

Diálogos epistêmicos na encruzilhada do ensino de história: a educação histórica e a educação das relações étnico- raciais para descolonizar conhecimentos e ensejar o ensino de história antirracista

Jiliane Movio Santana

Universidade Tecnológica Federal do

Paraná, UTFPR, Brasil

E-mail: jiliane.movio@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3515-0936>

Ana Claudia Urban

Universidade Federal do Paraná,
UFPR, Brasil

E-mail: claudiaurban@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9957-8838>

Jiliane Movio Santana

Ana Claudia Urban

Resumo

O presente texto intenciona refletir sobre o campo de investigação da Educação Histórica e a forma pela qual vem se constituindo com especificidades próprias em diferentes países e também no Brasil. Em seu artigo denominado *Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa*, Germinari (2011) faz uma síntese analítica enfatizando a forma pela qual o campo busca refletir sobre a relação ensino e aprendizagem, bem como sua preocupação com as demandas do ensino de História. De forma particular, o presente trabalho objetiva propor possíveis alinhamentos entre os repertórios epistêmicos da Educação Histórica e da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) para a construção de um campo do ensino de história antirracista. Para tanto, mobilizaremos aspectos históricos da disciplina de história para a contextualização, apresentando conceitos da Educação Histórica enquanto fundamentação teórico-metodológica para sustentar a abordagem de conhecimentos relativos à ERER, considerando o ensino de história em suas relações com perspectivas outras de projetos de nação que desmontem do mito da democracia racial. A partir da publicação de Santos (2015), intitulada *Saber do Negro*, discutimos a disposição de alguns conteúdos, temáticas e referências sobre a História do Negro no Brasil, que poderão ser orientadas pelos caminhos possíveis da Educação Histórica, para o fortalecimento do ensino de história. Acionamos os conceitos de “consciência histórica” e “cognição histórica situada”, concernentes ao campo da Educação Histórica, examinando a abordagem dos conteúdos apresentados a partir destes, pensando nas possíveis dinâmicas de ensino-aprendizagem para a construção do pensamento histórico antirracista.

Palavras-chave: Educação histórica. Educação das relações étnico-raciais. Ensino de história.



Abstract

Epistemic dialogues at the intersection of history teaching: historical education and the education of ethnic-racial relations to decolonize knowledge and support the teaching of anti-racist history

This article reflects on the field of Historical Education and its development with distinct characteristics in various countries, particularly in Brazil. Drawing on Germinari's (2011) work *Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa*, which offers an analytical synthesis of the field's efforts to address the teaching-learning relationship and the challenges of history education, this paper aims to explore potential alignments between the epistemic repertoires of Historical Education and the Education of Ethnic-Racial Relations (EERR). The goal is to contribute to the construction of an anti-racist approach to history teaching. To this end, we contextualize the discipline of History by highlighting relevant historical development and present key concepts of Historical Education as a theoretical-methodological foundation to support the inclusion of EERR-related knowledge. This involves engaging broader perspectives on national identity that challenge the myth of racial democracy. Relying on Santos's (2015) *Saber do Negro*, we discuss the organization of certain content, themes, and references related to the history of Black people in Brazil, guided by the possible of Historical Education to strengthen history teaching. The concepts of "historical consciousness" and "situated historical cognition" are employed to examine how such content can be approached, proposing possible teaching-learning dynamics that foster anti-racist historical thinking.

Keywords:
Historical education.
Education of ethnic-racial relations.
Teaching of history.

Resumen

Diálogos epistémicos en la encrucijada de la enseñanza de la historia: la educación histórica y la educación de las relaciones étnico-raciales para descolonizar el conocimiento y posibilitar la enseñanza de la historia antirracista

Este artículo reflexiona sobre el campo de la Educación Histórica y su desarrollo con características específicas en distintos países y también en Brasil. En su artículo titulado *Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa*, Germinari (2011) realiza una síntesis analítica enfatizando el modo en que el campo busca reflexionar sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje, así como su preocupación por las demandas de la enseñanza de la Historia. En particular, el presente trabajo tiene como objetivo proponer posibles alineamientos entre los repertorios epistémicos de la Educación Histórica y la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) para la construcción de un campo de enseñanza de la historia antirracista. Para ello, movilizaremos aspectos históricos de la disciplina de la historia para la contextualización, presentando conceptos de la Educación Histórica como fundamento teórico-metodológico para sustentar el abordaje de conocimientos relacionados con la ERER, considerando la enseñanza de la historia en sus relaciones con otras perspectivas de proyectos de nación que desmontan el mito de la democracia racial. Con base en la obra de Santos (2015), *Saber do Negro*, discutimos la disposición de algunos contenidos, temas y referencias sobre la Historia del Negro en Brasil, que pueden ser orientadas por los posibles caminos de la Educación Histórica, para el fortalecimiento de la enseñanza de la Historia. Movilizamos los conceptos de "conciencia histórica" y "cognición histórica situada" para examinar el abordaje de estos contenidos, proponiendo dinámicas de enseñanza-aprendizaje para la construcción de un pensamiento histórico antirracista.

Palabras clave:
Educación histórica.
Educación de las relaciones étnico-raciales.
Enseñanza de la historia.

Introdução

Ao nos atentarmos aos aspectos da história do ensino de História no Brasil, verificamos as relações entre essa área de conhecimento, seus conteúdos selecionados e os métodos de ensino desenvolvidos — especialmente entre os fins do século XIX e a primeira metade do século XX —, bem como os projetos de nação, os objetivos políticos e formativos, relativos à construção da identidade nacional, já nos inícios da constituição da disciplina, na década de 1830. Com a República, a história dos grandes personagens e dos grandes feitos foi orientadora dos sentimentos patrióticos e da cidadania controlada, que mantinha cada indivíduo informado — e geralmente conformado — de sua posição na sociedade. A despeito das resistências empreendidas por professoras/es de História ao longo do século XX, a função da disciplina de História enquanto fomentadora do sentimento patriótico, relacionado aos elementos tradicionais da história oficial, como bandeiras, hinos, heróis e narrativas de origem e formação, manteve-se presente, especialmente nos livros didáticos.

Em contrapartida, o desenvolvimento e o estabelecimento de domínios científicos relacionados ao ensino de História e à Didática da História, sob os quais as pesquisas estão fundamentadas e cotejadas junto à Teoria da História e à Filosofia da História, bem como a outras áreas de conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia, a Pedagogia e a Psicologia, orientam a função da disciplina da História em suas relações com as/os sujeitas/os escolares, seus contextos histórico-culturais e suas perspectivas de futuro, o que permite perspectivar sobre os desejos e os ensejos por outros projetos de nação, que promoverão justiça social e equidade.

Nesse sentido, o campo epistêmico da Educação Histórica compreende a aprendizagem crítica da História, que tem por função o desenvolvimento da consciência histórica, segundo Jörn Rüsen, conforme apontado por Maria Auxiliadora Schmidt (2009). Há a interação entre a ciência histórica e a vida prática de todas/os, configurando a cultura histórica, e é no atendimento das carências¹ observadas em nossa vida prática que a disciplina de História mobiliza o conhecimento histórico e a construção da consciência histórica. Segundo Schmidt (2016, p. 33), “a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade”, visto que existe uma relação entre a vida prática e nossa consciência histórica, orientadora de nossas referências e de nossas ações no momento histórico vivido. Dessa maneira, a

¹ O uso do conceito de carência aqui está relacionado ao campo da Educação Histórica. As carências e os interesses dos sujeitos escolares, discentes e docentes, são o ponto de partida para a elaboração dos processos de pesquisa e de ensino e aprendizagem históricos, já que o levantamento das carências de orientação temporal e cultural orientam a organização dos conteúdos e dos processos cognitivos pertinentes à ciência de referência a serem trabalhados, em acordo, por exemplo, ao método da “Aula Histórica”, proposto por Schmidt (2020).

construção do conhecimento histórico se dá a partir das carências de orientação temporal e cultural das/os estudantes, e esse conhecimento histórico possibilitará o posicionamento crítico, que orienta a ação individual (a formação das identidades) e coletiva (a práxis).

Não precisamos de muito esforço para discernir os elementos, as práticas e as permanências históricas racistas e discriminatórias presentes na cultura histórica brasileira, que operaram de forma a apagar, silenciar e desconsiderar os conhecimentos e movimentações daquelas/es que por muito tempo foram considerados objetos de estudo, mas não sujeitos de conhecimento, o que resultou no epistemocídio, como apontado por Sueli Carneiro, que “nos permite compreender as múltiplas formas em que se expressam as contradições vividas pelos negros com relação à educação e, sobretudo, as desigualdades raciais nesse campo” (2023, p. 89). Assim, compreendemos como uma carência de orientação fortemente presente em nossos contextos socioculturais a necessidade do reconhecimento e da reparação histórica referentes à atuação, aos saberes e às práticas de mulheres e homens negras/os e indígenas para a formação do que compreendemos por Brasil. As estratégias metodológicas da Educação Histórica podem ser mobilizadas de forma a identificar e trabalhar essas carências, com relação às questões raciais e à História do Negro no Brasil, para o ensino de História de caráter antirracista. Desse modo, o presente trabalho objetiva propor possíveis aproximações entre os repertórios epistêmicos da Educação Histórica e da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), para a construção de perspectivas para a história antirracista.

Se a função da disciplina de História, para a Educação Histórica, é a formação da consciência histórica, podemos movimentar os elementos teórico-metodológicos desse domínio científico de forma a atender a questão fundamental indicada por Kabengele Munanga:

[...] como ensinar a história desses povos que na historiografia oficial foi preterida e substituída pela história de um único continente, silenciando a rica diversidade cultural em nome de um monoculturalismo justificado pelo chamado sincretismo cultural ou mestiçagem, quando na realidade o que se ensina mesmo é a Europa com sua história e sua cultura (2015, p. 20).

Ao perspectivarmos um futuro próximo, podemos conjecturar sobre como fomentar e construir caminhos para a formação de consciências históricas antirracistas, considerando a diversidade histórico-cultural e as identidades individuais e coletivas das/os sujeitas/os escolares? Como ensejar repertórios para a Educação Antirracista no ensino de História? O alinhamento epistêmico proposto tem por justificativa a procura por fundamentação teórico-metodológica na didática específica da disciplina de História para a implementação da Lei 10.639, promulgada em 2003, e que torna obrigatório o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileira em todos os segmentos da educação brasileira, e estabelece a disciplina de História como uma das disciplinas

preferenciais para a execução da Lei, cuja função é “reparatória e corretora”, conforme aponta Munanga (2015, p. 20).

O ano de 2023 foi marcado pelo vigésimo ano de existência da Lei 10.639/03, com a realização de levantamentos², pesquisas, reflexões e publicações concernentes à implementação do disposto na Lei, que a posicionam como importante marco histórico, por parte de organizações sociais, universidades e programas de pós-graduação, grupos de pesquisa e de estudos, entidades relacionadas ao ensino e às professoras/es e pesquisadoras/es de história, como a Associação Brasileira de ensino de História (ABEH) ou a Associação Nacional de História (ANPUH). Em 2024, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens, Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), conseguiu realizar o primeiro mapeamento nacional, com a consulta das redes municipais e estaduais de todo o Brasil, para levantar as ações, as dificuldades e os desafios no atendimento à promoção da ERER. O trabalho de mapeamento integra a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ³), que objetiva promover ações e programas educacionais para a superação de desigualdades raciais e do racismo, bem como estabelece uma política educacional quilombola. É importante marcar que duas décadas se passaram sem o dimensionamento e o cuidado para com o atendimento das escolas e das/os professoras/es por parte do Estado brasileiro no que tange à promoção da ERER, seja com relação a recursos e materiais, seja com a formação inicial e a continuada.

Na gramática religiosa/filosófica afro-brasileira da Umbanda, a encruzilhada é morada de Exú, dos Exús, das Pombas-Giras, de Exús-mirins. “A encruzilhada é o umbigo do mundo”, nos conta Luiz Rufino (2019, p. 17), e, considerando a localização proposta no dossiê, do ensino de História na encruzilhada, propomos pensar o encontro e o diálogo a partir da encruzilhada, esse lugar de referência religiosa e cultural da potência, do movimento e da transformação, visto que o Orixá Exú é a entidade responsável pelo movimento, que abre os caminhos (Laroyê! Exú é Mojubá!). São essas as orientações que evocamos para a construção de formas de trabalhar, pesquisar, ensinar, aprender com um ensino de História que considere as/os sujeitas/os em suas diferenças e que abarque a diversidade cultural e as questões raciais, de gênero e de sexualidade para além da classe, bem como o cuidado com a Natureza.

² Um exemplo dessas produções é o levantamento *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*, lançada em 18/04/2023, cujos resultados estão reunidos em publicação disponível no Portal Geledés: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>

³ Mais informações na página da PNEERQ: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>

Nilma Lino Gomes indica a existência de uma “perspectiva negra da teoria educacional” (2019, p. 223) já a partir da década de 1990, sob a qual intelectuais negras e negros discutiam sobre a retirada dos lugares marginais, impostos pela ciência hegemônica de orientação eurocêntrica, das trajetórias e dos conhecimentos produzidos por mulheres e homens negros, seja em África, seja nos movimentos diáspóricos. Para tanto, cabe o trabalho premente de descolonização com relação à produção e à validação dos conhecimentos e dos currículos. Conforme infere Gomes,

[...] a escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei (2010, p. 104).

É a partir dessa perspectiva que compreendemos os possíveis alinhamentos epistêmicos entre a Educação Histórica e a ERER fomentando novos caminhos para o ensino de História, de caráter antirracista e contra hegemônico. Para tanto, vamos buscar a articulação de alguns elementos e conceitos dos dois campos, sob fundamentação proveniente da pesquisa bibliográfica relacionada a cada domínio científico. Antes, abordaremos alguns aspectos da história do ensino de História e da constituição da disciplina de História, buscando problematizá-las, a partir das análises de pesquisadoras/es do ensino de história e suas relações com contextos, dispositivos, políticas e outros componentes da cultura histórica e da cultura escolar. Também apresentaremos algumas perspectivas sobre a configuração do campo de investigação da Educação Histórica, para contextualização, para então acionarmos os conceitos de “consciência histórica” e “cognição histórica situada”, que serão caracterizados, almejando a proposição do alinhamento dos dois conceitos junto aos conteúdos e referências relativas à História do Negro no Brasil, compilados pelo historiador Joel Rufino dos Santos, no livro intitulado *Saber do Negro* (2015), trabalho que apresenta amplo levantamento teórico que aqui mobilizaremos para propor possíveis caminhos para o ensino de História de vieses antirracistas.

As implicações entre a disciplina de História, as ideias de nação e cidadania e o mito da democracia racial

Sem pretender traçar uma cronologia da história da disciplina de História, buscamos destacar suas relações com as ideias de nação desde sua instituição, em 1838, no ensino secundário do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Na época, o currículo priorizava conteúdos de história política europeia — biografias de “grandes homens”, datas e batalhas — sob o título de História da

Civilização. Segundo Circe Bittencourt, “a análise da trajetória da história escolar nos permite identificar que a História do Brasil, paradoxalmente, nunca ocupou um lugar significativo nos programas curriculares brasileiros e menos ainda na prática escolar” (2022, p. 193). Isso é paradoxal porque a disciplina foi concebida, justamente, para apoiar a construção da identidade nacional, mas seus conteúdos estiveram especialmente voltadas à história europeia.

As contradições com relação aos objetivos e aos conteúdos da disciplina de História foram reforçadas nos inícios do regime republicano, quando “os processos de identificação com a história da Europa foram aprofundados” (Nadai, 1993, p. 147), mas também se acentuaram os debates sobre o nacionalismo e sobre projetos de nação, com mudanças na concepção de cidadania e nas formas e estratégias de opressão e subjugo da população negra após a abolição da escravatura. Bittencourt pontua que

[...] as marcas e as heranças da escravidão estavam presentes e podia-se optar por dois caminhos: enfrentar esse passado e procurar formas de encaminhamento sobre os problemas sociais decorrentes desse processo histórico ou omitir e deixar silenciado esse grupo e seu passado (2022, p. 195).

O caminho escolhido pelos intelectuais brasileiros responsáveis pela construção de políticas, dispositivos e discursos para a educação — de omissão e silenciamento — explica, para Bittencourt, a presença quase nula, da História do Brasil no currículo. Por outro lado, o regime republicano cuidou de organizar a relação de símbolos, heróis, festas e datas cívicas, repertório que alimenta e é alimentado na disciplina de História, bem como na escola como um todo. Nadai observa que a disciplina de História ocupou um lugar específico, que ela sintetiza ao indicar as “representações que procuravam expressar as ideias de nação e cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira” (1993, p. 149), que apresentavam, de forma hierarquizada, os portugueses/europeus, indígenas e negros.

Nesse sentido, o discurso histórico na cultura escolar esteve em correspondência com a cultura histórica, bem como junto da orientação de manutenção das classes trabalhadoras em seus lugares sociais — controladas pelas classes dominantes. Bittencourt indica que esses movimentos relacionados às ideias de nação e patriotismo nas escolas são chamados de “nacionalismo de direita”, em que a ideia de união se sobrepõe a qualquer manifestação de denúncia com relação às desigualdades e opressões, porque “trata-se de um nacionalismo voltado para atender aos interesses de determinados setores das elites nacionais, voltados para projetos de manutenção de seu poder e privilégios” (Bittencourt, 2022, p. 192).

Críticas e elaborações outras sobre os conteúdos, os currículos, os objetivos e finalidades do ensino de História também ocorreram nesse período de consolidação da disciplina e também dos

ideários de nação brasileira, como é o caso das experiências desenvolvidas nas escolas anarquistas⁴, das quais não poderemos tratar aqui, a despeito de nosso interesse. Nos anos 1950, as explicações econômicas são acrescentadas aos conteúdos políticos factuais, com a introdução dos estudos dos ciclos econômicos. Os aspectos relacionados às ideias de nação, patriotismo e militarismo receberam críticas de intelectuais, mas sobretudo até os anos 1970 predominou uma “continuidade na construção da identidade nacional por meio de um processo de mergulho no mundo branco, ocidental e cristão” (Bittencourt, 2022, p. 196), na qual o Estado-nação é o agente social principal.

A questão principal na relação entre a disciplina de História e as sistematizações das ideias de nacionalidade está na escolha do ensino de uma História do Brasil cujo passado construído e apresentado é homogêneo e harmonioso. Um povo homogêneo, único, cuja diversidade é desprezada e as relações sociais são pacíficas, sem conflitos. Esse ideário nacional é reforçado durante o período da ditadura militar brasileira (1964-1985), e no decorrer desse período cruel da história brasileira a disciplina de História foi substituída pelo repertório dos Estudos Sociais, no ensino fundamental; um grave golpe contra a área de conhecimento e contra suas/seus docentes, que foram perseguidos e censurados. Bittencourt (2022) observa que o nacionalismo não está presente no ensino apenas em períodos de regimes ditatoriais, mas em governos e períodos de orientação liberal, que também produzem conteúdos e objetivos relacionados às ideias do “nacionalismo de direita”.

A construção de um passado único e da ideia do povo brasileiro homogêneo se fortaleceu por meio da propagação da concepção da democracia racial, evidenciada como mito por intelectuais que compreendem as questões raciais no Brasil de outra ótica, distinta da versão oficial difundida em produções acadêmicas, culturais, midiáticas e nos contextos educacionais, que reverberam ainda hoje. Para Carneiro,

[...] o mito da democracia racial corresponde ao desejo de uma autorrepresentação da sociedade e de uma representação positiva do país frente ao ‘complexo de inferioridade interiorizado e legitimado cientificamente. Presta-se à construção de uma identidade positiva para um país cuja realidade concreta impede a realização efetiva de uma ocidentalização, seja racial ou cultural (2023, p. 52).

O discurso sobre o mito da democracia racial dá forma às questões raciais no Brasil, segundo Carneiro (2023), estratégia para atenuar as denúncias sobre as questões raciais, mobilizado em conjunto com as discussões sobre embranquecimento e miscigenação, com defesas eugenistas

⁴ Sobre as experiências educacionais e pedagógicas produzidas nas escolas anarquistas, verificar os trabalhos de Silvio Donizetti de Oliveira Gallo e José Damiro de Moraes. Indicamos aqui um trabalho realizado pelos dois autores: GALLO, Silvio; MORAES, José Damiro de. Anarquismo e educação – a educação libertária na Primeira República. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **História e memória da educação no Brasil**, Vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

sobre o processo de branqueamento da população brasileira. As supostas relações harmônicas, marcadas pela ausência de conflitos e de exploração, cujos lugares sociais hierarquizados foram naturalizados e justificados inclusive por aparatos de ordem religiosa, foram difundidas na disciplina de História a partir das primeiras décadas do século XX. Conforme aponta Bittencourt, “a miscigenação entre senhores e escravas, as ações *cristãs* de senhores que concediam alforria a seus filhos nascidos nas senzalas, entre outras características da vida na época da escravidão, forneciam os elementos para provar a *democracia racial* entre nós” (2022, p. 201). A suposta democracia racial está conectada, é produto e produz o racismo estrutural, elemento fundamental para a compreensão das relações sociais, políticas e culturais da História do Brasil. Nesse sentido, o ensino de História teve quase nula contribuição na discussão e no enfrentamento ao racismo, aos preconceitos e às discriminações que estão presentes na cultura histórica e na cultura escolar. De acordo com Maria Telvira da Conceição,

[...] em outros termos, os debates e as críticas ao ensino de História não foram capazes de incluir até o início do século XXI qualquer espaço para as questões raciais. Isso significa assumir coletivamente que somos herdeiros de um projeto de ensino de História completamente alheio às problemáticas raciais, cruciais obstáculos históricos e sociais à população negra no pós-abolição (2023, s/ p.).

Conceição infere que precisamos aprender a ler esse Brasil racista construído no discurso do mito da democracia racial. São duas as tarefas para o letramento histórico racial proposto por Conceição, sendo a primeira a compreensão do “legado racista da escola e do sistema de ensino brasileiros” (2023, s/ p.), e a segunda tarefa o reconhecimento da herança que o ensino de História recebe, referente às produções historiográficas que tomam o continente europeu e sua história como modelo civilizacional, o único possível. Ademais, Bittencourt afirma que “a superação do mito da democracia racial necessita de um referencial sólido que consiga sensibilizar e ser introduzido nas reflexões de professores e seus formadores” (2022, p. 201).

Depois do fim da ditadura militar e do crescimento das críticas aos Estudos Sociais, empreendidas por professoras/es, houve o movimento denominado “volta do ensino de História” (Schmidt, 2012, p. 86), com diversas propostas curriculares, municipais e estaduais, em vários estados brasileiros. A questão da importância e da função do ensino de História do Brasil é tornada fundamental, especialmente porque houve a ampliação de abordagens, temas e eixos temáticos, conteúdos curriculares, concepções de aprendizagens, materiais didáticos, paradidáticos e diálogos com produções culturais *etc.*, como a proposta curricular interdisciplinar dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs. É no bojo de movimentações políticas e sociais e nos contextos educacionais que as lutas do Movimento Negro resultam, também, na promulgação da Lei 10.639, em 2003. A referida Lei é o marco zero das políticas de ações afirmativas no Brasil, contemporânea

às ações afirmativas desenvolvidas em algumas universidades públicas brasileiras naquele momento.

A criação da Lei não foi e ainda não é a garantia efetiva da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, e passados os vinte anos de sua criação, verificamos as várias questões que decorrem da expectativa da construção de uma Educação Antirracista, que percorrem escolhas, orientações e legitimações no campo acadêmico, como as ofertas de disciplinas, cursos e outros processos formativos nos âmbitos da formação inicial e continuada, e, para além das questões profissionais ou científicas, o próprio processo de letramento racial das/os professoras/es, especialmente brancas/os, assim como a construção identitária e política, e o reconhecimento da problemática racial no país como determinante para sua constituição e situação atual. Nesse sentido, ensejamos a aproximação entre os repertórios da Educação Histórica e da ERER para propor a constituição de caminhos para o ensino de História Antirracista, no qual os conteúdos, referenciais e temáticas da ERER e da História do Negro no Brasil estejam orientados e sustentados pelo aparato teórico-metodológico da Educação Histórica, campo fundamentado na Ciência da História para pensar a didática, as relações entre aprendizagens e o ensino e a formação de professoras/es de História.

O campo de investigação da Educação Histórica

Os estudos sobre o ensino de História se intensificaram entre o final da década de 1970 e início de 1980, com atenção para a formação das/os professoras/es de História. A configuração do campo contou com espaços para trocas e debates sobre questões concernentes aos “processos formativos; à história da disciplina; às políticas públicas; os saberes e práticas de ensino, pesquisa e aprendizagem em História” (Germinari, 2011, p. 55). A Educação Histórica é um repertório epistêmico com fundamentação própria, construída nos diálogos com a Epistemologia da História, a Historiografia e outras das Ciências Humanas, cujo desenvolvimento e fortalecimento ocorre em vários países para além do Brasil, como Inglaterra, Portugal, Estados Unidos e Canadá, também a partir da década de 1980. A pesquisadora portuguesa Isabel Barca aponta que

[...] nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos) (2005, p. 15).

As várias pesquisas realizadas com estudantes e professoras/es nestes países abarcaram a consciência histórica, o pensamento histórico das/os jovens, atentando para a narrativa como ferramenta para a estruturação do passado. As construções das narrativas estão conectadas aos

contextos concretos de estudantes e docentes, bem como a formação das identidades individuais e coletivas está relacionada à consciência histórica, e a preocupação das/os investigadoras/es do campo da Educação Histórica se volta aos processos de formação do pensamento histórico. A Educação Histórica considera a existência de uma cognição própria da História, sustentada pela racionalidade histórica, o que exige um aparato teórico-metodológico específico da história para o ensino e a aprendizagem.

As pesquisas desse campo estão orientadas para diferentes enfoques relacionados a três núcleos, conforme expõe Germinari: “a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico” (2011, p. 56). Em linhas muito gerais, o primeiro núcleo trata de entender o pensamento histórico fundamentando-se, para tanto, nas discussões sobre Teoria e Filosofia da História; o segundo núcleo concerne às ideias substantivas abarca os conceitos históricos em suas relações temporais e espaciais; por fim, o último núcleo mencionado tem por proposta as análises sobre usos e significados da História na vida prática e cotidiana.

As propostas circunscritas ao campo da Educação Histórica evidenciam a aprendizagem histórica a partir da fundamentação teórico-metodológico da própria Ciência da História, a cognição histórica situada. O aprendizado histórico envolve a narrativa de fatos e questões ocorridos no tempo, subjetivados porque transformados em narrativa, uma vez que as/os sujeitas/os narram a experiência de vida presente, relacionada ao passado, o que também implica em processos de autoconhecimento. Para Schmidt, a aprendizagem da História “demanda um processo de internalização de conteúdos e categorias históricas viabilizadoras de processos de subjetivação, isto é, de interiorização com intervenção dos sujeitos, com vistas às ações transformadoras e de mudança da realidade” (2009, p. 34), o que constitui a consciência histórica.

Os conceitos substantivos ou conteúdos específicos da História e os conceitos de segunda ordem são princípios da cognição histórica situada, estabelecidos por Peter Lee, conforme aponta Schmidt (2009). Estes dois princípios são compreendidos pelos dois primeiros núcleos orientadores das pesquisas da Educação Histórica, conforme descrito por Germinari e citado anteriormente. Schmidt também indica que, para Jörn Rüsen, os princípios de uma cognição histórica situada são a “experiência, a orientação e a interpretação” (2009, p. 36). Se os conteúdos específicos da História estão obviamente relacionados à disciplina de história e à produção historiografia de narrativas históricas, os conceitos de segunda ordem são as ferramentas cognitivas que viabilizam o ensino para a construção do pensamento de caráter histórico. Assim, a aprendizagem histórica tem por finalidade a formação da consciência histórica, é caracterizada pela multiperspectividade e fundamentada na ideia de interpretação histórica, assim como se relaciona com a narrativa na

explicação histórica. Esses elementos constituintes da aprendizagem histórica são também suas dimensões, mobilizadas a partir da compreensão da História enquanto uma “ciência em construção, aberta, e, como outras ciências humanas, uma construção social, na qual é difícil contar com um corpo estável e imóvel de conhecimentos produzidos individualmente” (Schmidt, 2009, p. 37).

Sendo a formação da consciência histórica uma das finalidades da aprendizagem histórica, Schmidt (2009) destaca a importância do pensamento de Jörn Rüsen como contribuição para a função da narrativa para o campo da Educação Histórica. Para Rüsen, a consciência histórica é uma forma da consciência humana que se relaciona com a vida prática, tendo o tempo como elemento formador da consciência, assim como a fala, a contação, a narrativa — manifestações da consciência histórica — que é o “local em que o passado é levado a falar, e este só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo” (Schmidt, 2009, p. 45), ou seja, situações do presente vivido, no qual as carências de orientação têm origem, convocam o passado a falar, por meio da consciência histórica.

Ao reconhecer a carência de orientação temporal e cultural sobre a história do negro no Brasil, bem como a história do continente africano, o ensino de História, a cultura escolar e a cultura histórica, a proposição dos diálogos entre os campos da Educação Histórica e da ERER tem por objetivo a construção de conteúdos, a seleção de fontes e referências, a organização de práticas pedagógicas, ou seja, a descolonização dos conhecimentos e conteúdos históricos tradicionalmente abordados, como tratamos na seção anterior. Esses novos repertórios para o ensino de História almejam abordar as elaborações, os saberes, as ações e as transformações realizadas por mulheres e homens negros e que são parte estruturante da história do Brasil, movimentações sociais, culturais, científicas e éticas que por muito tempo sofreram violências simbólicas e epistêmicas através de silenciamento, apropriação e descaracterização.

O Saber do negro no ensino de História Antirracista

A intelectualidade negra brasileira, especialmente ao longo do século XX, destacou em suas análises e produções a “crítica aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento” (Gomes, 2019, p. 224), questionando as orientações eurocentradas com relação à produção e à validação dos conhecimentos científicos produzidos em todo o mundo. Nilma Lino Gomes aponta para o protagonismo negro nas denúncias das permanências coloniais que estruturam a sociedade brasileira, operadas pela branquitude: o racismo estrutural e o mito da democracia racial, que se desdobram em dinâmicas perversas, direcionam e sustentam desde políticas públicas, nas dimensões institucionais, até comportamentos, ideias e afetos das pessoas. Nesse sentido, a

promoção da Educação Antirracista, que resulta das atuações e das reflexões das/dos intelectuais negras/os e antirracistas provoca e estabelece mudanças, configurando novas demandas e posturas tanto na cultura histórica quanto na cultura escolar.

O campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, fortalecido especialmente depois da promulgação da Lei 10.639/03, tem se consolidado por meio das inúmeras pesquisas realizadas no Brasil e em outros países, bem como pela oferta de disciplinas nos cursos de graduação e de pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*), voltados exclusivamente para a formação em ERER. Em 2022, o Brasil aparece em quarto lugar na publicação de artigos sobre a ERER. Em análises, foram encontrados “2.916 artigos publicados em 384 fontes ao longo de 62 anos considerados na pesquisa. O crescimento anual das pesquisas na área é de 7,43% e mais de 90% da produção está concentrada após 1990” (Rodrigues; Barbosa; Ribeiro, 2022, p. 18).

Para além, inúmeras pesquisas e publicações em periódicos — com a organização de dossiês e publicações especiais, bem como outras produções acadêmicas, produtos culturais diversos e o trânsito de intelectuais negras/os na imprensa e nas mídias sociais —, denotam a busca, ainda recente, porém premente, pela promoção da visibilidade das produções negras ao longo da História do Brasil, da reparação histórica e dos debates sobre as questões raciais brasileiras. A Educação sempre foi uma das principais bandeiras do Movimento Negro, das negras e dos negros “em movimento” (Gomes, 2017, p. 18), e isso decorre de seu papel estratégico na sociedade: a produção de conhecimento, seja sobre cada um de nós, sobre o “Outro” ou sobre a realidade. Para Gomes, “é preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola” (2008, p. 98), seja com relação ao racismo estrutural ou à branquitude. A ERER tem forte caráter interdisciplinar, pois dialoga e congrega pesquisas e debates com diversos outros campos das Humanidades e das Ciências Sociais que também se concentram nas discussões diversas sobre os Estudos Africanos, Afrodiáspóricos, das relações raciais no Brasil e nas Américas. Nos interessa, neste momento, os trabalhos produzidos por historiadores brasileiros, pois buscamos os diálogos epistêmicos com a Educação Histórica, ensejando o ensino de história de vieses antirracistas.

O livro *Saber do Negro* foi publicado em 2015 pela editora Pallas, mesmo ano do falecimento do historiador Joel Rufino dos Santos, seu autor. A publicação é resultado de pesquisa intitulada “Relações Brasil-África entre os séculos XVI e XIX”, que empreendeu o levantamento de “tudo o que se publicou, em livros, periódicos, *papers*, e o que se imprimiu em fitas e cartazes sobre o negro brasileiro e sua história, no Brasil, em alguns países africanos e europeus” (Santos, 2015, p. 10), realizada em parcerias com diversas/os pesquisadoras/es e instituições. Com três capítulos, a obra apresenta o papel desempenhado por mulheres e homens negros na História do Brasil.

O mapeamento realizado por Santos envolve três dimensões: o que o negro sabe, o que se sabe sobre o negro e o que o negro sabe de si na construção do Brasil. Sua proposta sobre a História do Negro no Brasil também é abordada a partir de três aspectos: a luta contra o racismo empreendida pelo Movimento Negro na atualidade, a rebeldia no período da escravização e a marginalização depois da abolição. Partindo da argumentação sobre a luta contra o racismo, Santos aborda “os dois capítulos principais da história do negro no Brasil: a rebeldia e a marginalização” (2015, p. 12). Com um texto mais conciso, os capítulos carregam notas que discutem de maneira mais aprofundada os aspectos históricos relacionados no texto, além de referências, citações e informações complementares que aprofundam os temas abordados. Não há indicação, no livro, sobre seus usos em contextos específicos do ensino de história, mas as notas de cada capítulo, construídas com o aprofundamento teórico e epistêmico das questões levantadas, configuram o trabalho nessa produção historiográfica — roteiro essencial para o estudo da História do Negro no Brasil.

Outra publicação de Santos, intitulada *A questão do negro na sala de aula*, publicada em 2016 pela editora Global, tem por proposta subsidiar o trabalho das/os professoras/es com relação à História do Negro no Brasil. O livro está dividido em dois capítulos e conta com vasta seção de bibliografia, ocupando mais da metade da publicação, com referências divididas por capítulos e súmulas. Estas são trabalhadas no segundo capítulo do livro e abordam história e cultura negras conforme: 1. Os africanos (A); 2. Os africanos (B); 3. Tráfico negreiro; 4. Rebeldia negra (A); 5. Palmares; 6. Rebeldia negra (B); 7. A sociedade escravista; 8. Abolição e Pós-centenário da Abolição; 9. Pós-centenário da Abolição (A); 10. Pós-centenário da Abolição (B). Cabe ressaltar que as dez súmulas são abordadas sob a perspectiva da orientação para tratar da questão do negro na sala de aula. No primeiro capítulo, Santos abarca as razões pelas quais há a necessidade de trabalharmos a História do Negro no Brasil, discutindo questões como o mito da democracia racial, raça e racismo, a necessidade de dimensionarmos as questões raciais no Brasil, os aspectos relacionados à identidade das/os estudantes negras/os, os impactos e os privilégios que a categoria ‘raça’ movimenta.

Apresentamos essas duas publicações de Santos, de forma bastante breve, e optamos por tratar do livro *Saber do Negro* para propor o encontro dialógico com os conceitos da Educação Histórica, e isso em decorrência das notas dos capítulos, que ofertam um caminho formativo, que, apesar de não estar diretamente direcionado à subsidiar a formação docente, obviamente pode ser tomado como um roteiro para os estudos, um referencial para a elaboração de materiais ou ainda um guia para buscar fontes históricas que possam ser trabalhadas no ensino de história. O primeiro capítulo, “A luta organizada sobre o racismo”, relaciona as trajetórias de Zumbi e Henrique Dias às

estratégias dos movimentos negros no século XX, da Frente Negra ao Movimento Negro Unificado, o MNU, nos processos de luta contra o racismo, mapeando a ideologia da democracia racial.

No segundo capítulo, “A rebeldia”, Santos apresenta a “classificação da rebeldia negra colonial” (2015, p. 93), quanto à estratégia (ações coletivas, fugas coletivas, rebeliões) e quanto à tática (ações criminosas, ações de guerrilha e insurreições). Os quilombos, os quilombos contemporâneos, Palmares e as Rebeliões Malês são abordados e dimensionados em suas implicações políticas nos contextos coloniais, exceto quanto à exposição sobre as comunidades quilombolas e espaços de religiões de matrizes afro-brasileiras na atualidade. O terceiro capítulo trata da marginalização pós-abolição da escravatura em 1888, com a Lei Áurea, e Santos aponta que “se argumenta geralmente, entre nós, que esta lei, no seu laconismo, causou a marginalização do negro, transformado de escravo, com lugar definido no sistema produtivo, em pária social” (2015, p. 151). As desigualdades raciais são relacionadas às desigualdades entre as regiões brasileiras, à ideologia da barragem que impediu negras e negros de prosperarem economicamente: “ou, feita a pergunta de outra maneira: por que o negro artesão livre do século 19 não se transformou no burguês, ou no pequeno-burguês, do século 20?” (Santos, 2015, p. 164). Por fim, a conclusão do terceiro capítulo traz a análise do filme *Quilombo*, de Cacá Diegues (1984). Essa análise da produção filmica não foi objeto de estudo do nosso trabalho, porém é importante mencionar que o filme dirigido por Diegues contou com a consultoria de importantes intelectuais negras e negros, como Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e o próprio Joel Rufino dos Santos, além da atuação de uma geração de atores negros e atrizes negras, como Grande Othelo, Léa Garcia, Zózimo Bulbul, Antônio Pitanga, Zezé Motta, Thiago Justino, entre outros.

Diante disso, como fundamentar metodologicamente os usos dos conteúdos, referências e citações do livro *Saber do Negro* para o ensino de história antirracista? Do ponto de vista da epistemologia, que sustenta as abordagens propostas no ensino de história, temos como caminhos possíveis as discussões oriundas do campo de investigação da Educação Histórica. Uma vez que a proposta deste trabalho não é apresentar elaborações dos saberes a serem ensinados, ou de um “guia de conteúdos”, nos limitamos a apresentar brevemente esta possibilidade de fundamentação epistemológica para o trabalho com o livro *Saber do Negro* para o ensino de História Antirracista. O livro é uma produção resultante de pesquisa de um renomado historiador, e, portanto, uma produção acadêmica que visa expor o levantamento de outras produções acadêmicas e culturais, as quais poderão ser selecionadas e colocadas em diálogo ou oposição a outros materiais, fontes históricas ou narrativas. Assim, professoras/es podem acionar as referências no livro para seus próprios processos formativos e para a elaboração de suas aulas, práticas e abordagens. As

contribuições do campo da Educação Histórica para o trabalho com o livro *Saber do Negro* serão abordadas na próxima seção deste artigo.

A Educação Histórica para o ensino de História Antirracista

Santos aponta, no primeiro capítulo do livro *Saber do Negro*, a necessidade de partir do presente para examinar o passado, já que “uma súmula da História do Negro no Brasil (ou do negro brasileiro, ou ainda, do brasileiro negro) deve começar, assim, pela atualidade, desvelando as condições e maneiras pelas quais o negro percebe a sua história” (Santos, 2015, p. 16), posicionamento próximo ao que dispõe o campo da Educação Histórica, uma vez que nossas relações com o passado se dão a partir e nos contextos de vida do presente (a vida prática).

Dessa maneira, quais produções e narrativas, culturais e científicas, construídas por intelectuais negras/os e antirracistas estão presentes em nossos contextos atuais, especialmente na cultura histórica, permitindo a reparação histórica e a luta contra o racismo estrutural? Como as/os estudantes se relacionam, na prática social, com essas manifestações que propõem as discussões sobre a História do Negro no Brasil, bem como sobre as questões raciais no Brasil, disponíveis na cultura histórica contemporânea? Como essas manifestações chegam à cultura escolar? Essas e outras questões podem suscitar as análises das carências e dos interesses das/os estudantes e das/os professoras/es intelectuais, levantadas a partir da “Aula Histórica”, proposta metodológica apresentada por Maria Auxiliadora Schmidt (2020), que tem por objetivo final a construção de sentidos históricos e a formação da consciência histórica.

A metodologia da Aula Histórica foi estruturada considerando as matrizes da Didática da História e do pensamento histórico de Rüsen, incorporando dialogicamente outras proposições de pesquisadores do campo, como Isabel Barca, Peter Seixas e Stéphane Levésque (Schmidt, 2020, p. 128), com a inclusão das categorias de cultura histórica, cultura escolar, cultura infantil e juvenil, cultura da escola, história controversa, memória e patrimônio. O ponto de partida para os processos de ensino e aprendizagem históricos se dá com o levantamento das carências de orientação temporal e cultural e dos interesses das/os estudantes, experenciadas a partir da prática social, englobando as tensões entre a cultura escolar e a cultura histórica. São as carências e os interesses das/os estudantes que orientam a organização metodológica docente, com a seleção dos conteúdos históricos (os conceitos substantivos) e dos processos cognitivos (os conceitos de segunda ordem), que serão mobilizados para a aprendizagem histórica, a partir do trabalho com as fontes históricas. Segundo Schmidt, “o trabalho com as fontes históricas torna-se fundamental como princípio do método de ensino” (2020, p. 132), e essa organização metodológica, orientada pela cognição situada na ciência histórica, visa possibilitar às/aos estudantes a produção do conhecimento histórico,

mediante a interpretação das fontes, a compreensão contextualizada e a comunicação. Por meio da aprendizagem histórica, há um retorno à vida prática, através da formação do pensamento histórico e da consciência histórica, com a elaboração dos sentidos e significados históricos às questões destacadas no presente, o que mobiliza a construção identitária e a práxis.

Tão importante quanto o levantamento das carências e interesses das/os estudantes, o mapeamento das carências de orientação temporal e cultural das/os professoras/es intelectuais e pesquisadoras/es, especialmente em relação à História do Negro no Brasil, visto que os conhecimentos sobre a fundamental importância das trajetórias, saberes e elaborações das mulheres e homens negros estão relacionados ao epistemicídio e aos processos de apagamento e da colonialidade que ainda operam nos currículos dos cursos de graduação, seja na formação inicial ou na continuada. Ademais, o próprio processo de letramento racial das/os professoras/es é imprescindível para o trabalho com a Educação Antirracista, visto que é a partir do posicionamento racial que podemos nos implicar politicamente enquanto educadoras/es antirracistas.

Ainda no primeiro capítulo de *Saber do Negro*, Santos coloca que

[...] é visível também que o mito da democracia racial não aparece isolado, mas constitui um dos fios da elástica malha em que repousa a consciência de ser brasileiro. Ele se prende aos resistentes mitos da cordialidade, da história incruenta, da natureza privilegiada, da unidade fundamental do povo brasileiro, da morenidade e outros (2015, p. 25).

Tomando a problemática do mito da democracia racial por tema ou, ainda, um conteúdo substantivo a ser trabalhado no ensino de história de caráter antirracista, os contextos atuais, neste 2024, estão relacionados ao aumento da percepção sobre o racismo no Brasil, conforme pesquisa *Datafolha* recentemente publicada⁵ e que pode ensejar debates e o levantamento das carências de estudantes sobre temas relacionados ao racismo estrutural, ao mito da democracia racial e às relações entre ambos. Em relação à construção do mito da democracia racial, Santos observa que

[...] a ideologia da democracia racial pressupunha, para começar, que nossas relações de raça fossem harmônicas – harmônicas por causa da índole lusitana (propensa ao convívio com os povos morenos), da benignidade de nossa escravidão e, sobretudo, da mestiçagem que teria funcionado como algodão entre vidros etc. (2015, p. 17).

A nota 5, que segue o trecho exposto, é a mais longa deste capítulo, com o mapeamento de testemunhos sobre a “benignidade da escravidão brasileira”, que fundamentou a construção ideológica da democracia racial, incluindo aí um trecho da obra *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, de Gilberto Freyre, publicada em 1933.

⁵ ALVES, Beatriz. Datafolha: 59% dos brasileiros acreditam que a maioria da população é racista. CNN Brasil, 20 nov. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/datafolha-59-dos-brasileiros-acreditam-que-a-maioria-da-populacao-e-racista/>. Acesso em: 21 nov. 2024. [Último acesso em: 25 maio 2025].

Foi imputado à Freyre a elaboração do conceito de democracia racial, e são as discussões iniciadas por Florestan Fernandes (2008) que situam e desmontam essa proposição arranjada e sustentada por intelectuais brancos brasileiros nas primeiras décadas do século XX, com vistas a apaziguar as tensões étnico-raciais, conforme aponta Carneiro (2023). O mito da democracia racial se relaciona, ainda, aos processos de miscigenação racial e ao ideal de branqueamento, reforçados na e pela cultura histórica brasileira controlada pela cultura das classes dominantes.

A mesma nota também apresenta referências de trabalhos sobre: a deficiência das leis para salvaguardar as pessoas escravizadas; as condições do trabalho físico; as questões relacionadas às mulheres negras e a prostituição; os testemunhos de violências; e a exploração às quais pessoas escravizadas foram submetidas. Santos elenca testemunhos que são fontes primárias, como o relato do missionário André João Antonil ou as obras dos viajantes John Mawe e Henry Koster. As fontes primárias apresentadas pelo historiador podem ser analisadas, questionadas e problematizadas conjuntamente às produções mais recentes, como a obra *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*, de Sueli Carneiro (2023), ou ainda, o livro organizado pelas/o pesquisadoras/pesquisador Giovana Xavier, Juliana Barreto Farias e Flávio Gomes, intitulado *Mulheres Negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*, publicado em 2012. As produções e análises sobre a história do Brasil, empreendidas por intelectuais negras, negros e antirracistas se posicionam de forma a questionar, denunciar e desmontar as operações hegemônicas que reverberaram estigmas, estereótipos e cristalizações acerca das elaborações, saberes e resistências negras que fundamentam a História do Brasil.

A nota de número 15, nesse mesmo capítulo, é assim apresentada: “Sobre um dos elos da cadeia mitológica que sustenta a concepção de Brasil” (Santos, 2015, p. 86), e apresenta extensa citação de publicação de Manoel Maurício de Albuquerque (1978), intitulada *A propósito de rebelião e trabalho escravo*, com a relação de importantes referências nos estudos sobre o mito da democracia racial, como Clóvis Moura (1989), Décio Freitas (1973), Edison Carneiro (1950). A apresentação de várias fontes históricas e de trabalhos acadêmicos possibilita a abordagem multiperspectivada e orientação do campo da Educação Histórica, o que viabiliza a seleção das fontes e referências por parte das/os professoras/es interpretação histórica, também por meio da operação com os conceitos de segunda ordem, pois o trabalho com diferentes fontes históricas coloca as/os estudantes como produtoras/es de conhecimento, já que atribuem significância às fontes, e “tal procedimento dá a entender que aprender História deve significar interpretar, explicar, narrar e narrar-se, à luz das lutas, sofrimentos e sonhos do presente” (Schmidt, 2009, p. 39).

Acionando o conceito substantivo ‘escravidão’, verificamos sua consolidação enquanto conteúdo tradicional do ensino de História, e que por tanto tempo apresentou, nos livros didáticos

em especial, as ideias de que mulheres e homens negros aceitaram a escravização sem resistências, assim como não procuraram formas e saberes para a libertação, o retorno para os territórios africanos, a superação das violências. Segundo Conceição (2023), o ensino de História se concentrou na experiência histórica da ‘escravidão’, o único conteúdo substantivo a fazer menção aos povos africanos e afro-brasileiros nos livros analisados pela pesquisadora (livros utilizados entre 1950 e 1995). No segundo capítulo de *Saber do Negro*, Santos discute a rebeldia enquanto elaboração negra, bastante comum em suas dinâmicas coletivas ou práticas individuais, e destacamos a nota 9 desse capítulo sobre o conceito “quilombismo” de operação como “práxis afro-brasileira” (Santos, 2015, p. 130), com a citação de texto do Abdias do Nascimento (1980), intelectual proponente do referido conceito. É possível estabelecer o diálogo deste conceito com as análises da historiadora Beatriz Nascimento (2022), sobre os quilombos enquanto categoria de unidade política, identitária, cultural.

O trabalho com o conceito de ‘quilombismo’ enquanto práxis negra também permite relacionar e abordar produções culturais e políticas negras que se desenvolveram ao longo do século XX e que estão operantes neste século XXI. Nascimento posiciona os quilombos como espaços de resistência, de acolhimento e de elaboração de conhecimentos; o quilombo é a favela, é a escola de samba, é o terreiro de Umbanda e de Candomblé: “o quilombo nunca foi discriminatório, tem sido assim. Jamais uma favela rejeitou um branco nordestino, um mineiro. E ali a maioria é negra. Mas ela não rejeita porque a favela é o lugar do homem sem-terra” (2022, p. 131). O quilombo, para Nascimento, também é lugar de denúncia: a produção historiográfica, os livros didáticos e as/os professoras/es de História omitiram a história e os dados sobre os quilombos, o que corrobora com a discriminação, a incompreensão e a violência, como ocorre com as comunidades quilombolas existentes e resistentes em todo o território brasileiro. As histórias das comunidades quilombolas também viabilizam os processos de construção de sentidos e significados acerca da fundamental importância das trajetórias e dos conhecimentos negros, a partir de questões do presente, bem como as manifestações da literatura negra contemporânea, as produções culturais mais atuais de jovens negras/os, como todo o arsenal da cultura *hip-hop*, seus desdobramentos e variações, as narrativas afrofuturistas contemporâneas, as práticas de *slam* e os saraus.

Para acionar um aspecto do terceiro e último capítulo do livro *Saber do Negro*, tomamos o próprio livro como fonte histórica, ao apresentar a expressão ou conceito ‘ideologia de barragem’, manifestação do racismo estrutural, operado pela branquitude. A expressão ‘ideologia de barragem’ não está presente atualmente nos debates raciais no Brasil, e pode ser trabalhada, também sob fundamentação multiperspectivada, nas relações entre o racismo estrutural e as diversas práticas sociais, culturais e simbólicas que resultam na marginalização de mulheres e homens negros. Para

tal, o resgate da referida expressão pode ser trabalhado de forma articulada ao conceito de ‘branquitude’.

Em linhas gerais, a branquitude é “um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais” (Bento, 2022, p. 62). A branquitude opera, para além da manutenção da estrutura de facilidades garantidas pelas questões raciais criadas pela supremacia branca, as regras e as violências presentes nos espaços institucionais, nas produções culturais e nos acessos aos bens e serviços dispostos na lógica do consumo com a qual se estruturam as dinâmicas e as relações sociais, políticas, culturais ao longo da história do Brasil, especialmente após a abolição da escravização e o proclamação da República, em fins do século XIX.

Para Santos, a ‘ideologia de barragem’ é aquilo “o que a sociedade decidira que lhe faltava” (2015, p. 163), o que foi construído como “falta” atribuída às mulheres e aos homens negros, como o enquadramento da branquitude na busca pela “boa aparência” nos anúncios de emprego nos jornais. A expressão usada por Santos não está referenciada, mas está presente em diversas produções culturais e de comunicação, assim como nos próprios procedimentos de acesso e validação dos conhecimentos produzidos por mulheres e homens negros. Problematizar o aparato racista dos privilégios da branquitude permite um trabalho de interpretação, comparação, aproximação e explicação, que poderão resultar em narrativas que expressem e que nos proporcione alcançar e dimensionar a consciência histórica de estudantes sobre as questões relacionadas ao racismo estrutural no Brasil e possíveis caminhos para sua superação.

Algumas considerações

A articulação dos conceitos de branquitude, mito da democracia racial e racismo estrutural, em acordo com a perspectiva negra da teoria educacional apontada por Gomes (2019), junto aos conteúdos substantivos da História do Brasil, podem constituir caminhos para o ensino de História de caráter antirracista. Neste trabalho, apresentamos algumas possibilidades de trabalho com aspectos da História do Negro no Brasil abordados pelo historiador Joel Rufino dos Santos, apontando alguns diálogos com outras produções acadêmicas da intelectualidade negra e antirracista, que não se limitam às abordagens tradicionais dos conteúdos históricos relacionados à escravização, questão identificada por Conceição (2023), conforme demonstrado brevemente.

A seleção dos conceitos substantivos e de segunda ordem, a partir das carências de orientação e dos interesses apresentados pelas/os estudantes, enseja o levantamento das fontes e referências, em acordo com a metodologia da Aula Histórica, proposta por Schmidt, que considera

[...] os procedimentos adotados pelo historiador na produção do conhecimento histórico, o(a) professor(a) organiza metodologicamente a sua prática docente a partir do trabalho com as fontes históricas – primárias e secundárias, problematizando-as e interpelando-as, permitindo às crianças e jovens interpretarem e problematizarem esses vestígios do passado à luz de sua vida prática no presente (2020, p. 136).

A aprendizagem histórica — expressa nas narrativas produzidas pelas/os estudantes e, também, em nossos trabalhos de pesquisa e elaboração de nossa prática docente —, envolve fatores que atuam de formas interdependentes para a construção de sentidos, iniciando o processo de aprendizagem, considerando as carências apresentadas pelas/os estudantes, propiciando a interação com fontes históricas e sua interpretação, mobilizando as/os estudantes ao trabalho crítico e ao pensamento histórico, que retorna à vida prática, fundamentada nos sentidos e significados históricos e críticos.

Os processos de descolonização dos conhecimentos tradicionais da História do Brasil poderão ser movimentados pelos conceitos de segunda ordem para o questionamento, a interpretação e a explicação, colocados sob a análise multiperspectivada e aqui relacionados às questões raciais e à História do Negro no Brasil, possibilitando a elaboração de explicações registradas nas narrativas e que expressarão a consciência histórica das/os estudantes, constituídas a partir de suas identidades e práticas sociais. Essas explicações e narrativas merecerão atenção, pois indicarão as formas pelas quais crianças e jovens estão compreendendo os contextos atuais e estabelecendo relações com os debates raciais tão necessários para construirmos outros projetos de nação e de sociedade brasileira, que reconheçam e possibilitem o desmonte do racismo estrutural, o reconhecimento da diversidade cultural e a promoção da equidade social e econômica.

Referências

- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: NETO, José Miguel Arias (org). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AritoArt, 2005, p. 15-25.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2022, p. 185-204.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CONCEIÇÃO, Maria Telvira. Ensinar história e ensinar história antirracista: as tarefas dos professores de História com o letramento racial nas escolas brasileiras. **Revista Palavras ABEHrtas**, n. especial, s/ p., julho 2023.

GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial - Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

GOMES, Nilma Lino (Org). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). **Descolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019, p. 223-246.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NADAI, Elza. ensino de história no brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. São Paulo: UBU, 2022.

RODRIGUES, Leandra A. M. S.; BARBOSA, Mayara Lustosa de Oliveira; RIBEIRO, Cristiane Maria. Mapeando a pesquisa em Educação das Relações Étnico-Raciais. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v. 52, 2022, p. 1-25.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Saber do Negro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Global, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijui, 2009, p. 21-51.

SCHMIDT, M. A. M. S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. **Revista História Hoje**, v. 5. n. 9, p. 31-48, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.