bem rico, no qual essa jovem acaba se apaixonar pelo filho de seu patrão, o jovem João. Uma história de amor recíproca, em que os dois irão enfrentar desafios enormes. A recusa de seu pai e a opressão de outros escravos que ali trabalhavam, muitas lutas, muitas dores e muito amor”</p> <p>II. “Eu construiria uma história onde uma pessoa Africana enfrentava o dia a dia de uma empresa. Onde a pessoa enfrenta o racismo e muita vezes a exclusão por conta de outras pessoas. Nessa história, meu personagem iria tentar ser o mais forte possível por meio de todos esses problemas e provar para ele mesmo e para o mundo que ele é capaz de muitas coisas. Que ele pode se tornar alguém muito importante, mas pelo o que ele é, e não pela cor de sua pele. Onde ele vai receber amor de pessoas que realmente o amam”</p> |
| História sem relação 3 com a temática proposta | <p>I. “Como historia e contada ouve uma guerra que nao teve conflito e atravez disso ela passou a ser chamada de guerra fria atravez desta guerra deve umas pequenas que guerras com esse conflito deste ela sou acabou quando foi derrubado o muro berlim</p> |

- pois havia grande vontade de saber qual se tornaria socialismo ou capitalismo a fim que a uniao sovietica ficou como socialismo e o EUA ficou como capitalismo”
- II. “A chegada de Pedro Alves Cabral .um desconhe chega na costa do Brasil com diversos barcos , muitos indígenas curiosos foram ver o que estava acontecendo , chegando lá avistaram humanos com uma cor diferente da sua e foram chamar o chefe da tribo em quanto isso português já tinha avistados pessoas com cor diferente para os portugueses pesso com cor diferentes não era português e sim uma raça inferior por tanto eles atacaram os indígenas”
- África a partir de 2
estereótipos
negativos e de uma
história somente
traumática
- I. “Faria uma serie sobre como deixar a africa mais rica mudando o aspecto do gorverno e melhorando algumas cidades e tirando o povo de zonas de extrema probresa melhorando internet e cursos para a maioria de como trabalhar na internet com carro casa em geral e ganhar o dinheiro e no final o presidente pegar todo o dinheiro do povo e sumir mass o os governos conseguem pegar o presida e devolver para o pvo so fe”
- II. “O continente africano sofreu muita exploração, foi um território que pertencia à vários países, o povo era escravizados. Inglaterra invadido o território com a desculpa de que iria levar a civilização, nesse período que surgiu a Eugênia (eliminar as raças inferiores). O rei da Bélgica pega uma parte grande do território africano, escraviza o povo, quem não pegasse a quantidade de borracha determinada era esquartejada, assassinada em público. (É o que eu lembro sobre a história da África)”
- Racismo individual e 1
como questão de
caráter
- “Os negros estão sofrendo muitos ataques raciais tanto na Internet redes sócias como na presencial e ta na hora de para com isso, são gente como nós e merecem o mesmo tanto de respeito, precisamos para de julgar pela cor da pele e conhecer melhor a pessoa antes de querer julgá-la, e se tem uma opinião desagradável guarde pra você ninguém sentir mal por comentário de mal gosto”
- População negra 1
sem protagonismo
histórico no Brasil
- I. “passaria a historia quase no final da escravidao, mostraria uma boa parte de como os negros sofreram e foram discriminados, como apanharam e foram julgados por

nascerem com uma dadiua tao grande, que é ser cheio de uma melanina que conta uma historia linda, mostraria a princesa Isabel, e quando assinou o acordo da Lei Áurea, abolindo assim, a escravidao, e dando uma nova vida a todo um povo, uma vida baseada em liberdade, mostraria como eles se reergueram, como honraram os nomes daqueles que se foram devido a essa discriminação, mostraria tudo de bom que criaram e como influenciaram a nossa população, tanto na parte cultural, como na forma de batalhar pelos seus direitos”

| | |
|-------|----|
| Total | 29 |
|-------|----|

Fonte: a própria autora (2021)

Elaboramos 3 micro categorias para representar as narrativas estudantis que se aproximaram dos pressupostos epistemológicos da Lei 10.639/03 ao manifestarem um pensamento histórico mais elaborado acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. São elas: “Relação do passado e presente, associando a escravidão ao racismo na atualidade” (disparada em 7 narrativas), “A educação como possibilidade de ascensão social e transformação de vida das pessoas negras” (disparada em 4 narrativas) e “Evidência a elementos históricos e culturais da vivência da população negra brasileira de forma contextualizada” (disparada em uma narrativa).

A primeira foi produzida a partir da relação dos tempos históricos presente e passado observada em narrativas que associaram o passado escravocrata brasileiro ao racismo e suas consequências em nossa sociedade nos dias de hoje. Observamos, ainda, que algumas narrativas destacaram episódios recentes e amplamente divulgados, em especial, por veículos midiáticos, de racismo estrutural, como o assassinato do cidadão estadunidense negro George Floyd asfixiado por um policial branco em uma abordagem totalmente truculenta, abusiva, racista e desumana, e de disputas de narrativas históricas, como o apagamento da história do povo negro na formação do bairro da Liberdade, na cidade de São Paulo, conhecido unicamente por representar a identidade e presença da migração japonesa no Brasil.

A segunda ressaltou narrativas que compreenderam a educação e os conhecimentos oportunizados pela escola como possibilidades de ascensão

social e transformação da vida de pessoas negras, que historicamente constituem a maioria da população pobre e sem escolarização no Brasil, fato que incide na condição de a educação ser uma das únicas escapatórias dessa dura realidade moldada pela desigualdade social e racial estabelecida no país.

Em conclusão, a terceira e última micro categoria correspondente as narrativas produzidas a partir das questões que integraram a macro categoria aqui examinada, evidenciou um pensamento que abordou elementos históricos e culturais que atravessam a vivência da população negra brasileira de forma contextualizada e sem preconceitos, como a repressão policial, a desigualdade social e a pertença às religiões de matriz africana.

Tabela 24 – Narrativas estudantis que apresentaram um maior indicador de aproximação das premissas da Lei 10.639/03 acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

| Micro Categorias | Número de estudantes | Exemplos de Narrativas |
|---|-----------------------------|--|
| Relação do passado e presente, associando a escravidão ao racismo na atualidade | 7 | <p>I. “De primeira mão, seria chamado "África", se passaria em dois tempos, o passado e o presente, tendo início na África com o começo do tráfico negreiro, e sempre passando entre esses tempos para fazer ao paralelo do atual estado do Brasil sobre o racismo e suas consequências, seria assim até certo ponto onde não haveria mais a transição entre os tempos ficando somente no passado e seguindo a história mostrando como as decisões racistas e como foram incorporadas pela história tentando esconder seu passado, como é com o bairro da Liberdade em São Paulo”</p> <p>II. “Bom, eu acho que é muito importante falar, estudar sobre a cultura africana. Eles sofreram muito durante a época da escravidão, e sofrem até hj de racismo infelizmente. Muitas pessoas morrem, são presas, são paradas pela polícia, na maioria das vezes, só por serem negras. Eu lembro do caso do George Floyd, que foi abordado e morto por um policial que que ajoelhou em seu pescoço durante uma abordagem por supostamente usar uma nota falsificada de vinte dólares em um supermercado. Infelizmente esse</p> |

policial só fez isso por ele ser negro, eu gostaria muito que o mundo não fosse assim”

III. “Malu é uma menina negra de 14 anos, possui cabelos crespos, olhos castanhos, um sorriso de orelha a orelha e contagia todos por onde passa. O que ninguém sabe é que nem sempre foi assim, os ancestrais de Malu não tinham amigos, pois eram escravos, só serviam para o trabalho. Malu ainda sofre preconceitos, principalmente porque o racismo não acabou, mas Malu e seus amigos aprenderam na escola sobre tudo o que seus antecedentes passaram. Foi aí que todos perceberam a importância de aprender sobre a cultura africana. Aprender sobre a história da África vai além de apenas aprender, faz parte da memória de muitos que perderam entes queridos pelo preconceito ou até pela escravidão”

IV. “Em um certo dia, depois de um treino de capoeira, uma menina (negra) chamada Maria, de doze anos, perguntou para sua mãe de onde vinha a capoeira e porque ela foi inventada. Sua mãe fez um gesto meio pensativo e triste ao lembrar de o porquê a capoeira foi inventada e de como seu povo tinha sofrido. Mas mesmo assim, contou a história inteira para a filha. Começou dizendo que tudo isso data da época da escravidão no Brasil, no qual muitos negros foram trazidos da África para o Brasil para trabalhar nos engenhos de cana-de-açúcar, nas fazendas de café, nas roças ou nas casas dos senhores. Ela relembrou todo sofrimento tido pelos escravos e como eles eram humilhados. Além disso, aproveitou e explicou que a origem do preconceito racial também data este período e que, infelizmente, tem ocorrido até hoje em dia. Atendendo a pergunta da filha, finalizou dizendo que a capoeira era uma forma de luta e de resistência e que durante muito tempo ela foi proibida. Quando sua mãe terminou de explicar, viu que sua filha estava com cara de orgulho de poder

A educação como 4
possibilidade de
ascensão social e
transformação de vida
das pessoas negras

praticar esta atividade que marca a presença dos povos negros no Brasil, e de como eles são importantes para nós, seja culturalmente, como a prática da capoeira que faz parte de nossa cultura, seja socialmente, politicamente e em todo lugar. A partir daí, a filha passou a gostar mais ainda de capoeira e quando se tornou adulta, virou uma das maiores professoras de capoeira do país.”

I. “José é filho de dois ex-escravos que vive no Rio de Janeiro em busca de uma vida feliz apesar de tantas dificuldades em estar no meio da sociedade e se sentir parte dela. Ele tenta entrar na universidade para mudar o rumo de sua história e se inspira em Machado de Assis”

II. “Uma mulher negra consegue seu tão sonhado diploma no curso de engenharia mecânica, além dos seus serviços dos sonhos em uma em das empresas mais renomadas do mundo. Pode não parecer um dilema muito grande, se nem todas as pessoas que trabalham lá fossem brancas e todos homens. Por isso, a personagem, apesar de sempre estar com a cabeça erguida e sempre mostrando a todos do que é capaz, ela não consegue se reconhecer como parte desse universo. Só que tudo isso muda quando um de seus projetos, que todos diziam não funcionar, fica como um dos mais importantes no campo onde trabalha, fazendo o seu nome ficar pro resto da história da profissão. E esse é mais um retrato interessante da situação de exclusão dos negros dos espaços de discussão na cultura”

III. “Em uma cidade grande, passando pelo processo de industrialização do século XVIII, um negro começa a procurar emprego nas indústrias, porém ele não consegue nenhum emprego bom pois não possui escolaridade e a qualificação que as indústrias mais prezavam. Ele continua a procurar emprego, porém a cada indústria que passa recebe um não. Um dia ele vê um de seus amigos oferecendo a ele uma

Evidência a elementos 1
históricos e culturais da
vivência da população
negra brasileira de forma
contextualizada

oportunidade, eles estavam planejando em grupo, um roubo que iria dar muito dinheiro a todos eles, como ele não tinha opção nenhuma, aceitou a proposta e começou a se engajar nessa vida marginalizada. Após algum tempo já acostumado com o roubo, porém com um sentimento de tristeza, pois sabe que aquilo é errado, ele percebe que tem a oportunidade de estudar. Sem pensar duas vezes, aceita. Estuda e consegue se especializar. Vai em busca de emprego, mas a opinião da sociedade sobre o negro já estava enraizada em pensamentos racistas, e, mesmo com formação, não consegue emprego, e se vê novamente obrigado a seguir na vida marginal”

I. “Bem era um menino esguio, de pele escura, travesso, e dedicado que vivia no subúrbio do Rio de Janeiro, mais especificamente no morro do salgueiro, estudava de manhã e a tarde acompanhava o tio no trabalho, e sem falta um dia ou outro davam uma passada no terreiro. O trabalho do tio era divertido para o menino, os dois ficavam na praia até o sol se por vendendo balas, chiclete e cigarro. O tio ia para um lado e o moleque ia para o outro. Domingo de manhã, sol quente rachando as cabeças e uma praia cheia de clientes os dois aventureiros pegaram o equipamento e zarparam para o famosíssimo “trampo”. Como de costume Bem ia para um lado e seu tio ia para o outro, porém naquele dia o inesperado aconteceu o tio de Bem foi pego, sem nenhuma razão aparente alguns fardados se aproximaram do trabalhador, jogaram sua bandeja na areia e bateram sem do nem piedade, e o colocaram na viatura. Deu a hora, 18:30 com exatidão Bem estava no posto 10 de Ipanema esperando seu tio para os dois voltarem para casa e finalizarem o dia de sucesso com o tradicional churrasquinho... Passaram-se então 4 horas e nada do tio voltar, então de repente uma figura assustadora e familiar, homem velho se aproximou do

menino, uma voz rouca e um cheiro atordoado de cigarro dizia “Moleque seu tio não vem pegaram ele” ... Bem deu um pulo, ele já ouvira aquela voz em outro lugar, era inconfundível... era o Preto Velho, nunca tinha chego tão perto assim... O menino pegou coragem e trêmulo respondeu “Senhor preto velho pra onde eu vou agora?” e o Preto Velho disse “Me de a mão que eu não solto nunca, te protejo pra sempre”. Sem pensar duas vezes o menino se entregou por inteiro para aquela figura”

| | |
|-------|----|
| Total | 12 |
|-------|----|

Fonte: a própria autora (2021)

4.2.4 Percepção do Racismo na Vida Prática dos/as Estudantes e Atribuição de Valores

A fim de investigar como o racismo é manifestado na vida prática dos/as estudantes, a incidência do fenômeno no ambiente escolar e a atribuição de valores do público estudantil ao perceberem-se diante de situações de racismo, iremos tratar, à princípio, das narrativas disparadas por meio da questão “*Você já presenciou ou viveu algum episódio de racismo na escola? Se sim, pode descrevê-lo?*”. Vislumbrando a escola como uma instituição em que socializamos não apenas conhecimentos e conteúdos, como também, valores, práticas, imaginários e crenças, que acabam por envolver desigualdades e preconceitos raciais, não poderíamos deixar de fazer esse questionamento, pois é na escola que crianças se encontram expostas ao racismo e à práticas racistas no âmbito público de forma singular em sua vivência, até então, concentrada ao âmbito privado (família).

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p. 171-172).

Neste sentido, considerando as relações do processo formal de

escolarização com a cultura racista que permeia a sociedade brasileira, as narrativas apontaram que dos 87 estudantes partícipes da pesquisa, 46 já viveram ou presenciaram episódios de racismo na escola, 2 não responderam e 39 responderam negativamente, sendo que alguns indivíduos do último grupo evidenciaram que não se recordavam e outros que já tinham presenciado racismo, porém, fora do espaço escolar, à exemplo das narrativas: “Não recordo, minha turma, pelo menos, tinha e tem muito respeito uns com os outros”, “Que eu me lembre não, vejo mais em jornais e filmes” e “Graças a deus na escola eu nunca presenciei racismo, mais sei que isso ocorre muito”.

Desta maneira, agrupamos as 46 narrativas que afirmaram a incidência do racismo no cotidiano escolar em três categorias: “Estudantes que presenciaram situações de racismo na escola” (23 narrativas apontaram já terem presenciado o racismo na escola na posição de observador, sendo que na minoria, foram indicadas intervenções do expectador diante do ocorrido), “Estudantes que experienciaram o racismo na escola” (13 narrativas apontaram já terem vivenciado o racismo na escola na posição de alvo/vítima) e “Afirma situações de racismo na escola sem descrevê-las” (10 narrativas apontaram a presença do racismo na instituição escolar, porém, foram apontamentos sem maiores detalhamentos e/ou explicações).

Nos baseando nos números apresentados, podemos observar de forma objetiva que dos 34 estudantes negros e negras que participaram da pesquisa, 13 admitiram terem sofrido racismo no ambiente escolar. Contudo, inferimos que subjetivamente este número pode ser maior devido ao fato de 10 estudantes, que confirmaram a incidência do racismo na escola, não terem especificado a situação ou a sua posição diante da mesma. E ainda, considerando o impacto negativo do racismo na identidade e subjetividade da pessoa negra, inferimos, também, que dentre os estudantes que somente presenciaram o racismo e os que disseram não terem contato com situações racistas na escola, podem haver estudantes negros que foram alvos do racismo no espaço escolar, porém, por constrangimento, negação e/ou sofrimento, omitiram esse fato.

Tabela 25 – Narrativas estudantis que afirmam a incidência do racismo no espaço escolar

| Micro Categorias | Número de estudantes | Exemplos de Narrativas |
|--|----------------------|--|
| Estudantes que presenciaram situações de racismo na escola | 23 | <p>I. “Sim. Já presenciei piadas e conversas em um tom agressivo ou de insulto”</p> <p>II. “Sim, em casos qual falaram do cabelos cacheados de alguns colegas de forma altamente ofensivas”</p> <p>III. “Sim, quando eu estava no 8° ano. Eu estava na minha roda de amigos, um deles era preto, então um garoto do 9° ano começou a ofender ele e dizer que ele não devia estar na escola e sim trabalhando porque era isso que pessoas que nem ele deveriam fazer. Foi bem pesado, meu amigo ficou triste e nós o defendemos e depois falamos para a direção”</p> <p>IV. “Ja presenciei. Uma colega de classe negra que sempre era questionada por uma professora que sempre duvidava dela, e sua capacidade no estudo, tanto que em um dia no colégio, a professora começou a gritar com a propria, do porque ela estar conversando sendo que, a aluna estava quieta em seu lugar e toda a classe estava fazendo algazarra. As duas começaram a discutir em sala de aula, e depois a aluna foi encaminhada para coordenação. Por fim a professora foi transferida mas, infelizmente essa colega desistiu dos estudos”</p> <p>V. “Sim. Chamaram um rapaz de macaco na minha frente. Já bateram em pessoas perto de mim”</p> <p>VI. “Eu tinha uma amiga, e alguns meninos zoavam muito ela dando apelidos horríveis, e diziam que não tinha problema eles dizerem aquilo porque ela não se importava. Na verdade ela era super alegre mesmo, mas quando eles faziam esse tipo de coisa ela tentava não mostrar que estava magoada, mas eu sabia que sim, o que eles diziam era muito doloroso e era uma criança que escutava aquelas ofensas. A gente combinou de ir na diretoria juntas e eles tentaram resolver, chamaram os pais dos alunos, mas acho que nao tinha muito a se fazer, os comentarios diminuíram mas não por consciencia e sim pra não serem pegos”</p> |
| Estudantes que experienciaram racismo na escola | 13 | <p>I. “Sim, pelo fato do meu cabelo ser crespo”</p> <p>II. “Sim, me chamavam de cabeludo, indio e etc...”</p> <p>III. “Sim. Eu já vivi o racismo. Prefiro não</p> |

descrever. Desculpe”

IV. “Sim, apelidos, olhares estranhos, julgamentos e outros...”

V. “Sim, principalmente quando era pequena, por conta do meu cabelo ser crespo. Foram situações complicadas, que me causaram diversas inseguranças”

VI. “sim, infelizmente ja vi e ja vivi, em ambos os casos foram usadas palavras para diminuir baseado na cor da pele”

VII. “Sim, quando estudava ainda no primário. Um ex "amiga" escreveu "macaca" no papel e jogaram na minha mesa, eu li e mostrei para professora, mas ela não fez absolutamente nada á respeito disso, fora outras piadinhas que eu escutava sobre meu cabelo, e sem contar o racismo que passa despercebido nas frases no ambiente escolar”

VIII. “Sim, eu era pequena estava acho q no terceiro do fundamental e uma menina da minha sala de pele branca veio me questionar se eu tomava muito café, e eu não entendi e falei q nem gostava, ela: "nossa mas parece porque vc é tão preta" (não faz nenhum sentido), e aquilo me magoou tanto! Cheguei em casa chorando, contei pra minha mãe. Hoje em dia eu acho tão tolo, mas quando aconteceu eu chorei porque era algo q eu não gostava em mim! E olha que minha pele é um tom claro (pardo). E durante esses anos na escola já aconteceu várias vezes comentários desnecessários assim. Mas hoje em dia é algo que eu vejo a pessoa falando e sinto dó por ela ser assim”

Afirma situações de racismo na escola sem descrevê-las 10

I. “Já sim, prefiro não comentar...”

II. “Ja e muita veis”

Total 46

Fonte: a própria autora (2021)

Os exemplos de narrativas das micro categorias que representam estudantes que presenciaram ou experienciaram o racismo na escola foram escolhidas pois demonstram aspectos significativos do pensamento histórico estudantil, dos quais iremos nos debruçar neste instante. Além desse motivo, decidimos elencar exemplos de narrativas que apresentavam pouquíssimas ou nenhuma palavra chula, ofensiva e de baixo calão, por compreendermos ser

desnecessária a sua reprodução de forma repetitiva e por sabermos que algumas das palavras e situações descritas podem ocasionar lembranças e elementos de cunho psicológico, tais como rememorar traumas e experiências violentas, em especial, nos interlocutores negros e negras desta dissertação, diretamente afetados por discursos de desumanização da população negra.

Ao apurarmos tais narrativas, verificamos que o racismo, em sua maioria, é manifestado no espaço escolar por meio de insultos, xingamentos e comentários vexatórios e humilhantes, indo além de agressões verbais direitas ao ser acompanhado, igualmente, por olhares, julgamentos e outros gestos simbólicos. Tais agressões camufladas de “piadas” e “brincadeiras”, acometem as características físicas e fenotípicas de alunos e alunas negras ao desqualificarem e inferiorizarem seus atributos inerentes e naturais, como a textura do cabelo crespo e enrolado e a cor da pele preta e parda, isto é, a corporeidade e a estética negra.

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas. O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura (GOMES, 2003, p. 174).

Neste sentido, o cabelo como um dos símbolos mais potentes e notórios do corpo humano, acaba por atravessar diretamente a construção da identidade negra, que por si só já carrega uma complexidade intrínseca devido ao contexto histórico de formação da sociedade brasileira, marcado pela miscigenação como possibilidade de embranquecimento da população e pela ideologia da democracia racial.

As situações lamentáveis aqui retratadas por meio das fontes produzidas pelo público estudantil, infelizmente, não estão restritas à nossa pesquisa. De acordo com o estudo desenvolvido pela professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes, cujo o objetivo foi investigar a relação entre negritude, cultura e estética corporal, a escola configura-se como um dos espaços que mais marcaram negativamente a relação de pessoas negras com os seus próprios corpos e cabelos,

deturpadas pelo racismo:

A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético (GOMES, 2003, p. 172).

Estes ataques causam diversas inseguranças para quem os vivenciam cotidianamente, como evidenciado pela narrativa V da categoria que representa os/as estudantes que já foram vítimas de atos racistas na escola, proporcionando assim, prejuízos na trajetória escolar do alunado negro, que acaba por refletir nos processos de ensino e aprendizagem a desconfiança e vulnerabilidade de uma estrutura psíquica alvejada pela discriminação racial.

Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares (MUNANGA, 2005, p. 16).

A citação acima nos remete à narrativa IV da categoria que representa os/as estudantes que já presenciaram situações de racismo na escola, que descreveu um caso de evasão escolar provocada por questionamentos e abusos racistas de uma docente para com uma aluna negra. Segundo o autor, o racismo enraizado na dinâmica social do Brasil permeia as relações de alunos entre si mas, também, podem interferir as relações entre alunos e professores, que por sua vez, devem ter formação e responsabilidade ao tratar dos conflitos raciais no espaço escolar, pois a perspectiva eurocêntrica do ensino somada ao “[...] preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade [...] desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado” (MUNANGA, 2005, p. 16).

A partir da micro categoria “Estudantes que presenciaram situações de racismo na escola” podemos observar, do mesmo modo, a incidência do racismo na instituição escolar por meio da agressão física, expressada pela narrativa V. Mesmo sabendo que as agressões verbais são tão violentas quando as físicas, a

segunda forma nos alerta para o perigo da possibilidade de danos temporários ou permanentes à integridade física e moral da vítima, fato que revela os riscos impostos pelo racismo à pessoas negras.

Esta categoria nos revelou, também, a presença do racismo na escola a partir de um pensamento com raízes escravocratas, disparado pela narrativa III, que concebe o sujeito negro como apto apenas ao trabalho braçal e não intelectual, corroborando com a ideia advinda da nossa herança escravagista, assim como, da influência do racismo científico no imaginário social, já abordado no capítulo 1 desta pesquisa, que associa os corpos negros à subserviência e servidão e não a produção de conhecimentos sistematizados. Logo, mais uma vez reafirmamos a indispensabilidade dos estudos das relações étnico-raciais e do levantamento da raça para as análises das nossas fontes, pois

Ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia – especialmente a partir do sequenciamento do genoma – tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de *grupos sociologicamente considerados minoritários* (ALMEIDA, 2019, p. 28, *grifo do autor*).

A narrativa VII da micro categoria “Estudantes que experienciaram racismo na escola” aponta a incidência do racismo velado, que passa “despercebido” pelo ambiente escolar e seus profissionais, cuja as formações, raras vezes, dispõem de discussões e leituras acerca de teorias e metodologias que informam a Educação para as Relações Étnico-Raciais (MUNANGA, 2005).

Por fim, analisamos que das narrativas que presenciaram episódios de racismo nenhuma demonstrou participação no ato racista na posição de quem ofendeu, realçando sempre o racismo do outro, que pode até partir de alguém próximo, porém, que não está incutido em si próprio. Nos baseando em tal prerrogativa, não para apontar ou culpabilizar individualmente, todo contrário, para investigar as narrativas a partir de realidades vivenciadas em nossa sociedade historicamente, podemos inferir a ocorrência de uma desresponsabilização coletiva provocada pela não interferência em circunstâncias onde há identificação do racismo, que assim como o ditado completamente equivocado “em briga de marido e

mulher ninguém mete a colher”, é tratado como um problema individual do negro.

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial [...] podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo (MUNANGA, 2005, p. 18).

As próximas narrativas a serem analisadas por esta macro categoria, partem da interpretação de uma fonte jornalística que destaca um episódio de racismo recente e público, e do sentido de valor atribuído pelos/as estudantes ao mesmo, disparados por meio da questão: *“A fonte abaixo ilustra a seguinte situação: em agosto de 2020, a juíza Inês Marchalek Zarpelon, da 1ª Vara Criminal da Comarca da Região Metropolitana de Curitiba-PR, justificou em sua sentença a condenação de um homem devido as suas características raciais, afirmando que o homem cometeu um crime por ser negro. A partir da leitura e análise da fonte, você concorda com os argumentos utilizados pela juíza para condenar o réu? Justifique a sua resposta”*.¹⁶⁴

Foram 10 os/as estudantes que não responderam, 2 que responderam “Não sei” e 1 que respondeu “Não entendi”. Ademais, não conseguimos interpretar a narrativa “Condena, porque se nasce negro ‘na’ era escravo”, pois os erros de digitação podem fazê-la mudar de sentido, intencionando o/a estudante a dizer “Condena, porque se nascesse negro *não* era escravo” ou “Condena, porque se nascesse negro *já* era escravo” ou ainda “Condena, porque se nascesse negro na era da escravidão”. Em razão disso, desconsiderando as respostas acima, foram 73 as narrativas categorizadas referentes a questão em destaque.

Todos/as os 73 estudantes discordaram da manifestação axiomática de racismo da juíza¹⁶⁵, contudo, observamos ser minoria os/as que apresentaram

¹⁶⁴ Para ter acesso a fonte jornalística utilizada vide Anexos, onde o questionário aplicado pelo *Google Forms* se encontra na íntegra ou acesse o link da reportagem em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/12/exclusivo-juiza-diz-em-sentenca-que-homem-negro-e-criminoso-em-razao-da-sua-raca>.

¹⁶⁵ Devido a não compreensão/interpretação de uma narrativa, optamos por desconsiderá-la e afirmar que todos/as estudantes que responderam a questão, discordaram do posicionamento racista retratado pelo instrumento de pesquisa.

justificativas mais elaboradas e que se aproximam da Lei 10.639/03 para explicar o seu posicionamento. As três micro categorias “Discordam da ação da juíza sem justificativas” (ocorrida em 3 narrativas), “Discordam sem apontar racismo na ação da juíza” (ocorrida em duas narrativas) e “Discordam e apontam racismo na ação da juíza” (ocorrida em 57 narrativas) foram elaboradas a partir de pensamentos que mesmo apropriados no sentido de não concordar com o ato racista da magistrada, configuram-se como óbvios no que tange uma explicação simples, sem justificativas complexas ou sofisticadas.

E ainda, decidimos por alocar neste grupo a micro categoria “Discordam e questionam a formação da juíza” (ocorrida em duas narrativas), por compreendermos que tais concepções inferem que a magistrada não deveria agir da forma racista apenas pela sua formação e trajetória de estudos. Tal pensamento vai de encontro às pesquisas das relações étnico-raciais que compreendem o racismo como um sistema de poder que está incutido e enraizado, inclusive, nas instituições do saber, na produção de conhecimento e no inconsciente social, não sendo suficiente para erradicá-lo somente por meio da

[...] lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (MUNANGA, 2005, p. 18-19).

Essa afirmativa não significa que a educação e, de forma específica, o ensino de História, não são ferramentas fundamentais para o combate ao racismo e para a mudança de pensamentos históricos permeados pelo mesmo, longe disso, significa que a mudança de pensamento deve ser coletiva, sendo acompanhada da sociedade, das instituições, da cultura e da dimensão simbólica, pois “[...] relacionar

o preconceito com a ignorância das pessoas põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade” (MUNANGA, 2005, p. 18).

Tabela 26 – Narrativas estudantis que discordam do caso de racismo retratado pelo instrumento a partir de explicações menos elaboradas

| Micro Categorias | Número de estudantes | Exemplos de Narrativas |
|--|-----------------------------|---|
| Discordam da ação da juíza sem justificativas | 3 | I. “Parece uma piada” |
| Discordam sem apontar racismo na ação da juíza | 2 | I. “Não, só não faz sentido” II. “Não, e achei ridículo da parte dela” |
| Discordam e apontam racismo na ação da juíza | 57 | I. “Não concordo, pois é um tipo de racismo” II. “Não concordo. A advogada foi Totalmente racista” III. “Infelizmente negros são perseguidos e mortos diariamente” IV. “Não, e que ela não deveria ser juiz e ainda ser presa por racismo” V. “Não, pois a raça de uma pessoa não define a sua conduta e/ou seu caráter” V. “Não, é um completo erro associar a característica da pessoa aos delitos cometidos pelo mesmo” VI. “Não, pois não se deve condenar uma pessoa por cor, raça, cultura. Mas sim por atos” VII. “Não, o que ela fez é crime, levar em conta somente a cor de um indivíduo para julgá-lo por um crime é ridículo” VIII. “Não concordo, pois é inaceitável alguém usar esse tipo de argumento, por causa da sua raça, isso é racismo” IX. “Não concordo, a cor da pele não justifica um crime, não é porque é negro que é traficante ou bandido! isso é racismo!” X. “Não concordo, por que foi uma decisão completamente racista ela não tem o direito de decidir algo pela cor ou raça de uma pessoa” XI. “Os réus julgados por essa juíza podem até ter feito parte desse crime, mas não por conta da sua cor. Ela praticou um ato de racismo muito grande, porque a cor negra não faz de você um criminoso, mas sim um ser humano como qualquer outro. Ela deveria ter julgado as pessoas com provas, e não pela cor da pele” XII. “Não, pois ela embasou suas acusações |

| | | |
|--|----|---|
| Discordam e questionam a formação da juíza | 2 | totalmente voltada para a raça, dizendo que apenas por ser negro ele teria uma conduta criminosa mesmo sem nem ao menos verificar sua conduta real, a juíza e seus argumentos foram todos racistas e sem fundamento” I. “Não é possível que haja uma advogada assim, estudar tanto pra fazer algo assim kakakakakakakka” II. “Não, primeiramente porque raça só existe uma, a humana. E punir alguém pela sua característica física de descendência afro se é isso que a juíza quer dizer, se configura como crime de racismo, coisa que ela deveria saber já que é uma profissional relacionada as leis” |
| Total | 64 | |

Fonte: a própria autora (2021)

Por outro lado, as 9 narrativas que expressaram uma justificativa mais elaborada dos motivos imbuídos em sua discordância do posicionamento racista da magistrada, foram englobadas na micro categoria “Discordam, apontam racismo na ação da juíza e evidenciam problemáticas das relações étnico-raciais no Brasil” ao apresentarem argumentos que se aproximam da Lei 10.639/03.

Tabela 27 – Narrativas estudantis que discordam do caso de racismo retratado pelo instrumento a partir de explicações mais elaboradas

| Micro Categorias | Número de estudantes | Narrativas |
|--|----------------------|--|
| Discordam, apontam racismo na ação da juíza e evidenciam problemáticas das relações étnico-raciais no Brasil | 9 | I. “Discordo, isso é um argumento de origem racista e de alto preconceito, pois segundo ela negros e brancos são diferentes entre si, no sentido mental/criminal, sendo que há mais de 40 anos de pesquisas que provam que isso é uma falácia” II. “Não concordo, infelizmente isso acontece muito, uma pessoa negra em um carro de luxo, de cara julgam que é roubado, uma falta de respeito gigantesca da policia” III. “Não eu não concordo com os argumentos utilizados uma vez que sua cor não é motivo para tal ato, tanto pessoas brancas como negras cometem crimes, é nítido que a punição para as pessoas negras sempre é mais severa pois |

infelizmente o racismo está impregnado na nossa sociedade”

IV. “É claro que não! Hoje em dia vemos a injustiça que está sendo cometida com negros, pois são presos por serem negros, acusam injustamente o negro de ter furtado, roubado, matado mas a real é que o motivo é só por a pessoa ser negra. Isso é algo que tem que ser mudado urgente”

V. “Não, a decisão dela foi pelo fato dele ser negro e não em razão ao se crime cometido, sendo assim vemos que até mesmo uma juíza que tem protocolos a seguir e tem que ter uma decisão de acordo com a lei, também comete racismo”

VI. “Não. Um crime tem a ver com índole e caráter, pode estar atrelado também com condições sociais entre outros, contudo, é impossível justificar um crime a partir da cor da pele”

VII. “Não, porque pelo que eu entendi o argumento foi algo como "por ser negro a conduta social dele é duvidosa e logo, ele é culpado", uma sentença claramente racista, acredito que se fosse um homem branco a palavra raça não seriam nem cogitada de ser escrita na sentença”

VIII. “Descordo totalmente. Hoje em dia, há muitas pessoas que associam ladrões e criminosos, com negros e favelas, porque essas mesmas pessoas pensam que são superiores a eles e que eles são de uma comunidade mais carente. Quando na verdade, todos somos iguais e ninguém deve ter um pensamento de uma cultura etnocêntrica, ou seja, uma cultura melhor que a outra”

IX. “Não concordo, pois a raça tanto como a religião não diz se a pessoa é ou não um criminoso, assim como na religião islâmica não significa que por ser islâmico é terrorista. Você julgar uma pessoa pelo sua etnia é errado”

| | |
|-------|---|
| Total | 9 |
|-------|---|

Fonte: a própria autora (2021)

A narrativa I relaciona a decisão racista da juíza com o pensamento construído pelo racismo científico que apontava a propensão inerente de indivíduos

negros à criminalidade, totalmente superado cientificamente, porém, que assim como vimos, ainda configura-se em uma ideologia que ecoa no imaginário social e é repercutida sistematicamente nas abordagens policiais e na filosofia militar, instituições que historicamente criminalizam e punem a população negra.

Verificamos novamente a presença da criminalização do negro e da violência policial na narrativa II, como também, da seletividade penal do sistema judiciário e do encarceramento em massa, problemáticas que, do mesmo modo, atravessam a experiência histórica da população negra no Brasil, e que foram relacionadas com a sentença racista da juíza pelas narrativas III e IV. Neste sentido, tais narrativas ultrapassam a interpretação do racismo ser uma simples questão de desvio de caráter da magistrada, analisando a fonte conforme o conhecimento do racismo enquanto estrutural e sua relação histórica com os mecanismos de punição do Estado, “cuja existência pode ser vista em relações concretas de poder que são inseparáveis do racismo, como nos revelam cotidianamente as abordagens policiais, as audiências de custódia e as vidas nas prisões” (ALMEIDA, 2019, p. 135).

A narrativa V também vai ao encontro da ideia elaborada acima, pois compreende que o racismo dá-se além da juíza individualmente, atravessando-a enquanto representante de uma instituição jurídica imparcial e seletiva que comete injustiças baseadas na raça. Dessa maneira, entra em oposição ao pensamento dos/as estudantes que entendem que a magistrada não deveria agir da forma racista unicamente por ser uma pessoa com formação universitária, ou seja, a narrativa V também corrobora com a concepção de que o racismo não é um simples fenômeno reproduzido por pessoas ignorantes e sem instrução, e sim, um sistema político cuja manutenção se dá, igualmente, pelo sistema penal e judicial.

As narrativas VI e VII revelam, do mesmo modo, uma maior sofisticação do pensamento histórico dos/as estudantes acerca das relações étnico-raciais, sendo que a primeira foi a única entre as narrativas que associou a criminalidade à desigualdade social, indo além do lugar comum que concebe, quase de forma biologizante, os furtos cometidos pelo réu do episódio abordado pela fonte como uma prática advinda somente da sua índole e caráter.

Já a segunda, apresenta elementos dos estudos críticos da branquitude ao compreender a não racialização de pessoas brancas como um aspecto do racismo, que em contrapartida, racializa de forma sistêmica as pessoas negras ao longo da formação da sociedade brasileira. De acordo com Silvio Almeida

(2019), a *branquitude* ou *branquidade* é uma estrutura conceitual que configura essa categoria racial como o resultado de uma construção socio-histórica que concede sistematicamente privilégios materiais e simbólicos à indivíduos considerados brancos, que por sua vez, tornam-se “ocupantes naturais de lugares de poder e destaque” (p. 76).

Em virtude disso, o/a estudante produtor da narrativa VII exprime um pensamento crítico acerca da branquitude ao hipoteticamente cogitar que, se o réu retratado pela fonte jornalística fosse branco, a pertença racial estaria longe de ser sugerida pela juíza como razão de sua sentença condenatória, já que

Ser branco é atribuir identidade racial aos outros e não ter uma. É uma raça que não tem raça. Por isso, é irônico, mas compreensível, que alguns brancos considerem legítimo chamar de “identitários” outros grupos sociais não brancos sem se dar conta de que esse modo de lidar com a questão é um traço fundamental da sua própria identidade (ALMEIDA, 2019, p. 78).

Para encerrar as análises provenientes desta questão, as narrativas VIII e IX manifestam uma maior sofisticação do pensamento histórico ao dispararem o conceito de etnocentrismo como uma das motivações para a juíza ter agido de forma racista, sendo que a segunda, faz uma analogia com os estereótipos etnocêntricos que vitimam os adeptos à fé islâmica, generalizando-os enquanto fundamentalistas religiosos.

Entrando, neste momento, na alçada das narrativas elaboradas com base na próxima questão a ser tratada, isto é, “*Sobre a fonte acima, por que você acha que a juíza pensou dessa forma?*”, cujo algumas narrativas baseadas na questão anterior já se aproximaram devido a situação retratada pela fonte que abrangeu três questões diferentes, verificamos uma maior sofisticação do pensamento histórico dos/as estudantes quando perguntado diretamente as motivações que levaram a juíza agir de forma racista explicitamente.

Foram 10 os/as estudantes que não responderam, 3 que enunciaram “Não sei” e 1 que enunciou “Não entendi”. Logo, dos 87 partícipes, foram 73 as narrativas analisadas para a elaboração das micro categorias referentes a questão em evidência.

Interpretamos que, preocupantemente, 2 estudantes aparentaram consentir com a ação da juíza e outros 2 estudantes buscaram desresponsabilizar a

juíza do seu posicionamento racista. Isto posto, iremos considerar tais narrativas em nossas categorizações que apresentaram um pensamento histórico menos sofisticado, mesmo sabendo que, diferentemente das demais, estas em específico não reconheceram o racismo na situação e, ainda, deram a entender que o mesmo não necessita ser questionado ou contestado.

As micro categorias elaboradas a partir das 44 narrativas estudantis que dispararam um pensamento histórico menos sofisticado, são: “Não reconhecem nem contestam o racismo” (ocorrida em 4 narrativas), “Por racismo/preconceito/falta de caráter” (ocorrida em 35 narrativas), “Por uma criação familiar racista” (ocorrida em 4 narrativas) e “História como Mestra da Vida” (ocorrida em uma narrativa).

Compreendemos que as narrativas estudantis da segunda, terceira e quarta micro categoria em destaque demonstram um pensamento menos elaborado acerca do racismo pois apesar de o reconhecer nas motivações da juíza em ter conduzido sua sentença de forma discriminatória, não pensam historicamente o fenômeno ao limitarem sua conceituação unicamente a uma ausência ora de caráter ou de educação familiar, ora de sanidade mental ou de aulas de história da magistrada. “Sob este ângulo, *não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo* (ALMEIDA, 2019, p. 37, *grifo do autor*).

Reforçamos, novamente, que pensar o racismo historicamente não significa uma desresponsabilização das pessoas que o praticam de forma direta e explícita ou a negação de sua manifestação por ações individuais. Todavia, como pontuado pelo filósofo Silvio Almeida (2019), corroboramos que “[...] a *concepção individualista*, por ser frágil e limitada, tem sido a base de análises sobre o racismo absolutamente carentes de história e de reflexão sobre seus efeitos concretos” (ALMEIDA, 2019, p. 37, *grifo do autor*).

Tabela 28 – Narrativas estudantis que explicam as motivações da juíza de forma menos elaborada historicamente

| Micro Categorias | Número de estudantes | Exemplos de narrativas |
|--|-----------------------------|---|
| Não reconhecem nem contestam o racismo | 4 | I. “Ela achou o que era melhor” II. ““ Sobre sua conduta social nada se sabe”, ela achou uma justificativa para os crimes do indivíduo” III. “Acho que ela nem pensou pra ter |

| | | |
|--|----|--|
| | | feito aquela afirmação” |
| | | IV. “Pra falar a verdade eu acho que o modo que ela falou estava errado, ela quis se referir ao criminoso que agia de forma calma mas que mesmo assim aterrorizava a população” |
| Por racismo/preconceito/falta de caráter | 35 | <p>I. “Porque provavelmente ela é racista”</p> <p>II. “Nada mais que um pensamento racista”</p> <p>III. “Pura ignorância e preconceito, infelizmente”</p> <p>IV. “A juíza podia ser racista ou também louca”</p> <p>V. “Pois ela já tem um certo preconceito em relação a cor, raça e etc”</p> <p>VI. “Por que ela tem demência, não tem explicação de uma pessoa pensar que uma pessoa merece pagar por algo que aparentemente ela não cometeu simplesmente por causa da sua cor ou raça”</p> <p>VII. “Porque ela é racista. Além de não ter sido profissional, cometeu injúria racial. Foi horrendo, e vergomhos da parte dela, ainda vindo de uma autoridade de alto escalão, em que se encontra”</p> <p>VIII. “Acredito que ela tem uma personalidade de pessoa racista que não aceita nem respeita qualquer outra descendência diferente da dela própria, e por justamente não aceitar outra raça tentou culpar a descendência racial do réu pelo ato do mesmo”</p> |
| Por uma criação familiar racista | 4 | <p>I. “Porque ela provavelmente cresceu no meio de pessoas racistas”</p> <p>II. “Por que ela deve ter sido criada por pessoas racistas e acabou sendo também”</p> <p>III. “Por ter sido criada de uma forma a não respeitar e nem aceitar pessoas de pele negra, ou seja, ser criada em um ambiente racista”</p> <p>IV. “Muitas pessoas vivem em ambientes onde familiares e amigos são estruturalmente racistas, esse é um hábito passado pelas pessoas que poderia acabar”</p> |
| História como Mestre da Vida | 1 | I. “por que ela não teve aulas de histórias” |

| | |
|-------|----|
| Total | 44 |
|-------|----|

Fonte: a própria autora (2021)

Sob outra perspectiva, agrupamos as 29 narrativas estudantis que dispararam explicações complexas e que se aproximaram dos princípios epistemológicos da Lei 10.639/03 em 7 micro categorias que representam um pensamento histórico mais sofisticado no que tange explicações para as motivações que contornaram o posicionamento racista da juíza.

A categoria “Associa o racismo da juíza a estereótipos racistas atribuídos a população negra”, ocorrida em 11 narrativas, demonstra que os/as estudantes vão além da simples identificação do racismo na situação ao relacionar a atitude racista a estereótipos que recaem sob corpos negros e que são naturalizados no âmbito das relações sociais e institucionais, à exemplo de estereótipos racistas que essencializam o padrão suspeito na figura de um homem negro e periférico, como ressaltado pelas narrativas abarcadas por esta micro categoria e como internalizado nas abordagens policiais e nas decisões judiciais.

Do mesmo modo, indicando um pensamento histórico mais elaborado, a categoria “Associa o racismo da juíza ao passado escravagista do Brasil ou a construção sócio-histórica da sociedade brasileira”, ocorrida em 10 narrativas, engloba narrativas estudantis que compreendem o passado historicamente ao relacionar a formação histórica do Brasil com incidência do racismo no parecer da magistrada, rompendo assim, com as concepções exclusivamente individualistas.

A categoria “Associa o racismo da juíza com a falta de um ensino perspectivado pela Educação das Relações Étnico-Raciais”, ocorrida em 3 oportunidades, foi criada por entendermos que as narrativas alocadas na mesma não justificam o racismo da juíza por suporem simplesmente que ela não teve aulas de História, o que é um nítido equívoco tendo em vista sua qualificação acadêmica para desempenhar a magistratura, longe disso, apresentam elementos que apontam uma formação educacional insatisfatória e defasada no tocante a um ensino antirracista. Tal ideia vai ao encontro do nosso problema de pesquisa que infere a possibilidade de sofisticação do pensamento histórico acerca das relações étnico-raciais a partir de um ensino perspectivado Lei 10.639/03.

O objetivo da elaboração da categoria “Associa o racismo da juíza

com o racismo institucional ou estrutural”, disparada em 3 narrativas, foi o de ressaltar um pensamento histórico que compreende as concepções estruturais e institucionais do racismo. A narrativa I desta micro categoria aponta o racismo estrutural ao situar sua presença naturalizada nos ambientes culturais e educacionais e nas convivências sociais, ultrapassando assim, as limitações do racismo como produto advindo somente de uma educação familiar racista. Já as narrativas II e III indicam o entendimento do racismo institucional ao exemplificar sua incidência histórica nas instituições policiais e jurídicas de forma bastante congruente e complexa.

Na categoria “Associa o racismo da juíza com a intersecção de raça e classe”, disparada em uma narrativa, percebemos que o/a estudante apresentou um raciocínio interseccional que relacionou o racismo como um fenômeno que também perpassa a classe social, fator importante para compreendermos a complexidade dada ao racismo pela consolidação do sistema e dominação capitalista, estabelecida pela divisão de grupos sociais em classes cujo o lugar da população negra foi definido na falaciosa abolição da escravatura.

Por fim, a micro categoria “Compreensão que o racismo é praticado também por pessoas que ocupam locais de poder”, foi observada em uma narrativa, que mesmo possuindo diversas contradições, encontra-se alocada no grupo de categorias que disparam um pensamento mais elaborado. Tal concepção, levanta possibilidades que atribuem o racismo da juíza à criação familiar e a uma provável ignorância, mas ao mesmo tempo, interpreta que a magistrada reproduz pensamentos e posicionamentos racistas ainda que tenha uma formação superior e acesso irrestrito ao conhecimento.

Tabela 29 – Narrativas estudantis que explicam as motivações da juíza de forma mais elaborada historicamente

| Micro Categorias | Número de estudantes | Exemplos de narrativas |
|---|-----------------------------|--|
| Associa o racismo da juíza a estereótipos racistas atribuídos a população negra | 11 | I. “Porque as características negras são marginalizadas” II. “Pelo senso comum de que a cor negra representa "problemas”” III. “Existem a muito tempo a discriminação por ligarem pessoas negras a Ladrões e outros coisas” IV. “Pois ela tinha um pensamento racista |

Associa o racismo da 10
juíza ao passado
escravagista do Brasil
ou a construção sócio-
histórica da sociedade
brasileira

onde ser negro é sinônimo de ser bandido e fez com que ela decretasse a pena”

V. “pelo fato de se associarem pessoas “malandras, bandidos, favelados” à pessoas de pele escura. Um racismo que muitas pessoas cometem sem nem saber”

VI. “Racismo. Pois o negro tem cara de “favelado”, usa vestimentas suspeitas, mora na periferia (local onde todo são “criminosos”). Esse é o pensamento de muitos”

I. “Pelo racismo que existe a muitos e muitos anos atrás com a escravidão”

II. “Acho que a juíza pensou dessa forma, por causa da construção histórica social brasileira”

III. “Porque não é só ela que pensa dessa maneira, é uma construção social, se falássemos mais sobre isso, talvez pudesse não acontecer mais injustiças como essa”

IV. “Acho que por causa da cultura racista onde a nossa sociedade está inserida, e a naturalidade disso faz com que uma juíza ache certo e justo declarar alguém como culpado usando a raça pra dizer que a conduta dele é duvidosa”

V. “Por racismo, talvez não direto dela, mas talvez social, seguindo do pressuposto de que a maioria dos criminosos “seriam” dessa etnia ou que já estaria enraizado na nossa sociedade, mas pode também vir dela mesma, ela pode crer que isso seria verdade, o que não tem sentido algum”

VI, “Muitas pessoas quando pensam em negro, acreditam que é sinônimo de marginal, ladrão. Muitos deles tem sim essa vertente de vida, mas por que isso acontece? Será que isso não tem relação com o passado histórico brasileiro? Claro. Por exemplo: no projeto de modernização da cidade do Rio de Janeiro, logo após os negro terem conseguido sua liberdade, e foram expulsos de suas moradas e a única opção que restou a eles foi recorrer aos morros, assim se formaram as favelas. Depois que os negros foram libertos eles não puderam ter acesso à escolas, ao mercado de trabalho, ou seja, qual a única opção que eles têm? Se marginalizar. A

| | | |
|---|----|--|
| Associa o racismo da juíza com a falta de um ensino perspectivado pela Educação das Relações Étnico-Raciais | 3 | <p>sociedade impôs a eles essas condições. A sociedade cria pré conceitos”</p> <p>I. “porque ela é do século passado, uma racista que precisa aprender a como tratar as pessoas precisa de aula de relações étnico- raciais”</p> <p>II. “Talvez ela não tenha sido ensinada sobre o racismo ou talvez ela realmente não goste de pessoas negras e as trate com inferioridade”</p> <p>III. “Por falta de informação e ensinamentos coesos de como deveria ser sua vida em uma sociedade diversificada racialmente, e /ou por pura maldade e racismo”</p> |
| Associa o racismo da juíza com o racismo estrutural ou institucional | 3 | <p>I. “Racismo estrutural, no Brasil todos os nossos meios de aprendizagem e de convívio criam um ambiente onde é nos ensinados a sermos racista sem perceber e de forma natural”</p> <p>II. “Primeiro pela forma que policias pensam, tanto que chegaram a declarar que o "perfil suspeito" seria um homem, de pele escura, andando a noite e de capuz... O racismo é institucional, ela pensou dessa forma porque é racista e reproduz o racismo que vê, principalmente nesse ambiente de "justiça", que é onde mais acontece injustiças”</p> <p>III. “Pois ela é racista, e na sociedade de hoje, para quem tem poder institucional, é mais fácil julgar um preto periférico”</p> |
| Associa o racismo da juíza com a intersecção de raça e classe | 1 | <p>I. “Pois e como a sociedade pensa hoje em dia as pessoas da pele escura sao mais pobre do que os da pele clara pois é por isso que muitos sao cindenado injuticamente”</p> |
| Compreensão que o racismo é praticado também por pessoas que ocupam locais de poder | 1 | <p>I. “Muitas pessoas hoje em dia, infelizmente, ainda pensam dessa maneira, acredito que possa ser parte da criação dela e também ignorância, pois ela com certeza tem acesso a informação e educação e mesmo assim reproduz pensamentos e falas racistas retrógradas”</p> |
| Total | 29 | |

Fonte: a própria autora (2021)

4.2.5 Conhecimento Antirracista como Potencializador da Sofisticação do Pensamento Histórico Estudantil acerca das Relações Étnico-Raciais

Concluindo as análises das narrativas estudantis a partir das questões que compuseram o instrumento de pesquisa aplicado a turmas do terceiro ano do Ensino Médio de escolas públicas localizadas no norte do Paraná, elaboramos esta macro categoria com as narrativas produzidas a partir das duas questões que trataram diretamente da nossa problemática investigativa, que parte do pressuposto que o ensino contínuo dos conteúdos substantivos abarcados pela História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na perspectiva antirracista promovida pela Lei Federal 10.639/03, trariam condições cognitivas para a sofisticação do pensamento histórico dos/as estudantes acerca das relações étnico-raciais no Brasil.

A primeira delas retoma a temática do caso de racismo proferido por uma juíza da cidade de Curitiba que baseou a condenação de um homem negro não só pelos delitos cometidos, como também, pelo pertencimento racial do mesmo. Com a questão *“Ainda sobre a fonte das duas perguntas anteriores, você acha que se a juíza tivesse tido aulas de História de acordo com a Lei 10.639/03, que trata da importância de uma Educação voltada para as Relações Étnico-Raciais, ela teria tido outro posicionamento em sua sentença? Explique”*, investigamos se o/a estudante pensava ser possível um outro posicionamento da juíza a partir de um ensino de História antirracista, ou seja, perspectivado pela Lei 10.639/03.

Foram 7 as narrativas sem respostas, uma resposta “Não sei” e uma “Não entendi”. Outras 7 narrativas apenas dispararam respostas negativas sem justificativas, tal como “Acho que nao”, e 8 narrativas expressaram respostas positivas também sem justificativas, à exemplo de “Pode ser que sim”, “Acho que sim” e “Provavelmente sua opinião seria outra”. Desconsiderando tais narrativas das nossas análises, o pensamento de 63 dos 87 estudantes participantes deu base às categorias criadas a partir da questão em destaque.

Identificamos, tanto em respostas negativas quanto positivas, pensamentos históricos ancorados em uma menor complexidade analítica por parte dos/as estudantes, logo, decidimos por agrupá-las em conjunto pois mesmo em discordância no que tange a possibilidade de considerar um outro posicionamento da juíza a partir de um ensino por meio da Lei 10.639/03, corroboraram para concepções menos elaboradas das relações étnico-raciais.

A categoria “Racismo como algo natural ou opinião pessoal”, surgida em 12 narrativas, foi compreendida como menos elaborada pois essencializa o

racismo como um fenômeno que seria manifestado ora por uma propensão natural de personalidade ora por uma opinião pessoal sem possibilidades de mudança. Neste sentido, ambas ideias alocam o racismo enquanto uma predisposição quase biológica ou patológica, não como uma construção sócio histórica que pode ser desconstruída por meio de processos educativos antirracistas inseridos na cultura escolar de forma contínua e sistemática.

Já a categoria “Racismo como produto único da criação familiar”, surgida em 8 narrativas, dispara novamente a concepção estudantil que entende o racismo como um posicionamento advindo somente da instituição familiar, essencializando-o, também, ao não compreendê-lo como um fenômeno que parte e incide em diversas instituições e esferas sociais. Desse modo, tais ideias não enxergam a possibilidade de desconstrução do mesmo no âmbito privado, e ainda, naturaliza o posicionamento e a formação de uma pessoa unicamente pelo seu núcleo familiar.

Tabela 30 – Narrativas estudantis que explicam suas reflexões de forma menos elaborada historicamente

| Micro Categorias | Número de estudantes | Exemplos de narrativas |
|--|-----------------------------|--|
| Racismo como algo natural ou opinião pessoal | 12 | <p>I. “Talvez depende muito se ela gor realmente racista”</p> <p>II. “Nao, nao vai ser uma aula de historia que vai mudar um pensamento racista”</p> <p>III. “Talvez sim, talvez não. Eu acho que vai de cada pessoa saber o que é certo e o que é errado”</p> <p>IV. “Isso com certeza poderia mudala, mas se ela realmente pensa desse jeito acho que continuaria sendo racista”</p> <p>V. “Isso depende da pessoa. De como a pessoa é. Se ela tiver um bom coração, isso não aconteceria. Respeito acima de tudo”</p> <p>VI. “Depende, talvez sim, mas não dá pra saber, pq tem pessoas que não mudam a forma que pensam, por absurdas que sejam,a forma que elas pensam”</p> |
| Racismo como produto único da criação familiar | 8 | <p>I. “Não, racismo vem de criação, de casa”</p> <p>II. “Talvez, no meu ver as pessoas racistas só são racistas por conta da educação que elas tem dentro de casa”</p> <p>III. “Talvez sim, pois não adianta nada a escola ensinar, sendo que em casa ou até mesmo na</p> |

rua aprende de outra forma”

IV. “Boom vai de pessoa e educação dentro de casa pois se uma pessoa cresce com pais e mães que incitam a violência a criança vai ser violenta por isso tem muitas circunstancia que pode ser colocada”

V. “Não tenho certeza se faria alguma diferença, pois além de ser discriminação é também uma falta de respeito, é algo que tem que ser ensinado na lar”

| | |
|-------|----|
| Total | 20 |
|-------|----|

Fonte: a própria autora (2021)

Da mesma forma que o grupo anterior, identificamos tanto em respostas negativas quanto positivas, pensamentos históricos que apresentaram uma maior complexidade analítica por parte dos/as estudantes cujo as categorias que os corresponderam foram agrupadas conjuntamente.

Ocorrida em 32 narrativas, a categoria “Conhecimento histórico como possibilidade de superação de carências de orientação temporal acerca das relações étnico-raciais” evidenciou um pensamento histórico que compreende ser possível a ampliação de uma consciência histórica perspectivada pela Educação das Relações Étnico-Raciais por meio do conhecimento antirracista oportunizado por um ensino ancorado nos princípios epistemológicos da Lei 10.639/03.

A categoria “Rompimento com a ideia que de o racismo é produto único da criação familiar”, ocorrida em 6 narrativas, traz o entendimento de que a incidência e o combate ao racismo perpassa diversas instituições e a estrutura social, e não apenas, o âmbito familiar. Por essa razão, decidimos alocá-la no grupo de categorias que representam concepções mais complexas em História.

E por fim, a categoria “Rompimento com a ideia de que o racismo é praticado somente por pessoas sem educação formal”, ocorrida em 5 narrativas, ressaltam ideias que apontam o fato da magistrada ter passado por uma formação educacional que deveria ter proporcionado um conhecimento antirracista, afastando-se assim, de concepções que limitam o racismo como um fenômeno manifestado apenas por pessoas que não tiveram acesso a escolarização.

Tabela 31 – Narrativas estudantis que explicam suas reflexões de forma mais elaborada historicamente

| Micro Categorias | Número de estudantes | Exemplos de narrativas |
|---|----------------------|--|
| Conhecimento histórico como possibilidade de superação de carências de orientação temporal acerca das relações étnico-raciais | 32 | <p>I. “Com o conhecimento histórico creio que ela teria outra postura”</p> <p>II. “Sim, as aulas de História nos mostram uma visão sobre tudo isso, ela teria entendido e escolhido um outro posicionamento”</p> <p>III. “Não dá pra se saber por que cada pessoa reage de maneira diferente, mas eu acho que algo sim iria mudar em seu posicionamento se ela fosse atrás de estudar sobre essa relação étnico-racias”</p> <p>IV. “Com certeza. A reflexão que as aulas de história nos proporcionam nos fazem pensar sobre muitas atitudes que tomamos atualmente, como por exemplo o racismo”</p> <p>V. “Acho que sim, é que tem outros fatores pra se considerar uma pessoa que acabou nesse estado, mas acho que as aulas poderiam ter levado ela a refletir, entender e enxergar outro caminho”</p> <p>VI. “Na melhor das hipóteses, sim, pois se bem apresentado e explicado/estruturado muitas dos pensamentos racistas poderiam perder suas forças, e muito, por deixarem instáveis e sujeitos a questionamentos”</p> <p>VII. “Sim, caso a mesma tivesse tido um ensinamento histórico étnico-racial desde o início de sua carreira acadêmica, talvez ela fosse uma pessoa conscientizada e tomasse uma abordagem diferente, ou no mínimo ela saberia que não poderia se posicionar de forma racista e injusta”</p> <p>VIII. “Acho que depende também do ambiente aonde a juíza cresceu também, porém nada a impede de observar os fatos e estudar mais sobre o assunto para que entenda que o racismo é algo que ocorreu muito no passado brasileiro, e que ainda ocorre hoje em dia. Desse modo, é preciso que ela compreenda que essas ações precisam serem mudadas”</p> <p>IX. “Olha é difícil afirmar, mas acredito que se ela tivesse tido essas aulas de história com pautas voltadas a relações ético-raciais, talvez ela teria outro posicionamento. Porque quando se é tocado nesse assunto você consegue se colocar no lugar de quem sofre com o</p> |

Rompimento com a 6
ideia que de o racismo
é produto único da
criação familiar

preconceito racial, e assim ter empatia a
ajudar á combater isso”

I. “Talvez sim, talvez não. Além da escola,
existem outras instituições formadoras de
opinião e senso e caráter. A família, por
exemplo. Então depende de toda a
construção da educação da juíza. Aulas
sobre o tema poderiam ou não mudar o
pensamento dela, mas isso depende
somente dela”

II. “Provavelmente. Conhecimento é
essencial na tomada de atitudes como as
dela. Mas é difícil dizer com certeza se isso
mudaria seu posicionamento, pois leva em
consideração outros fatores também, como
os ensinamentos familiares, amizades...”

III. “Talvez, não depende somente dos
estudos na escola, mas todo um contexto
estrutural e social podem afetar seu
julgamento”

Rompimento com a 5
ideia de que o racismo
é praticado somente
por pessoas sem
educação formal

I. “De certa forma sim, mas porém deve-se
lembrar que para ela chegar ao cargo dela
ela teve o estudo necessário para que ela
pudesse ter uma noção étnico-racial”

II. “Talvez, mas ela é uma juíza, acha
mesmo que ela nunca teve aulas de
história? Claro q teve estudou como uma
pessoa normal, teve aulas de história soube
da escravidão mas ela insiste em ser
retardada e acreditar que ela é melhor por
ser branca”

III. “Talvez, acho muito difícil dar uma
resposta direta porque conheço muitas
pessoas que tem várias graduações e
mesmo assim tem esse julgamento errado
sobre pessoas negras, e isso é triste pois
parece que é só essas pessoas que tem o
direito de palavra hoje em dia”

IV. “a principio, diria que sim, a mente dela
podia ter sido mais aberta e ela veria o
quanto as pessoas ja sofreram com essa
imparcialidade racial, e teria feito de tudo
para que nao passassem por isso
novamente, porem, se esse assunto ja foi
abordado com ela (e acredito que tenha
sido, pois como concursada da OAB, teve
que estudar sobre o assunto, e digo isso
por que a minha irma é concursada pela
OAB tambem), ela realmente é uma
pessoa de mente fechada e fria, para agir

de tal forma com as pessoas, tornando-a racista”

| | |
|-------|----|
| Total | 43 |
|-------|----|

Fonte: a própria autora (2021)

A segunda questão desta macro categoria, e última do nosso questionário, da qual foram geradas as narrativas que iremos analisar e categorizar neste instante, foi *“O ensino de História na escola já fez você mudar de ideia ou de opinião sobre a História da África e Afro-brasileira? Se sim, cite um exemplo que você achava que conhecia e com as aulas de História descobriu ser outra coisa”*. Diferentemente da pergunta anterior, que questionava sobre a possibilidade de mudança no posicionamento de outrem (da juíza), esta tinha por objetivo investigar a hipótese de uma mudança de pensamento acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio do conhecimento antirracista a partir de uma experiência própria do/a estudante interlocutor.

Foram 48 as respostas que apontaram não ter tido mudanças de pensamento acerca da História e Cultura da África e Afro-Brasileira através das aulas de História em sua trajetória escolar, apresentando diversos motivos para tal, como: “Não, pois o ensino foi insuficiente”, “Não, sempre fui conscientizada sobre a desigualdade e sobre respeito”, “Não, normalmente eu ainda não tinha ideias formadas sobre esse assunto”, “Não, pois no meio que convivo sempre fui exposto e apresentado a esses temas, estimulando pensamento crítico e reflexões sobre meus privilégios” e “Nenhuma até por que nunca me interessei nas histórias do Brasil sempre preferi a história da Europa então meio que tudo que eu sei foi pela escola”. E ainda, 4 estudantes não responderam.

Por outro lado, foram 35 as respostas positivas acerca de mudanças de pensamento a partir do ensino de História perspectivado pela Lei 10.639/03, contudo, 7 delas não exemplificaram tais reconsiderações, como “Sim várias vezes, mas não me lembro especificamente”, “já fez e muitas vezes ainda, porém não vou lembrar de um exemplo agora” e “Eu não lembro de nenhum exemplo agora mas com certeza tive opiniões mudadas”. Desse modo, iremos categorizar apenas as respostas positivas que externalizaram alguma mudança de pensamento com as aulas de História, totalizando 28 narrativas.

Os conteúdos substantivos que surgiram nos exemplos dados

pelos/as estudantes foram: História da África (em 9 oportunidades), Escravidão (em 8 oportunidades), Manifestações Culturais e Religiosas Negras (em 5 oportunidades), Racismo (em 4 oportunidades) e ainda 2 narrativas que não especificaram nenhum conteúdo substantivo mas afirmou ter aprofundado suas concepções históricas.

Tabela 32 – Narrativas estudantis que afirmam ter mudado de ideia sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir do ensino de História escolar

| Micro Categorias | Número de estudantes | Exemplos de narrativas |
|-------------------------|-----------------------------|--|
| História da África | 9 | <p>I. “Sim. Depois que nós estudamos eu percebi o real motivo de a África ser da forma que ela é hoje. Pois, como ocorreu no Brasil porém em proporções muito maiores, a África foi muito explorada e maltratada, praticamente extinta, as práticas que os povos europeus efetuaram no continente africano são práticas desumanas, a Conferência de Berlim, a divisão artificial e totalmente insensível e não sentimental que as potências europeias tiveram causou sérios problemas, como conflitos internos dos povos "inimigos" que ficaram em um mesmo território, além das atrocidades cometidas, por exemplo pela Inglaterra ou pela Bélgica com os africanos, a mutilação, a matança, o trabalho exacerbado, todos fatores que contribuíram negativamente para formar a África tal como a conhecemos. Além da comercialização de africanos para a escravização, o transporte precário, as condições a que eles eram expostos”</p> <p>II. “Sim, o ensino na aula de história com certeza me fez várias vezes mudar de ideia quanto as coisas que eu pensava, com isso abrindo minha mente a muitas coisas que não tinha conhecimento. Um conteúdo que tomei conhecimento nas aulas de história me fez abrir os olhos à coisas que nem passavam pela minha mente, como na Segunda Revolução Industrial, vários países da Europa, invadiram o continente africano e obrigavam os povos que habitavam aquelas terras, trabalhar para eles, os escravizando e inúmeras das vezes, os matando. Pessoas eram mortas em suas próprias terras a mando de homens desalmados que às invadiram, roubando suas riquezas e escravizando esses povos”</p> <p>III. “Eu tinha um conhecimento bem superficial a</p> |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | | | <p>respeito desse assunto, mesmo ligada á ele, era muito raso o que eu sabia, então praticamente tudo eu achava que era uma coisa, na verdade era algo muito mais complexo. Como por exemplo a África é um continente com diversos países, e ela também é cheia de riquezas, mas por tempo acreditava que África era só pobreza, pelo que via na televisão”</p> <p>IV. “Eu antes tinha outra visão da África, a visão que a mídia mostra apenas de pobreza e miséria, mas mudei essa visão com as aulas da [nome da professora] do [nome da escola], assim como eu também tinha a visão do Brasil ter sido descoberto, mas ele foi invadido”</p> |
| Escravidão | 7 | | <p>I. “Digamos que sim, sempre soube por cima com as aulas de história eu pude me aprofundar como o caso dos escravos”</p> <p>II. “Sim, a própria escravidão, achava que tinha um certo conhecimento sobre o assunto, pelo que já tinha ouvido, mas através do ensino de historia adquiri um conhecimento bem mais contextualizado a respeito”</p> <p>III. “Já sim, eu tinha uma opinião muito comum sobre esse assunto, como qualquer estudante, tá lá pra estudar, mas quando estudei sobre a escravidão minha visão sobre esse assunto mudou de forma considerável até”</p> |
| Manifestações Culturais e Religiosas Negras | 6 | | <p>I. “Sim, sempre achei que “macumba” fosse uma coisa maléfica e errada mas fui descobrir que era apenas um instrumento usado em cerimônias de religiões afro-brasileiras e também uma árvore africana”</p> <p>II. “Sim, gosto muito de arte, e sair um pouco da arte europeia e academica é importante pra abrir os olhos, outras maneiras de enxergar a mesma coisa, e a cultura africana tem muito desse olhar diferente”</p> <p>III. “A única coisa que eu lembro é que eu achava que a capoeira era só uma dança e nas aulas de história descobri que era uma maneira dos escravos treinarem " golpes de luta" para se proteger sem que os seus senhores desconfiassem”</p> |
| Racismo | 4 | | <p>I. “Não sabia que o racismo era tão brutal, e mesmo a tanto tempo existe racismo no Brasil”</p> <p>II. “Alguns atos de racismo eram desconhecidos para mim, e eu não entendia o por que, a história me ajudou a compreender”</p> <p>III. “Acredito que a história sobre todo o ocorrido do racismo foi um fato que eu não sabia, a</p> |

| | | |
|--|----|---|
| Nenhum conteúdo substantivo especificado | 2 | <p>história é totalmente diferente de como eu pensei que teria surgido”</p> <p>I. “Sim, pois sabia superficialmente sobre o assunto mas então aprendi muito no decorrer da minha jornada escolar”</p> <p>II. “Sim, pois no fundamental principalmente, eu estudava mais para ter boas notas, mas não aprender e conhecer de fato o conteúdo, hoje eu tenho uma visão bem mais ampla sobre a História da África e Afro-brasileira”</p> |
| Total | 28 | |

Fonte: a própria autora (2021)

Observamos que a maioria das narrativas apontaram alguns dos principais conteúdos acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, sendo que algumas apenas os citaram e outras especificaram a mudança de pensamento acerca do respectivo conteúdo abordado. Todavia, todas apontaram um aprofundamento do conhecimento a partir de processos de ensino e aprendizagem em História contextualizados e que contribuíram para que os/as estudantes pensassem tais temáticas de forma mais complexa e consistente.

Alguns pensamentos simplistas e mitos racistas especificados nas narrativas, alterados por uma cognição histórica antirracista oportunizada pela Lei 10.639/03, foram: a naturalização dos problemas sociais enfrentados pelo continente africano; a desresponsabilização moral e estrutural de nações europeias pelas invasões e expropriações contínuas do território e da população africana; a essencialização da Europa como o padrão cultural, intelectual e estético a ser seguido no ensino de História e da África como o retrato de pobreza, miséria e unicidade cultural, ressaltando ainda mais pela mídia; a estigmatização e desprezo às religiões de matriz africana; e a simplificação das dimensões históricas do racismo.

Consideramos que a superação de carências de orientação temporal acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira obterá êxito ao ser naturalizada e apropriada nos cotidianos escolares, se acompanhada por um ensino de História perspectivado pela Educação para as Relações Étnico-Raciais que, por sua vez, oferece caminhos para uma consciência histórica mais elaborada e sofisticada no que tange o conhecimento científico antirracista.

5 CONCLUSÃO

O conhecimento da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio do ensino de História escolar, perspectivado pela Lei 10.639/03, possibilita aos estudantes uma reorientação temporal acerca das relações étnico-raciais no Brasil? A fim de trazer à luz estruturas argumentativas que apontam um cenário elucidativo do problema de pesquisa elaborado, que não pretende ser definitivo ou acabado, pois o conhecimento histórico está em constante movimento e provisoriedade explicativa, investigamos o pensamento histórico de jovens estudantes que se encontram no terceiro ano do Ensino Médio, em escolas públicas norte paranaenses, situadas nas cidades de Maringá, Apucarana e Londrina, acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, dos conteúdos substantivos abarcados por essa ampla gama de conhecimentos e temáticas e das relações estabelecidas com a disciplina de História e o seu ensino a partir da Lei 10.639/03.

Ao nos apropriarmos do campo de investigação em Educação Histórica e de abordagens metodológicas da *Grounded Theory*, elaboramos um instrumento de pesquisa e coleta de dados, o questionário, a fim de levantarmos as narrativas estudantis, examinadas enquanto fontes históricas. A aplicação deu-se em aulas remotas via *Google Meet*, devido ao contexto escolar e social pandêmico, e abrangeu 9 turmas de 4 realidades escolares norte paranaenses distintas.

A primeira parte do questionário, composta por 12 questões, tinha como finalidade traçar o perfil socioeconômico, histórico-social e étnico-racial da população investigada, cumprindo assim, com os pressupostos teóricos da Educação Histórica de conhecer o público-alvo da pesquisa, procedimento imprescindível, também, para a historicização da fonte utilizada em concordância com seu contexto de produção e com a natureza do conhecimento histórico, que epistemologicamente, exige a contextualização e problematização da fonte de pesquisa.

Dos/as 87 estudantes que responderam e entregaram o questionário, disponibilizado pela plataforma *Google Forms*, 34 pertenciam ao Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (Maringá-PR), 21 ao Colégio Estadual Machado de Assis (Londrina-PR), 6 ao Colégio Estadual Nilo Cairo (Apucarana-PR) e 26 ao Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola Manoel Ribas (Apucarana-PR). A grande maioria, residia nas

idades onde estavam situadas as suas respectivas escolas, porém, verificamos que a moradia de 18 estudantes estava distribuída em diversos municípios, de pequeno porte, do norte do Paraná, e de 1, especificamente, no Rio de Janeiro, sendo que, majoritariamente, eram residências em casas próprias.

O perfil dos/as estudantes foi composto por uma variação de idade estabelecida dos 15 aos 21 anos, sendo que os 17 anos foi a que mais contemplou o público-alvo, por 46 meninas e 41 meninos, e por 49 estudantes brancos/as, 23 pardos/as, 11 pretos/as e 4 são amarelos/as, não tendo nenhum aluno ou aluna que se declarou como indígena.

Destacou-se a família nuclear como composição familiar estudantil, que atua em múltiplas áreas profissionais, tendo como as mais citadas, a docência, o funcionalismo público e o trabalho agrícola e produção rural; 26 dos 87 estudantes apontaram a necessidade de conciliar o trabalho com os estudos; e o carro ou a moto foram os meios de transporte mais citados para o trajeto à escola, sendo que o uso do ônibus (transporte coletivo) também fez-se significativo.

As atividades de lazer mais abordadas pelos alunos e alunas foram a internet, séries e/ou filmes e jogos online e/ou games. Ademais, 31 estudantes apontaram a prática de esportes, 17 o estudo de línguas estrangeiras e 17 a aprendizagem de instrumentos musicais, porém, 24 estudantes não realizavam atividades de cunho formativo para além da escola.

As narrativas produzidas através da segunda parte do questionários, proporcionaram interpretações do pensamento histórico estudantil por meio da elaboração de macro e micro categorias explicativas que indicaram a pertinência do fazer narrativo para investigações em Educação Histórica.

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente, a lógica da narrativa (RÜSEN, 2001, p. 149).

A macro categoria *Relações dos/as estudantes com a disciplina de História escolar* revelou que as afinidades, identificações e preferências estudantis

acerca de conteúdos substantivos estudados na disciplina de História, ainda, são motivadas, majoritariamente, por eventos históricos da Europa e pelo sistema quadripartite francês, que de forma eurocêntrica, divide temporalmente e universaliza o ensino de História a partir de acontecimentos e concepções europeias.

Contudo, o crescimento de disputas de narrativas científicas e da socialização e circulação de discussões, materiais, publicações e conhecimentos acerca de perspectivas históricas africanas, afro-brasileiras e indígenas, em especial, posterior a implementação da Lei 10.639/03, têm sido responsável por ampliar a valorização e reconhecimento da história nacional, regional e local por parte de estudantes brasileiros, que aos poucos, passam a se apropriar de saberes e estruturas conceituais da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

No que tange figuras e personalidades importantes para a História do Brasil, observamos que a atribuição de importância e protagonismo, na concepção estudantil, continua sendo destinada a homens brancos da elite, que se destacam no cenário político e que são bastante evidenciados nas narrativas oficiais da História. Verificamos, igualmente, a intensa herança colonial portuguesa e militar, as influências culturais e juvenis e a quantidade ínfima da menção à figuras históricas negras.

Neste sentido, ao entendermos que o conhecimento histórico dinamizado na escola é fruto de uma construção histórica e social, reiteramos que as preferências e gostos estudantis por conteúdos referentes a História Europeia e a atribuição de protagonismo histórico à grupos e sujeitos hegemônicos, não podem ser tidas como naturais, todo contrário, devem ser discutidas, problematizadas e confrontadas com novas informações, conhecimentos e repertórios cognitivos possibilitados por uma formação histórica ampliada pela aprendizagem sistêmica de saberes africanos, afrodiáspóricos e indígenas.

Já a macro categoria *Relações dos/as estudantes com o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio das aulas de História* permitiu a categorização da auto análise, da atribuição de importância e da percepção e distinção do alunado acerca da matéria em destaque. Compreendemos que ao analisar o ensino de História do qual foi formado durante sua trajetória escolar, alguns/as estudantes apresentaram um menor indicador de sofisticação do pensamento histórico a partir de narrativas que alocavam o ensino de História como

unicamente do passado, desarticulado do presente e do futuro; que o entendia como memorização de conteúdo por meio de aulas expositivas; e como um exemplo puramente pragmatista do que não fazer ou repetir a partir da concepção ciceroniana de História como “Mestra da Vida”.

Já outros/as estudantes apresentaram um maior indicador de sofisticação do pensamento histórico a partir de narrativas imbuídas por premissas da Educação Histórica, à exemplo do conceito de segunda ordem de explicação provisória em História; da necessidade em romper com a transposição didática; da auto compreensão do/a estudante como possuidor de ideias prévias; da relação do passado e presente para perspectivar o futuro; do conhecimento histórico como possibilidade de reorientação cultural; da percepção de rupturas e continuidades da História; da superação de carência de orientação temporal a partir do contato com a história ciência na escola; e do conhecimento histórico como fundamental para a vida prática.

E ainda, ao analisar o seu ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira de forma específica, os/as estudantes concederam uma avaliação em micro categorias que revelaram trajetórias satisfatórias, que reconheceram o aumento do estudo e abordagem à esses conteúdos em sala de aula, como também, insatisfatórias, que apontaram para a defasagem em relação a tais temáticas, ainda não perspectivadas e trabalhadas com continuidade, profundidade, contextualização e dedicação de uma maior carga horária.

Acerca da atribuição de importância ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, verificamos que a maior parte do público estudantil, precisamente 60 estudantes (68,96%), concedeu importância aos conteúdos privilegiados por compreenderem que estes proporcionam conhecimentos acerca do continente africano e da população negra no Brasil, que continuariam desconhecidos pelos mesmos não fosse a escola.

Todavia, observamos um número significativo de narrativas que indicaram a insuficiência desses conteúdos na trajetória escolar, isto é, 15 estudantes (17,24%) que tiveram suas formações históricas incompletas. Ademais, 10 estudantes (11,49%) estabeleceram uma relação de assiduidade com tais temáticas, tidas como naturais e frequentes em seus estudos históricos na escola, e 2 estudantes (aproximadamente 2,31%) atribuíram importância aos conteúdos somente por constituírem-se em temáticas exigidas por exames vestibulares.

No tocante a identificação de conteúdos substantivos referentes a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por parte da população investigada, averiguamos que ao confrontada com uma lista de conteúdos diretamente relacionados a temática em destaque, misturados com outros conteúdos da disciplina de História, grande maioria reconheceu os conteúdos abarcados pela Lei 10.639/03, no entanto, uma quantidade significativa escolheu alternativas que pouco ou nada os integravam.

A escolha de estudantes nas alternativas “Independência do Haiti” e “Civilizações Inca, Asteca e Maia” apontaram para equívocos de localização geográfica e cultural do país e das sociedades supracitadas, com raízes em um imaginário social reducionista que desconsidera a diversidade histórica, geográfica, cultural, linguística, social, econômica e política de civilizações não-brancas ao compreender a experiência histórica da população negra da diáspora africana e indígena originária do território americano como cristalizadas e padronizadas.

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

As poucas escolhas nas alternativas “Egito Antigo” e “O papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica” revelaram a falta de conhecimento histórico sobre a oralidade e as cosmovisões africanas, bem como, sobre a organização social egípcia enquanto uma civilização de África. Por outro lado, as escolhas das alternativas “Feudalismo”, “Primeira e Segunda Guerra Mundial” e “Guerra Fria” demonstraram um total equívoco por parte dos/as estudantes, que escolheram conteúdos completamente distantes espaço-temporalmente do foco da pesquisa.

A macro categoria *Pensamento histórico dos/as estudantes acerca de alguns conteúdos substantivos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira* refinou o entendimento do pensamento histórico estudantil acerca do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir de alguns conteúdos substantivos específicos tratados por essa ampla gama de saberes, como o conceito

de racismo, a escravidão, o continente africano e a população negra brasileira.

Em relação ao conceito de racismo, apuramos que quando direcionados à uma resposta previamente elaborada por meio de uma alternativa objetiva, os/as estudantes obtiveram um desempenho mais satisfatório ao escolherem, em maior número, um pensamento mais complexo no que tange as dimensões históricas do racismo. Entretanto, quando impulsionados a escreverem e elaborarem a sua própria narrativa, passaram a ter mais dificuldades na sistematização de um pensamento com maior elaboração cognitiva em História, evidenciado por concepções que relativizaram o racismo a partir de opiniões pessoais ou da falta de educação familiar; que justificaram o seu ensino apenas por visões pragmáticas que pensam a História como uma demonstração descontextualizada de feitos racistas no passado; e que negaram o racismo como um conteúdo substantivo da História ao compreenderem seu combate como dever único da instituição familiar.

Mesmo diante dessa constatação, não podemos desconsiderar os/as estudantes que expressaram um pensamento mais complexo e elaborado acerca do racismo, ressaltando a possibilidade de sua desconstrução na vida prática a partir do conhecimento histórico do espaço escolar, que traria contribuições formativas e cognitivas para a mudança de concepções e posicionamentos racistas, e a compreensão do racismo como um fenômeno de raízes históricas com continuidades e incidências na atualidade, ou seja, que só pode ser entendido se articulado temporalmente no presente, passado e futuro.

Acerca da escravidão no Brasil, percebemos que embora um/a mesmo/a estudante tenha expressado um pensamento que se aproxima e que se distancia da Lei 10.639/03, isto é, mais e menos elaborado no tocante a um conhecimento antirracista, a maioria satisfatória das respostas indicaram que as mudanças implementadas pela legislação federal, como a circulação da produção científica acerca das relações étnico-raciais na formação de professores e na literatura didática e paradidática, foram fundamentais para a introdução e consolidação de narrativas positivas da negritude e de sua resistência frente ao domínio colonial no ensino de História.

Logo, corroboramos que tais narrativas foram responsáveis pela aquisição estudantil de um repertório, antes inexistente nas salas de aulas brasileiras, que tornou cognoscível o fato de que mesmo marcada por violências,

opressões e exploração da população africana e seus descendentes, a escravidão foi permeada pela resistência contínua da população negra, sistematizadora de formas complexas de sobrevivência e organização social na diáspora.

No que concerne as concepções estudantis do continente africano, interpretamos que as representações de África ainda são atravessadas por diversos estereótipos, que tornam os problemas sociais encontrados no território africano como naturais e inerentes, e não como decorrências de contínuas invasões e explorações suscitadas sistematicamente ao longo da história.

As regiões e populações africanas foram pouco especificadas e aprofundadas e os nomes de sociedades e figuras históricas ínfimas. As palavras positivas que surgiram acerca do continente africano apontaram um esvaziamento conceitual ao apresentarem significados gerais, vagos e superficiais. A cultura foi resumida a danças e a culinária, sendo que o único prato especificado foi a feijoada, comida tradicional brasileira e afroreligiosa. A religião é mensurada a partir das religiões afro-brasileiras candomblé e umbanda. E a língua é sintetizada em poucas palavras do português falado no Brasil de origem banto, mais especificamente, da língua quimbundo de Angola.

Em razão disso, o entendimento do alunado acerca de África parte das heranças africanas no Brasil e não da história do próprio continente, tornando-se urgente a necessidade de um ensino que reflita a alta complexidade da história da África e das singularidades de seus povos, que possuem experiências e dinâmicas históricas não vivenciadas em outras partes do mundo.

Sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, o público-alvo que disparou um menor indicador de proximidade da Lei 10.639/03 produziu narrativas que manifestaram um pensamento menos elaborado, baseado na limitação da história afro-brasileira à escravidão; na apresentação de informações gerais e estanques da cultura afro-brasileira; na naturalização da escravidão e do sofrimento da população africana escravizada; na depreciação do continente africano compreendido somente a partir de processos traumáticos, como a colonização, a escravização, a neocolonização e as guerras civis; na restrição analítica do conceito de racismo, resumido à ações individuais de pessoas sem caráter; e na negação do protagonismo da população negra no processo de abolição da escravidão e na construção ativa da sociedade brasileira.

Contudo, os/as estudantes que apresentaram um maior indicador de

proximidade da Lei 10.639/03 fizeram emergir narrativas que associaram o passado escravocrata brasileiro ao racismo e suas consequências em nossa sociedade na atualidade; que compreenderam a educação e os conhecimentos oportunizados pela escola como possibilidades de ascensão social e transformação da vida de pessoas negras; e que abordaram elementos históricos e culturais que atravessam a vivência da população negra brasileira de forma contextualizada e complexa, como a repressão policial, a desigualdade social e a prática das religiões de matriz africana.

A macro categoria *Percepção do racismo na vida prática dos/as estudantes e atribuição de valores* indicou que 46 dos 87 estudantes participantes da pesquisa afirmaram a incidência do racismo no cotidiano escolar em três situações: 23 presenciaram situações de racismo na escola na posição de observador, 13 experienciaram o racismo na escola na posição de alvo/vítima e 10 afirmaram situações de racismo na escola sem descrevê-las. Portanto, nos baseando nos números apresentados, podemos observar que de forma objetiva dos 34 estudantes negros e negras que participaram da pesquisa, 13 admitiram terem sofrido racismo no ambiente escolar.

Chegamos à conclusão que o racismo, em sua maioria, é manifestado no espaço escolar por meio de insultos, xingamentos e comentários vexatórios e humilhantes, sendo acompanhado, igualmente, por olhares, julgamentos e outros gestos simbólicos. Tais agressões camufladas de “piadas” e “brincadeiras”, acometem as características físicas e fenotípicas de alunos e alunas negras, como a textura do cabelo crespo e enrolado e a cor da pele preta e parda, desqualificando a corporeidade e a estética negra.

Nos deparamos, também, com a incidência do racismo na relação entre professora e aluna, que acabou por evadir da escola após contínuos abusos racistas, por meio da agressão física, do pensamento com raízes escravocratas, que concebe o sujeito negro como apto apenas ao trabalho servil e não intelectual, do racismo velado, “despercebido” pelo ambiente escolar, e da desresponsabilização coletiva dada pela não interferência em circunstâncias onde o racismo, tratado como um problema individual da pessoa negra, é identificado.

À respeito da atribuição de sentidos e valores a partir de uma fonte jornalística que destaca um episódio de racismo recente e público, averiguamos que todos os/as estudantes, cujo as narrativas cumpriram com o requisitado e foram analisadas, discordaram da manifestação axiomática de racismo retratada pela

fonte, porém, foi minoria os/as que apresentaram justificativas mais elaboradas e que se aproximam da Lei 10.639/03 para explicar o seu posicionamento.

As narrativas que expressaram uma justificativa mais elaborada dos motivos imbuídos em sua discordância do caso de racismo, acabaram por trazer luz à problemáticas das relações étnico-raciais no Brasil, como o eco do racismo científico no pensamento que associa indivíduos negros à criminalidade, reverberado pela violência policial, pela seletividade penal do sistema judiciário e pelo encarceramento em massa, problemáticas que também foram disparadas pelo pensamento histórico estudantil mais sofisticado, assim como, a desigualdade social, elementos dos estudos críticos da branquitude e o conceito de etnocentrismo.

Constatamos uma maior sofisticação do pensamento histórico dos/as estudantes quando perguntado diretamente as motivações do caso de racismo retratado pela fonte, associando-o à estereótipos racistas atribuídos a população negra; ao passado escravagista do Brasil e a construção sócio-histórica da sociedade brasileira; à falta de um ensino perspectivado pela Educação das Relações Étnico-Raciais; ao racismo institucional e estrutural; e à intersecção de raça e classe.

Por fim, a macro categoria *Conhecimento histórico antirracista como potencializador da sofisticação da consciência histórica dos/as estudantes acerca das relações étnico-raciais* nos proporcionou a análise do pensamento histórico estudantil acerca das possibilidades do ensino contínuo e contextualizado da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira promover condições cognitivas para a sofisticação do pensamento histórico dos/as estudantes acerca das relações étnico-raciais no Brasil e, conseqüentemente, mudanças de posicionamentos racistas.

De acordo com as narrativas, quando questionados sobre a possibilidade de mudança no posicionamento de outrem, os/as estudantes apontaram pensamentos históricos ancorados em uma menor e maior complexidade analítica tanto em respostas negativas quanto positivas. Os pensamentos menos elaborados sustentaram concepções essencialistas acerca do racismo como algo natural, que parte da opinião pessoal ou como produto único da criação familiar. Já os pensamentos mais elaborados foram imbuídos de ideias que corroboraram para uma possível ampliação da consciência histórica perspectivada pela Educação das Relações Étnico-Raciais a partir da concepção que a incidência e o combate ao racismo perpassa diversas instituições e a estrutura social, e não apenas, o âmbito

familiar, bem como, com o rompimento de concepções que limitam o racismo como um fenômeno manifestado apenas por pessoas que não tiveram acesso a escolarização ou a educação formal.

Enfim, ao investigarmos a hipótese de uma mudança de pensamento acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio do conhecimento antirracista a partir de uma experiência própria do/a estudante interlocutor, verificamos que a maioria das narrativas analisadas apontaram mudanças de pensamento à respeito de alguns dos principais conteúdos acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira ao citarem um aprofundamento do conhecimento a partir de processos de ensino e aprendizagem em História contextualizados e que contribuíram para um pensamento mais complexo e consistente, confirmando o potencial da Lei 10.639/03 de descolonizar imaginários.

Algumas das ideias simplistas, falaciosas e racistas especificadas nas narrativas, alteradas por uma cognição histórica antirracista oportunizada pela Lei 10.639/03, foram: a naturalização da África como um território de atraso, problemas sociais e violência; a essencialização da Europa como o padrão cultural, intelectual e estético a ser seguido; a desresponsabilização moral e estrutural de nações europeias pelas invasões e expropriações contínuas do território e da população africana; a simplificação das dimensões históricas do racismo; e a estigmatização e desprezo às religiões de matriz africana.

Por meio dos resultados obtidos com base nas categorizações e análises das narrativas estudantis, corroboramos com a possibilidade de sofisticação de ideias históricas acerca das relações étnico-raciais a partir da complexidade cognitiva atribuída pela Lei 10.639/03 e suas Diretrizes aos conteúdos substantivos à respeito da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, tornados obrigatórios pela legislação não apenas no sentido prático e institucional, como também, no sentido epistemológico e de construção de um conhecimento histórico antirracista no cotidiano das salas de aula brasileiras.

Embora concepções simplistas, esvaziadas e menos elaboradas ainda estejam presentes no pensamento histórico dos/as estudantes, reforçadas por debates públicos e construções histórico sociais atravessadas pela incidência do racismo em seus mais diversos formatos, manifestações e desdobramentos, reforçamos que a socialização de conteúdos substantivos perspectivados pela Educação das Relações Étnico-Raciais vêm contribuindo para a aquisição de

sentidos e repertórios conceituais antirracistas e amparados pela história ciência por parte da população investigada, que passam a pensar o passado historicamente ao compreender a complexidade da experiência histórica da população negra no Brasil.

Ao enfrentar a ocorrência do racismo epistêmico na construção do conhecimento histórico e do ensino escolar da História, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes que a fundamentam, trazem à luz uma aprendizagem comprometida com a construção do pensamento histórico em conformidade com a forma genética, ou seja, proporcionam a superação de modos tradicionais de pensamento ao sofisticar o entendimento acerca das relações étnico-raciais que permeiam nosso cotidiano.

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

Logo, romper com a estagnação epistemológica e a limitação intelectual provocada por uma História de narrativa única, pode dar ao passado um sentido de continuidade e multiperspectividade, promovendo assim, a relação com o presente e o futuro e a superação de carências de orientação temporal acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (BRASIL, 2004, p. 20).

Ainda, são muitos os caminhos a serem percorridos, as perdas de direitos e desmontes institucionais promovidos pelo Governo Bolsonaro, agravados pela pandemia do coronavírus e a instabilidade política, econômica, social, educacional e emocional instalada no país, vêm asfixiando a continuidade de

políticas públicas de promoção da igualdade racial no âmbito da educação e do ensino.

Contudo, os tempos de obscurantismos não irão prevalecer e o antirracismo não deixará de ser perspectivado no ensino de História, pois a necessidade de emancipação cognitiva do racismo, arraigado no imaginário social e produtor de pensamentos rasos e reducionistas acerca da experiência histórica da população negra, ora em África ora nas diásporas, que desembocam em desigualdades raciais sistêmicas e danosas para toda a sociedade brasileira, deve constituir-se como uma função social e epistemológica dos processos de ensino e aprendizagem da História, não para servir de regras e exemplos ao futuro e sim para que ele seja uma possibilidade para toda a humanidade.

A partir dos resultados obtidos por esta investigação, podemos citar algumas possibilidades de pesquisa significativas para o ensino de História e para a circulação do conhecimento histórico, entre elas estão: o levantamento do pensamento histórico dos/as estudantes antes e depois de uma aula oficina amparada pela Lei 10.639/03, o aprofundamento da consciência histórica de um conteúdo substantivo em específico, como o candomblé e a religiosidade afro-brasileira, os conceitos de segunda ordem no ensino e aprendizagem da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a incidência da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas concepções e práticas docentes, o impacto da pandemia na cognição histórica e na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de História e estudos comparativos à respeito das relações étnico-raciais em realidades escolares públicas e privadas ou localizadas em estados diversos.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. O Ensino de História no contexto da Ditadura Militar: ajustamento e convivência. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Katia Maria (Orgs). **50 anos da Ditadura Militar: capítulos sobre o Ensino de História no Brasil**. Curitiba: W&A Editores, 2014.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

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

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/15535>. Acesso em: 28/04/2021.

_____. Da Consciência Histórica (Pré) (Pós?) Moderna: Reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck. **Saeculum** (UFPB), v. 30, p. 321-339, 2014.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001, p. 29-43.

_____. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

_____. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, v. 17, n. 1, p. 37-51, dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683/12756>. Acesso em: 14/07/2020.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. In. FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19. Set.89/fev.90. pp. 29-42.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das Cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino de História no Brasil. In. CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (orgs). **Ensino de História e Memória Coletiva**. São Paulo: ARTMED. 2007 (parte I, Memória e história. Que história ensinar? p. 33-88).

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORRIES, Bodo von. **Jovens e Consciência Histórica**. Trad. Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; NEVES, Inajara de Salles Viana. Trabalho docente em tempos de COVID-19: EaD e Educação Remota Emergencial. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 25, n. 3, p. 19-34, novembro, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/7382>. Acesso em: 15/07/2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 13/05/2020.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 15/07/2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 15/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas da promoção da Igualdade Social. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 26/05/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em 02/03/2021.

CALDAS, Camila Chueire. **Religiões de Matriz Africana como um tema controverso: diálogos possíveis entre Cultura Histórica e a Cultura Escolar.** 135 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. **Afinal, o que é Democracia? Análise do conhecimento substantivo de alunos do Ensino Médio.** 337 fls. Tese defendida na UFMT (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada.** Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHESNEAUX, Jean. As armadilhas do quadripartismo histórico. In: _____. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. Tradução de Marcos Silva. São Paulo: Ática, 1995, p. 92-99.

COLÉGIO AGRÍCOLA ESTADUAL MANOEL RIBAS. **Projeto Político Pedagógico.** Apucarana, 2010. Disponível em: <http://www.apumanoelribas.seed.pr.gov.br/uploads/c8c90333-50b3-8d23.pdf>. Acesso em 25/05/2021.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto Político Pedagógico.** Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.mgauemaplicacao.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26>. Acesso em 20/05/2021.

COLÉGIO ESTADUAL MACHADO DE ASSIS. **Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular.** Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.ldamachadodeassis.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>. Acesso em 22/05/2021.

COLÉGIO ESTADUAL NILO CAIRO. **Projeto Político Pedagógico.** Apucarana, 2011. Disponível em: <http://www.apunilocairo.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=13>. Acesso em: 22/05/2021.

CORREA, Silvio M. de Souza. O negro e a historiografia brasileira. **Revista Ágora.** Santa Cruz do Sul, n. 1, 2000.

CORREIA, Janaína Santos. **O uso de fontes em sala de aula: a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil.** 2013. 166 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.

COSTA, Hilton. **Horizontes raciais**: A ideia de raça no pensamento social brasileiro – 1880-1920. 148 f. Dissertação de Mestrado – Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação dos negros e outras Histórias**. Brasília, DF: SECAD, 2005. p. 21-33. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 10/08/2020.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. Entrevista concedida a Angelina Peralva e Marília Sposito. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 5 e 6, p. 222-232, 1997. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_05_e_06.pdf. Acesso em: 22/07/2021.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.

FELIPE, Delton Aparecido. A Educação da população negra na formação do Estado Moderno brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 7, n. 17, p. 322-342, out. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado Da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto/2002. p. 257-272.

FRAGA CRUZ, Diogo. **A Consciência Histórica de Estudantes na Relação com os Discursos de Uso Público da História Afro-brasileira**. 160 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

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

GAGO, Marília. **Pluralidade de olhares**: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem. 1 Ed. Maputo: EPM -CELP, 2012.

GERMINARI, Geyso Dongley. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, [S.l.], v. 11, n. 42, p. 54-70, ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 13/06/2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos pagu: raça e gênero**, Campinas: n. 6/7, p. 67-82, 1996.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

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

GUIMARÃES, Antonio Sergio A. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. **Novos Estudos – CEBRAP**, n. 81, p. 99-114, jul. 2008.

_____. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo** (São Paulo 1991), v. 20, n. 20, p. 265-271, 30 mar. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36801>. Acesso em: 22/07/2020.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. Trad. Liv Sovik e Katia Santos. **Z Cultural – Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**. v. 2, n. 8, 2013. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%ef%80%aa/>. Acesso em: 31/07/2020.

HODGES, Charles. *et al.* Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**. Parnamirim, v. 2, p. 2-12, junho, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 19/07/2021.

ILUSTRA, Vitória Benaci. O afastamento entre Indivíduo e Estado na doutrina neoliberal. **Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies**. Curitiba, v. 2, n. 1, jan./mar., 2021, p. 334-340, 2021. Disponível em: <https://journals.sapienzaeditorial.com/index.php/SIJIS/article/view/58>. Acesso em: 22/07/2021.

Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC). **O Brasil com baixa imunidade: Balanço do Orçamento Geral da União 2019**. Brasília: INESC, 2020. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/obrasilcombaixaimunidade/>. Acesso em: 20/07/2020.

JANZ, Rubia Caroline. **Lei 10.639/03: o que os alunos do 1º ano do ensino médio sabem sobre a história africana e afro-brasileira?** 213 f. Dissertação de Mestrado – Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

KOSELLECK, Reinhart. **Passado Futuro: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto e Ed PUC-Rio, 2006.

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

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. (Org.) **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003, p.19-36.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica: Towards a concept of historical literacy. **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR, 2006, p. 131-150.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENDES, Maria Manuela. Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades. **Revista Vivência**, n. 39, p. 101-123, 2012.

MOORE, Carlos. Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: SECAD. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 – Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16224. Acesso em 29/07/2021.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Em Brandão, André Augusto P. (Org.), **Cadernos Penesb 5**. Niterói: EDUFF, 2004a.

_____. **O negro na sociedade brasileira**: resistência, participação e contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004b.

_____. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PAOLI, Niuvenius J. O princípio da dissociabilidade do ensino e da pesquisa. **Caderno CEDES 22. Educação Superior**: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade. São Paulo: Cortez, 1988.

PARANÁ. **Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4230-2020-parana-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 15/07/2021.

PARANÁ. **Decreto nº 4.258, de 17 de março de 2020**. Altera dispositivos do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4258-2020-parana-altera-dispositivos-do-decreto-n-4230-de-16-de-marco-de-2020-que-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 15/07/2021.

PINTO, Regina Paim. Raça e educação: uma articulação incipiente. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 80, 1992, p. 42.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa. A Educação Histórica como campo investigativo. **Diálogos**, v. 19, n. 1, p. 11-27, 11 out. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33801>. Acesso em: 26/05/2020.

RIBAS, Cristina Elena Taborda. **A História Difícil do Brasil**: contraponto entre o pensamento histórico, a consciência histórica de jovens quilombolas e os conteúdos curriculares. 130 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

_____. **Razão histórica**: teoria da História I: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UNB, 2001.

_____. **História viva**: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. 1ª reimpressão. Brasília: Editora da UNB, 2010a.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2012a.

_____. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **História da Educação – RHE**, v. 16, n. 37, p. 92-117, maio/ago. 2012b.

_____; BARCA, Isabel. Uma epistemologia de pesquisa em Educação Histórica: Limites e possibilidades. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. **Passados possíveis**: a Educação Histórica em debate. Ijuí: Ed. Ijuí, 2014.

_____. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, v. 3, n 2, p. 60-76. 2017. Disponível em: <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>. Acesso em: 13/06/2020.

_____; URBAN, Ana Claudia. Afinal, o que é Educação Histórica? **Revista Ibero-Americana de Educação Histórica – RIBEH**, v. 01, n. 01, p. 07-31, Ago-Dez/2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/riaeh/index>. Acesso em: 26/05/2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Cristiani Bereta da. O Ensino de História - Algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 2, pp. 216 – 250, jul/dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012216>. Acesso em 28/04/2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 01/03/2021.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOLE, Maria Glória Parra Santos. **A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento**. Portugal: Tese (Doutoramento no ramo de Estudos da Criança, área de Estudo do Meio Social) – Universidade do Minho, 2009.

SQUINELO, Ana Paula; SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel. O conceito “escravidão” nos manuais didáticos de história: diálogos, itinerários e narrativas em Brasil e Portugal. **História & Ensino**, Londrina, v. 24, n.2, p.55-86, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/58923/1/GI%C3%B3ria%20Sol%C3%A9.pdf>. Acesso em: 29/07/2021.

TAROZZI, Maximiliano. **O que é a grounded theory: Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados**. Tradução Carmem Lussi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAVARES, Manuel. Epistemologias do Sul. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 183-189, 2009. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502009000100012. Acesso em: 09/07/2020.

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

Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2020.241.04/60747587>. Acesso em: 09/07/2020.

TORRES, Lilian de Lucca. Reflexões sobre raça e eugenia no Brasil a partir do documentário "Homo sapiens 1900" de Peter Cohen. **Ponto Urbe** [Online], n. 2, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1914#ftn1>. Acesso em: 05/08/2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago, 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469>. Acesso em: 19/07/2021.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário aplicado aos estudantes pela plataforma *Google Forms*

Questionário: pesquisa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina

Olá! Meu nome é Eloá Lamin da Gama, sou professora de História e atualmente estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado. Sua participação, respondendo esse questionário, é fundamental para a minha investigação e para a escrita da minha dissertação. Não existe resposta certa ou errada, apenas responda de acordo com o seu conhecimento sobre o assunto. O questionário não precisa estar identificado com o seu nome, ou seja, seu anonimato é totalmente garantido. Muito obrigada e se puder, fique em casa!

***Obrigatório**

Qual escola você estuda? *

Sua resposta

Qual a sua idade? *

Sua resposta

A
Ac

Qual o seu gênero? *

Feminino

Masculino

Outro: _____

Qual a sua raça/cor? (de acordo com o IBGE): *

Preta

Parda

Branca

Amarela

Indígena

Em qual cidade você mora? *

Sua resposta _____

A
A

Com quem você mora? Quais pessoas vivem com você? *

Sua resposta _____

Qual é a profissão/trabalho das pessoas que moram/vivem com você? *

Sua resposta _____

Você trabalha? Se sim, qual o seu trabalho?

Sua resposta _____

Como você vai ao colégio? Considere o contexto antes da pandemia. *

- A pé
- Ônibus (Transporte Coletivo)
- Transporte Escolar (Ex: vans, ônibus, etc.)
- Carro ou Moto
- Outro: _____

A casa onde você mora é? *

- Própria
- Alugada
- Cedida

Nas horas vagas, quais são suas atividades favoritas? *

- Internet
- Livros
- Jogos online e/ou Games
- Jogos interativos e/ou de tabuleiro
- Séries e/ou Filmes
- Visitar e/ou sair com os amigos
- Ficar e/ou sair com a família
- Outro: _____

Você desenvolve alguma outra atividade além de ir à escola? Quais? *

- Línguas Estrangeiras
- Esportes
- Aulas para aprender instrumentos musicais ou alguma outra atividade artística-cultural
- Outro: _____

Sobre a disciplina de História na escola, quais as temáticas/periodos históricos já estudados, que você mais gostou e/ou se identificou? Explique o porquê. *

Sua resposta

Sobre a disciplina de História na escola, você poderia citar nomes de pessoas importantes para a História do Brasil? Pode ser na literatura, na ciência, na arte, na música, na política, na cultura, na economia, na sociedade, na religião, etc. *

Sua resposta

A Lei Federal 10.639, implementada no Brasil no ano de 2003, torna obrigatório o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de todo o país, atribuindo importância à essas temáticas. Como você analisaria as aulas de História durante sua trajetória escolar? Explique. *

Sua resposta

Sobre aprender temáticas relacionadas a História da África e Afro-brasileira na escola marque a opção que mais se aproxima da sua realidade: *

- É importante, pois aprendi muitos temas sobre o continente africano e sobre a população negra no Brasil que eu não sabia
- É normal, pois é um conteúdo histórico como qualquer outro e eu sempre tive contato com essas temáticas na escola
- É irrelevante, pois eu acho que a História da África e Afro-brasileira não deveria ser ensinada na escola
- É insuficiente, pois na minha trajetória escolar temas sobre a História da África e Afro-brasileira teve pouco espaço nas aulas de História
- É suficiente, pois a História da África e Afro-brasileira é um tema importante só para passar no Vestibular

Sobre o seu conhecimento acerca do racismo a partir das aulas de História, marque a opção que você acha correta: *

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

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

Sua resposta

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

Sua resposta

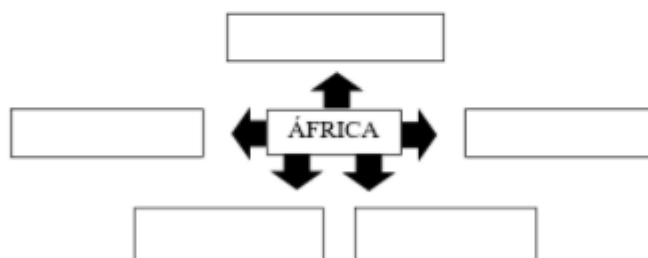
Você acha que também é função do ensino de História ensinar, informar e combater o racismo? Justifique sua resposta. *

Sua resposta

16) Das 14 expressões abaixo, escolha 7 que melhor represente a escravidão no Brasil a partir do seu conhecimento histórico sobre o tema. *

- Exploração da mão-de-obra negroafricana
- Sofrimento, injustiça e violência
- Todos eram iguais, sem preconceitos
- 20 de Novembro
- Benevolência do colonizador português
- Sincretismo das religiões de matriz africana com o catolicismo
- Passividade africana
- Princesa Isabel
- 13 de Maio
- Racismo, opressão e discriminação racial
- Zumbi dos Palmares
- Perca total da religiosidade africana
- Sistema pacífico, cordial e ameno
- Várias formas de resistência negra

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



Essa imagem é apenas demonstrativa. Escreva as 5 palavras na linha abaixo, separas por ponto e vírgula.

Sua resposta

A fonte a baixo ilustra a seguinte situação: em agosto de 2020, a juíza Inês Marchalek Zarpelon, da 1ª Vara Criminal da Comarca da Região Metropolitana de Curitiba-PR, justificou em sua sentença a condenação de um homem devido as suas características raciais, afirmando que o homem cometeu um crime por ser negro. A partir da leitura e análise da fonte, você concorda com os argumentos utilizados pela juíza para condenar o réu? Justifique a sua resposta. *

08/08/2021 Uma mulher em sentença que homem negro e Crime de homicídio

INÍCIO > DIREITOS HUMANOS

MAGUIRO

Juíza declara em sentença que homem negro é criminoso "em razão da sua raça"

Juíza Marchalek Zarpelon é acusada de racismo pelo defesa do réu, que recorreu à Justiça do STJ

Igor Carvalho
Brasil de Fato | São Paulo (SP) | 12 de Agosto de 2020 às 07:11

Plano e Imagem



Juíza declara 1ª Vara Criminal da Comarca da Região Metropolitana de Curitiba (PR) - Reg. do Conselho da OAB: 11.476/2012

Acusado de integrar uma organização criminosa e praticar furtos, Nelson Vieira da Paz, 48 anos, foi condenado a 15 anos e 2 meses de prisão pela juíza Inês Marchalek Zarpelon, da 1ª Vara Criminal da Comarca da Região Metropolitana de Curitiba (PR).

Matéria publicada em 08/08/2021 às 07:11 em um artigo de uma reportagem em português sobre o Brasil de Fato

08/08/2021 Uma mulher em sentença que homem negro e Crime de homicídio

"Sobrevive sua condição social desde se sabe. Seguramente integrante do grupo criminoso, em razão da sua raça, age de forma intencionalmente discriminatória em relação a si e aos integrantes, juntamente com os demais, causando o desenvolvimento e a disseminação da população, pelo que deve ser submetida ao tratamento", escreveu Zarpelon na página 107, de 104, de sua sentença condenatória.

Em outros dois trechos, nas páginas 109 e 101, a magistrado expõe o seguinte argumento ao citar o acusado: "Sobrevive sua condição social desde se sabe. Seguramente integrante do grupo criminoso, em razão da sua raça."

Além de Vieira da Paz, outros oito pessoas foram julgadas e condenadas na mesma ação pela juíza Zarpelon. De acordo com o relatório, o grupo formava uma organização criminosa que, entre os nomes de Joselito de Araújo e João de Araújo, praticou furtos e roubos de ônibus nas praças Carlos Gomes, Rui Barbosa e Trindade, na região central de Curitiba. Eles foram tratados inicialmente, bebidos, carbonados e catibados.



A advogada de Vieira da Paz, Thayne Prochaska, recorreu da decisão de Inês Marchalek Zarpelon e arrolou o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) para que o julgamento seja anulado, por conta do racismo praticado pela magistrada na sentença.

"Indubitavelmente, resta evidente o racismo que permeia as palavras da juíza que sustenta que Nelson é criminoso por ser negro e deve ser condenado. Essa prática é intolerável. Essa sentença deve ser anulada e proibida por ser feita absolutamente imparcial. Já li outros a DNA (DNA dos Advogados do Brasil) de Paraná e as condições de qualidade

"Uma pena contra justiça contra o racismo e impugnação pelo réu que recorreu", afirma Douglas Marinho, filho de Prochaska.

Matéria publicada em 08/08/2021 às 07:11 em um artigo de uma reportagem em português sobre o Brasil de Fato

Reportagem de Igor Carvalho para o Brasil de Fato em 12 de Agosto de 2020 às 07:11(SP). Disponível na íntegra em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/12/exclusivo-juiza-diz-em-sentenca-que-homem-negro-e-criminoso-em-razao-da-sua-raca>

Sua resposta

Sobre a fonte acima, por que você acha que a juíza pensou dessa forma? *

Sua resposta

Ainda sobre a fonte das duas perguntas anteriores, você acha que se a juíza tivesse tido aulas de História de acordo com a Lei 10.639/03, que trata da importância de uma Educação voltada para as Relações Étnico-Raciais, ela teria tido outro posicionamento em sua sentença? Explique. *

Sua resposta

Se imagine como um(a) escritor(a) ou roteirista de um filme, novela ou série sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e em 10 linhas, construa uma história com base em todo o seu conhecimento sobre o tema. Pode citar nomes de personagens históricos, lugar e período em que a história se passaria, situações específicas e etc. *

Sua resposta

A lista abaixo apresenta alguns conteúdos da disciplina de História que você teve ao longo da sua trajetória escolar. Marque os conteúdos que você acha que fazem parte das temáticas referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. *

- A formação de quilombos
- Primeira e Segunda Guerra Mundial
- Revolta dos Malês, Revolta dos Búzios e Revolta da Chibata
- Civilizações Inca, Asteca e Maia
- Ancestralidade e religiosidade no Brasil
- Ditadura Militar
- Egito Antigo
- Guerra Fria
- O papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica
- Feudalismo
- Reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe
- Independência do Haiti
- Segregação racial
- Conflitos no Oriente Médio
- Manifestações histórico-culturais como congadas, moçambiques, maracatus, rodas de samba, entre outras