

OS JOVENS NÃO SE RECONHECEM NA
HISTÓRIA DO BRASIL, MAS UNS SE
RECONHECEM MAIS DO QUE OUTROS: NOTAS
PARA UMA PEDAGOGINGA NO ENSINO DA
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

**YOUNG PEOPLE DO NOT RECOGNIZE
THEMSELVES IN THE HISTORY OF BRAZIL, BUT
SOME RECOGNIZE THEMSELVES MORE THAN
OTHERS: NOTES FOR A *PEDAGOGINGA* IN THE
TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND
CULTURE**

LOS JÓVENES NO SE RECONOCEN EN LA
HISTORIA DE BRASIL, PERO ALGUNOS SE
RECONOCEN MÁS QUE OTROS: NOTAS PARA
UNA *PEDAGOGINGA* EN LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA Y CULTURA AFROBRASILEÑA

Giuvane de Souza Klüppel¹

Resumo: Se os jovens não se identificam, não se sentem pertencentes e não se entendem agentes da história, o que resta? Faz sentido, então, a história? Que efeito exerce a narrativa mestra da história? A relação que diferentes grupos de jovens estabelecem com ela, varia? Existem relações entre a maneira como os jovens se relacionam com a história e o regime de historicidade? Nesse artigo, nos debruçamos sobre essas e ainda outras questões, buscando compreender como jovens se relacionam com a História, tarefa que, entendemos, passa pelas questões acima. Compartilhamos resultados de uma pesquisa que investigou 277 narrativas escritas no ano de 2019 por jovens de idade entre 12 e 24 anos de diversas etapas de escolarização formal da cidade de Ponta Grossa, no Paraná, a partir da questão “conte a história do seu país”. Uma metodologia voltada à análise em rede foi utilizada para análise dos elementos (personagens, enredos e acontecimentos) que compõem as narrativas, bem como para investigar três categorias mobilizadas na análise, as de identificação, pertencimento e

agência. Constatamos ausências da história para com os jovens em três sentidos; no geral, os jovens: 1. não se identificam com a História; 2. não se sentem pertencentes à História; 3. não se entendem como agentes da História. Ainda que gerais, essas constatações são mais acentuadas quando são jovens negros e negras quem escrevem a História. Com base nesses resultados, discutimos sobre a necessidade de estudo de outras histórias, que envolvem outros personagens, eventos, agentes, regimes de historicidade e finalidades. Argumentamos, dentre outras possibilidades, em favor de uma “pedagogia”, em diálogo com debates recentes do campo do Ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de história; didática da história; história do Brasil; história e cultura afro-brasileira; pedagogia.

Abstract: If young people do not identify themselves, don't feel belonging and don't see themselves as agents of history, what remains? Does the history make sense, then? What effect does the master narrative of history have? Does the relationship that different groups of youth establish with it vary? Are there connections between how the youth relate to history and the regime of historicity? In this article, we delve these and other questions, seeking to understand how youth relate to History, a task that we understand involves the above-mentioned issues. We share the results of a research study that investigated 277 narratives written in the year 2019 by young people aged between 12 and 24 years old from different formal education stages in the city of Ponta Grossa, Paraná, with the question “tell the story of your country”. A network-oriented methodology was used for the analysis of the elements (characters, plots and events) that make up the narratives, as well as to investigate three categories mobilized in the analysis: identification, belonging and agency. We found absences in history concerning young people in three senses; overall, young people: 1. do not identify with history; 2. do not feel belonging to History; 3. do not see themselves as agents of History. Although general, these findings are more pronounced when it is young black individuals who write history. Based on these results, we discuss the need to study other histories that involve different characters, events, agents, regimes of historicity and purposes. We argue, among other possibilities, in favor of a “pedagogia”, in dialogue with recent debates in the field of history teaching in Brazil.

Keywords: History teaching; didactics of history; history of Brazil; afro-brazilian history and culture; pedagogia.

Resumen: Si los jóvenes no se identifican, no se sienten pertenecientes y no se perciben como agentes de la historia, ¿Qué queda? ¿Tienes sentido la historia entonces? ¿Qué efecto ejerce la narrativa maestra de la historia? ¿Varía la relación



que diferentes grupos de jóvenes establecen con ella? ¿Existen conexiones entre la forma en que los jóvenes se relacionan con la historia y el régimen de la historicidad? En este artículo, nos adentramos en estas y otras preguntas, buscando entender cómo los jóvenes se relacionan con la historia, una tarea que entendemos involucra los problemas mencionados anteriormente. Compartimos los resultados de una investigación que examinó 277 narrativas escritas en el año 2019 por jóvenes de entre 12 y 24 años de diversas etapas de educación formal en la ciudad de Ponta Grossa, Paraná, con la pregunta “conta la historia de tu país”. Se utilizó una metodología orientada al análisis en red para analizar los elementos (personajes, tramas y eventos) que componen las narrativas, así como para investigar tres categorías movilizadas en el análisis: identificación, pertenencia, agencia. Encontramos ausencias de la historia en relación con los jóvenes en tres sentidos; en general, los jóvenes: 1. no se identifican con la historia; 2. no se sienten pertenecientes a la historia; 3. no se ven a sí mismos como agentes de la historia. Aunque son generales, estos hallazgos son más pronunciados cuando son jóvenes negros quienes escriben la historia. Con base en estos resultados, discutimos la necesidad de estudiar otras historias que involucren diferentes personajes, eventos, agentes, regímenes de historicidad y propósitos. Argumentamos, entre otras posibilidades, a favor de una “Pedagoginga”, en diálogo con los debates recientes en el campo de enseñanza de la historia en Brasil.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, didáctica de la historia; historia de Brasil; historia y cultura afrobrasileña; pedagoginga.

Introdução

Neste texto discutimos sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira nas aulas de história². Apesar da importância de reiterar esta questão, sabemos que não faltam produções cujas discussões se desdobram nesse sentido. O que nos propomos é partir de dados, derivados de resultados de pesquisa anteriores, em que foram analisadas as narrativas sobre a história do Brasil organizadas por jovens diversos em diferentes espaços de escolarização formal. Estes dados, que serão explorados ao longo do artigo apontam para o seguinte: no geral, os jovens (seja branco, negro, do sexo feminino ou masculino) não se identificam com a história do Brasil, mas uns se identificam mais do que outros. O trabalho de análise que chegou a esse resultado foi realizado ao longo da minha dissertação de mestrado (Klüppel, 2021).

Essa relação entre os jovens e a história se expande para além da identificação: o mesmo foi percebido quanto à relação de pertencimento e de agenciamento para com a história. Ou seja, os jovens não se sentem pertencentes, e não se posicionam enquanto agentes na história que contam, segundo os dados que analisamos. Apesar dessa relação ser menos ou mais generalizada para todos os grupos, existe uma condição bastante clara: as relações de identificação, pertencimento e agência são expressivamente menores entre jovens negros quando estes escrevem sobre o passado. O desafio é refletir sobre esses resultados (por que há um distanciamento generalizado para com a história? Por que esse distanciamento é maior entre jovens negros?) em uma discussão que envolva o ensino da história e cultura afro-brasileira, em diálogo com a historiografia, o que tentamos realizar ao longo do artigo.

Entendemos que discutir a temática é, por si só, um avanço³. Pretendemos colaborar com as discussões no sentido de estabelecer reflexões pertinentes ao ensino de história. A partir dos resultados mencionados, entendemos que existem aspectos relacionados à construção das narrativas que podem contribuir para as discussões em ensino e aprendizagem da história e cultura afro-brasileira. Ao levar em conta algumas características intrínsecas à temática, como o fato de ser permeada por outras tradições de raciocínio, essas reflexões têm o potencial de estimular o debate e propor caminhos para evitar silenciamentos, epistemicídios⁴ e processos de dessubjetivação. O desafio é fazer da história, “pedagogica”: é nesse sentido que procuramos argumentar ao longo deste artigo.

Na primeira seção, estabelecemos um diálogo com algumas produções que discutem sobre a importância do estudo da história e cultura afro-brasileira, argumentando em favor do que está sendo chamado de uma “pedagogica” no Ensino de História. Na segunda seção, apresentamos os dados da pesquisa que esse texto toma como base, ao passo que apontamos quais são seus significados e suas contribuições para pensar o ensino da história e cultura afro-brasileira. Por fim, traçamos nossas considerações finais, procurando estabelecer um diálogo com autores que contribuam para fazer da

história pedagógica.

Da importância do ensino da história e cultura afro-brasileira

“Eu não quero mais estudar na sua escola
Que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro

Me alimento da sabedoria de entidades de terreiro
Sou guerreiro da falange de Ogum, zum zum zum
Capoeira mata um, mata mil
Pedagogia na troca de informação

Papo de visão, nossa construção
Passa por saber quem somos e também quem eles são”
(Pedagogia, Thiago Elniño)

Os versos acima foram retirados da música *Pedagogia*, dos cantores Thiago Elniño, Sant e Kmkz. Tão interessante quanto as estrofes que abrem essa seção, são as que dão sequência, no segundo verso de Thiago Elniño, quase que como um relato de memória relacionado à prática escolar:

Mano, vou te falar ein, ô lugar que eu odiava
Eu não entendia porra nenhuma do que a professora me falava
Ela explicava, explicava, querendo que eu
Criasse um interesse num mundo que não tinha nada a ver com o meu

Não sei se a escola aliena mais do que informa
Te revolta ou te conforma com as merdas que o mundo tá
Nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar
Depende da história contada e também de quem vai contar

Pra mim contaram que o preto não tem vez
E o que que o Hip-Hop fez? Veio e me disse o contrário
A escola sempre reforçou que eu era feio
O Hip-Hop veio e disse: “Tu é bonito pra caralho”

O Hip-Hop me falou de autonomia
Autonomia que a escola nunca me deu
A escola me ensinou a escolher caminhos
Dentro do quadradinho que ela mesmo me prendeu

Esses versos manifestam questões que estão inseridas em debates públicos recentes sobre a história, com especial destaque para obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos e seu papel no combate ao racismo e valorização da história e da cultura afro-brasileiras (Abreu; Mattos, 2008). O termo “pedagogia”, título da música destacada anteriormente, não é um termo vazio na historiografia recente sobre o Ensino de História. Allan da Rosa (2013, p. 125) é quem mais desenvolveu o conceito, caminhando em um sentido parecido ao da música, quando, ao escrever sobre a Pedagogia diz ser necessário “ir além do escolacentrismo”⁵. Com isso ele quer dizer que,

Para além de “conteúdo” e de presença temática, tão importantes na correnteza dos rios escolares que fluem (ou se travam e transbordam) do ensino fundamental ao universitário, o que ressaltamos na Pedagogia é a forma, a didática, a maneira de gerar e de transmitir saber que permita à abstração se enamorar da sensibilidade e do sensorial, do corpo, do que somos, que é água, ponte e barco para qualquer concepção e desfrute de conhecimento.

A música ressalta um elemento importante que é a ausência. Ausência que se revela tanto em relação ao conteúdo e à presença temática da história, mas, além disso, naquilo que deveria acompanhá-lo: identificação, interesse, pertencimento, representação, diversidade, agência, afetos, sensibilidades. Concordamos com as perspectivas destacadas acima na medida que entendemos que o conteúdo é apenas o primeiro elemento necessário para o estudo da temática afro-brasileira (a despeito de ser o que é mais pautado no debate público⁶). Um primeiro elemento essencial, que supre ausências históricas no que diz respeito ao espaço escolar, que tem o potencial de combater o racismo e positivar a cultura afro-brasileira, mas que não pode se acabar em si mesmo. Ou seja, não pode ter como finalidade apenas a promoção de uma transformação da narrativa, sob o risco de não estimular os sentidos destacados anteriormente. Entendemos, portanto, que é necessário promover mudanças no discurso, ou seja, na forma, na didática, na maneira de transmitir.

Há, entretanto, uma diferença, que é o apelo da história e da cultura afro-brasileira na identificação de uma parte expressiva da população brasileira se levarmos em conta a formação sócio-histórica do país e a importância dos povos pretos nesse processo. Em dados frios, basta lembrar que a maior parte das pessoas no presente se identificam como negras, segundo os últimos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷, sem contar o enraizamento de práticas e modos de ser e saber oriundos de processos de hibridização e sincretismo, que, no caso da cultura afro-brasileira, instaurando-se “nas fronteiras e rachaduras do sistema”, produz novas formas de manifestação cultural articuladas, que, devido à geografia das relações sociais no nosso país, pode ter capilaridade em toda a sociedade (Rosa, 2013, p. 35)⁸.

A história do negro e o negro na história (no Brasil)

Antes da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras, o negro teve um lugar no currículo, como mostra Alexandra Silva (2020): um lugar adjacente, subalterno, sob a ótica da amorosidade e da obediência no bojo do mito das três raças; é nessa perspectiva que essa discussão se torna importante. Entendemos que discutir a narrativa histórica quer dizer questionar o discurso histórico, historicamente alicerçado em bases eurocêntricas, e, portanto, em uma narrativa racista⁹. Possibilitar a representação, o pertencimento, o conhecimento de outras formas de ser e se relacionar é possibilitar ferramentas para que os jovens desconstruam a narrativa racista e reconstruam suas identidades de maneira positiva, alicerçada em uma postura antirracista.

Ainda segundo Silva (2020, p. 32-33),

A história ensinada sobre a África e os africanos tem tirado desses sujeitos a potência de suas vozes, remetidos, muitas vezes, apenas à condição de seres escravizados, e que ao longo dessa escravidão, receberam benesses como a “filantropia” e caridade dos brancos, seja nos anos em que a escravidão perdurou, seja na própria abolição, que, para muitos, é tida com o um ato caridoso da generosa “princesa Isabel” tirando das análises toda e qualquer forma de luta dos afrodescendentes enquanto atores e agentes de sua libertação. Contar uma história sem sujeitos ativos e sem lutas, resistências e conflitos, além de cristalizar uma memória oficial, no singular, ajuda a preservar no presente as injustiças e desigualdades, tônica muito forte com nossa história.

Essas concepções errôneas e preconceituosas, além de incorrerem em epistemicídios, tencionam as identidades, relações e práticas sociais. Partindo desses pressupostos, Amauri Santos (2020) destaca aquilo que Alexandra Silva (2020) também relata como resultado da observação de seu cotidiano enquanto professora: o fato de os alunos construírem representações problemáticas a respeito da África e da história e cultura afro-brasileira (representações que se baseiam em desconhecimento e preconceitos)¹⁰. No seu trabalho, onde analisou representações de 230 alunos do Ensino Básico a partir de respostas a um questionário e desenhos, entre as representações mais comuns há a persistência no que o autor chama de “memória colonial”, que imprime ao negro o lugar de escravizado, associando a ele apenas temas negativos, como exploração, pobreza e miséria, ou então expressões estereotipadas que se tornaram símbolos nacionais e foram incorporadas ao discurso oficial como o samba, o carnaval e o futebol.

O autor aponta que um aspecto necessário para romper com esse tipo de representação é a ênfase na heterogeneidade da cultura afro-brasileira. Um encaminhamento semelhante, que dá ênfase à diversidade cultural, está presente

desde antes da promulgação da lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Aliás, se o negro tem um lugar no currículo ainda antes da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) mostram que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), introduzem a “pluralidade cultural” como um tema transversal a ser adotado em sala de aula, onde a educação para as relações étnico-raciais se torna importante.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por sua vez, se posicionam politicamente a partir de uma postura de combate, apontando algumas estratégias para a valorização da história e cultura afro-brasileira, como o estudo de iniciativas e organizações negras, de práticas culturais tradicionais, da experiência dos africanos no Brasil, e o trabalho com biografias de personalidades negras com impacto na história do Brasil, em forma de projeto (Abreu; Mattos, 2008, p. 15-17). Como apontam as autoras, a resolução sobre a maneira como esses temas devem entrar em sala de aula, será feito pela escolha de cada professor. Daí a importância de reiterar a necessidade estabelecer diálogo entre estes e outros temas e a experiência do aluno.

Entendemos que há, portanto, a necessidade de construir novas representações, que rompam com a imagem subalterna – que certamente tem efeitos sobre a construção de identidades –, o que implica um contato qualificado com a história e cultura afro-brasileira, mas também a afirmação da subjetividade dos sujeitos que as compõem. Nesse sentido, conforme estamos argumentando, não basta a inclusão de personagens antes excluídos da história, mas também uma reformulação da maneira de se estudar história, pautando-se não apenas em bases conteudistas, mas nos efeitos que, por exemplo, a significação de uma história que envolve a história e a cultura afro-brasileira tem para jovens negros e negras. Nesse sentido, fazer da história pedagógica passa pela experiência e conhecimentos cotidianos dos jovens negros.

Das maneiras de se relacionar com a história: identificação, pertencimento e agência

Hans Ulrich Gumbrecht (2011), em uma fala que fez no III Seminário Nacional de História da Historiografia, em Minas Gerais, afirma aquilo que os historioeducadores¹¹ já tem consciência há algum tempo: a história não tem mais como objetivo central a função que tinha para os europeus há alguns séculos, a de mestra da vida, repositório de exemplos a serem seguidos e de modelos a serem tomados para orientação prática no presente, mesmo que ainda possa servir a esse propósito¹². Entretanto, essas não foram – como também hoje não são – a única maneira de se relacionar com o passado no presente. Existem outras relações possíveis, relacionadas a outros usos do passado, que também podem ser mobilizadas para orientação no presente – e que por vezes são estabelecidas na relação com o passado. Nessa seção vamos nos ater ao estudo de

três delas: as relações de identificação, pertencimento e agência.

As três são mobilizadas por diferentes projetos de poder e assumem um papel central na atual configuração da cultura política no Brasil e no mundo, sendo apontadas como temas emergentes da contemporaneidade, algumas vezes entendidas como substanciais para explicar crises e problemas do presente. Identificação, pertencimento e agência tencionam as relações que são estabelecidas para com as narrativas sobre o passado, no interior do discurso histórico, mas também tem efeito sobre a vida prática justamente na medida da interface entre a cultura histórica e a cultura política, uma vez que história e política se atravessam e tencionam uma à outra (Cerri, 2021)¹³.

Nos resultados com que dialogamos nesse trabalho, examinamos identificação, pertencimento e agência a partir da análise de narrativas sobre a história do Brasil escritas por jovens de idade entre 12 e 24 anos, integrantes de Ensino Fundamental, Médio, Superior e Pós-Graduações em instituições públicas da cidade de Ponta Grossa, no Paraná¹⁴. Entendemos que a narrativa sobre a história da nação, por conta do papel que desempenhou na invenção da identidade nacional no momento de formação das nações, tem como função sustentar o estabelecimento dessas relações – mesmo que em um primeiro momento de maneira restrita a estratos sociais privilegiados e amparada efetivamente a partir da exclusão de determinados grupos¹⁵.

Os dados que trazemos foram coletados no ano de 2019 a partir de um instrumento impresso onde havia a seguinte consigna: “por favor, escreva a história do seu país”. Essa coleta fez parte do projeto de pesquisa *O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas*, coordenado nacionalmente pela professora doutora Caroline Pacievitch. As narrativas coletadas foram processadas a partir de alguns softwares livres que tiveram como finalidade a transformação do conjunto textual em redes de palavras e de categorias¹⁶, que foram analisadas em outros trabalhos. Ao longo dessa seção vamos destacar e discutir algumas características que compõem o conjunto geral das narrativas, enfatizando particularidades relacionadas às narrativas organizada por jovens negros.

DIFERENTES LOCUTORES, NARRATIVAS E HISTÓRIAS

Começaremos pelas características comuns às narrativas de jovens brancos ou negros, do sexo masculino ou feminino, uma vez que elas podem ser elucidativas para compreender, posteriormente, as diferenças nos discursos. Essas características dizem respeito tanto à narrativa histórica como também ao discurso histórico¹⁷. Para fins de investigação, orientamos a análise a partir de três camadas que constituem a relação dos jovens para com a história, conforme estudamos, sendo elas menos ou mais explícitas (1. elementos que compõem a história; 2. sentido atribuído aos elementos que compõem a história; 3. concepção de história).

Essas três camadas estão relacionadas entre si, mas podem ser entendidas a partir de duas instâncias, uma que diz respeito diretamente aos elementos que compõem as narrativas (personagens, acontecimentos e enredo, conforme Sant *et al.* (2015), e outra que diz respeito à maneira como esses elementos são mobilizados no discurso, ou seja, a maneira como os jovens interpretam e dão sentido aos elementos que compõem a narrativa, à narrativa em si, e à própria história (se gostam ou não gostam, se estabelecem marcos de identidade ou alteridade, ou como entendem a história, por exemplo). Isso porque tanto os sentidos significam a história, como os elementos evocados para contá-la também o fazem.

Quando determinados sujeitos históricos são mobilizados como agentes e heróis da história, em detrimento de outros, há, implicitamente, uma concepção de história. Quando esses mesmos sujeitos são mencionados e têm seus papéis questionados, há uma diferença, que é o sentido atribuído a eles, mas que pode traduzir diferentes concepções de história. Uma terceira diferença é, ao invés de basear a história na vontade e na ação de personagens, destacar o papel de grupos políticos e sociais, ou então em uma vontade metafísica, implícita à história, um acontecimento sem causa ou agente: “aconteceu porque aconteceu”. Um exemplo prático seria a abolição da escravidão e os papéis que podem ser atribuídos à Princesa Isabel ou aos movimentos abolicionistas e figuras abolicionistas, como Luís Gama.

Na história organizada por qualquer um dos jovens há uma aproximação mais ou menos comum com a narrativa mestra da história do Brasil que pode ser observada tanto nos elementos que são mobilizados para organizar a narrativa, como nos sentidos que atribuem à história. Essa aproximação apresenta algumas variações pontuais que destacamos na sequência. Quando afirmamos que “[...] há uma aproximação com a *narrativa mestra*” estamos nos referindo à narrativa que tem função de criar sentido e orientar representações sobre passado, presente e futuro de uma comunidade. Essa unidade de análise é proposta por Mario Carretero e Floor Van Alphen (2014) a partir da leitura de Agnes Heller; e se baseia no seguinte:

1. a inclusão/exclusão de assuntos históricos, marcada pela exclusão do “outro”;
2. o estabelecimento de identidade compartilhada entre narrador e passado, através do uso da terceira pessoa do plural, nós, e/ou de pronomes possessivos;
3. a simplificação da narrativa a partir de determinados temas e/ou a minimização de outros temas e sujeitos, através dos mesmos parâmetros anteriores;
4. uma concepção romântica relacionada à nação como preexistência, ou seja, um mito de fundação.

Na tradição historiográfica eurocêntrica brasileira, o “outro”, os temas e sujeitos minimizados, bem como o mito de fundação se constituem através de recortes de

gênero, raça e classe.

AOS FATOS (PERSONAGENS, ENREDOS E SENTIDOS)

Podemos iniciar pela dimensão mais aparente, relacionada à narrativa: o conteúdo. Os personagens evocados na história construída pelos jovens são majoritariamente coletivos nacionais e sujeitos individuais. Coletivos nacionais demarcam identidades nacionais: brasileiros, portugueses e europeus, por exemplo, fazendo referência na maior parte dos casos às identidades europeias ou brasileira; os indivíduos estão relacionados à história política: chefes de Estado, em sua maioria, ou líderes e “heróis” consagrados de acontecimentos específicos, quase exclusivamente homens, brancos, de estratos privilegiados da população, todos eles canonizados por uma narrativa histórica tradicional, e que, apesar dos esforços no sentido de sua desconstrução, ainda são os que costumam ser entendidos como protagonistas, permanecendo na memória social (Cerri; Caimi; Mistura, 2018). São os coletivos nacionais ou os personagens individuais quem são enfatizados pelos jovens como agentes dos acontecimentos no passado.

Tabela 1 – Comparação entre agentes da história nas narrativas: percentual

TIPO DE AGENTE \ CONJUNTO	Sexo masculino	Sexo feminino	Brancos	Negros
Coletivos étnicos/nacionais	31	38,8	36,9	37,1
Indivíduos	28,6	20,6	23,8	32
Sem agente	15	15,1	20,5	7,8
Coletivo alheios	12,7	10,3	8,8	7
Coletivos populares	3,5	7,7	4	6,6
Indefinidos	0,6	2,5	2,9	4,2
Nações	4,9	2,8	2,2	3,1
Instituições	3,3	1,8	0,7	1,9

Fonte: Dados do projeto O país e o mundo em poucas palavras (Freitas; Santiago, 2018).

Assim como os personagens, os acontecimentos que integram a história organizada pelos jovens também fazem eco à história oficial: são destacados eventos fundadores que demarcam o início de determinados períodos, quase sempre relacionados à história política, e também à economia, reproduzindo duas maneiras de se pensar a história do Brasil, entendendo esta exclusivamente pelos acontecimentos de ordem “nacional”, que estão ligados aos centros políticos e econômico do país nas diferentes temporalidades. A história é majoritariamente organizada e segmentada a partir do regime político ou econômico que se destacou em determinado período (história colonial, imperial, republicana, ou ciclo do cana-de-açúcar, do café, por exemplo – estes últimos com menor expressão).

O enredo é constituído majoritariamente pelo passado, com ênfase para os passados mais distantes da história do Brasil: o período da história colonial é mais expressivo que o período imperial, que, por sua vez, é mais expressivo que o republicano, que poucas vezes avança até a história mais recente do país. Há, muitas vezes, uma origem para a história do Brasil, ora apontada explicitamente como “a origem”, ora implicitamente, na medida que se constitui como o início das narrativas: a invenção da América, que tem interpretações diversas: “chegada”, “descobrimento”, “encontro”, “invasão”, leituras que tencionam interpretações diversas, conforme apontado em outro artigo (Klüppel, 2022, p. 87-88).

Tabela 2 – Comparação entre tempos históricos nas narrativas: percentual

TEMPO HISTÓRICO \ CONJUNTO	Sexo masculino	Sexo feminino	Branços	Negros
História indígena	6,8	11,5	8,7	11
História colonial	45,7	52,5	56	57
História monárquica	15	8,3	14	7,9
História republicana	11,7	8,9	8,3	8,8
História das ditaduras	6,2	3,5	3,5	1,3
História recente	13,3	14,5	10	14

Fonte: Dados do projeto O país e o mundo em poucas palavras (Freitas; Santiago, 2018).

Os parágrafos anteriores esboçam um quadro geral das narrativas organizadas pelos jovens, que, conforme mencionamos, é mais ou menos comum em todas as narrativas, independente do conjunto analisado, conforme pode ser observado nas tabelas acima. Existem, entretanto, algumas diferenças, que, apesar de serem menos expressivas, são significativas na medida que variam bastante entre os conjuntos quando organizados por sexo ou pertencimento étnico-racial. Mencionamos anteriormente que começaríamos pelas características comuns, para depois destacar as diferenças nas narrativas, o que faremos a partir de agora.

Enquanto *os jovens* dão uma ênfase maior à história política e econômica, demarcando personagens e datas específicas, *as jovens* trazem proporcionalmente mais aspectos ligados a uma história de caráter social, dando mais destaque para personagens coletivos como indígenas, negros e ao que chamamos de “coletivos populares” (pessoas, população, povo), além de acontecimentos que estão relacionados a eles; além disso, começam a história em proporção muito maior com menções aos povos originários, por exemplo. No que diz respeito ao enredo, há também uma diferença: os jovens escrevem uma história exclusivamente passadista, com ênfase no passado mais distante, enquanto as jovens fazem mais referências ao passado recente do país, além de estabelecerem por mais vezes relações entre o passado e o presente e o futuro, em uma lógica de continuidade, para explicar o presente e perspectivar futuros.

Quadro 1 – Exemplos de narrativas da narrativa construída por jovens do sexo feminino

Categorias	Trecho das narrativas
Coletivos populares	“Após muitas lutas em relação a liberdade e direitos no geral a população acabou conseguindo alguma voz com a democracia”
Indígenas (agente)	“O Brasil sempre foi povoado por <i>indígenas</i> , aqui eles cultivaram e ainda cultivam suas tradições, eles detinham conhecimento do território e da natureza, praticavam a agricultura, pesca, caça e cultuavam suas crenças religiosas”
Negros (agente)	“Considero o <i>negro</i> nosso maior guerreiro, levou nosso país nas costas por 380 anos, coitado, sem julgar ou reclamar”
Indígenas (início)	“O Brasil foi o título dado pelos portugueses para um conjunto de terras situado na América ocupado por várias etnias de povos indígenas”
Relação passado-futuro	“O Brasil tem uma história marcada por lutas e corrupção, o que não podemos é perder as esperanças em um Brasil melhor para todas as pessoas”

Fonte: Dados do projeto O país e o mundo em poucas palavras (Freitas; Santiago, 2018).

Também existem variações entre as narrativas dos jovens brancos e dos jovens negros, o que assume uma relevância importante para o exercício de reflexão deste artigo. No entanto, se nos exemplos citados anteriormente, as narrativas dos jovens e das jovens diferem *qualitativamente*, pela diferença entre os elementos que foram escolhidos para contar a história do Brasil, agora a relação é outra: entre a narrativa dos jovens brancos e negros também há uma diferença *quantitativa*. Com isso, queremos dizer que os jovens brancos escreveram narrativas mais extensas, com mais personagens e eventos, enquanto entre os jovens negros são mais comuns histórias que se limitam a poucas linhas ou palavras, como no seguinte exemplo retirado das narrativas “O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral”¹⁸.

Tabela 3 – Mobilização de categorias nas narrativas: média.

TEMPO HISTÓRICO \ CONJUNTO	Brancos	Negros
Atribuição de sentido	2,6	1,3
Atribuição de valor	0,9	0,6
Eventos e acontecimentos	2,4	1,4
Personagens	4,8	4

Fonte: Dados do projeto O país e o mundo em poucas palavras (Freitas; Santiago, 2018).

Os dois grupos (mulheres e negros/as) se relacionam com uma história que tradicionalmente deixa a desejar no que diz respeito à identificação, ao pertencimento

e à agência, na medida que é uma história em que mulheres e negros tem um lugar marginal. Entendemos as duas variações da narrativa mestra destacadas acima como estratégias de resistência, que encontram amparo em caminhos diferentes: no primeiro caso, entre as jovens, de significação e afirmação de outros elementos históricos do passado, na medida que resgatam personagens, eventos e também temporalidades que não são aqueles canonizadas na narrativa mestra da história, e; no segundo caso, entre jovens negros/as, de negação da história, seja rejeição, cinismo ou oposição a ela, na medida que aparentemente se recusam a escrevê-la¹⁹.

No que diz respeito, agora sim, aos usos do passado, a partir da identificação, do pertencimento e da agência, essas duas estratégias parecem reverberar em diferentes grupos, marcados por sexo e raça, mas também de acordo com a temporalidade histórica sobre a qual os jovens se debruçam, o passado ou o presente.

As jovens, em sua narrativa estabelecem mais relações (mesmo que, de maneira geral, ainda reduzida) entre passado, presente e futuro, estabelecendo em maior quantidade relações de identificação, pertencimento e agência, sobretudo quando o palco dos acontecimentos é o presente ou o passado mais recente, mas também quando é o passado. Já entre os/as jovens negros/as, há, proporcionalmente, mais marcos de identidade, no presente, mas menos no passado; o resultado relativo ao presente torna-se interessante quando entendemos que ele está relacionado ao fato desse grupo evocar mais vezes coletivos populares, como o povo e a população, como agentes da história.

Em resumo os jovens negros/as, assim como as jovens, estabelecem mais marcos de identidade quando escrevem sobre o presente, onde significam a si mesmos e aos seus iguais como agentes da história. No entanto, a maior parte da história é uma passadista, onde, então, são os jovens brancos e do sexo masculino quem mais estabelecem os marcos de identificação, mesmo que poucas vezes se entendam como agentes da história, uma vez que esta história é marcada por indivíduos e/ou coletivos, estes último com os quais os jovens não dividem a agência.

Tabela 4 – Comparação entre temporalidades da história nas narrativas: percentual

CONJUNTO CATEGORIAS	Sexo masculino	Sexo feminino	Brancos	Negros
Passado	83,5	81,2	85	81
Presente	15,6	17,1	14	18
Futuro	0,7	1,5	1,5	1,1

Fonte: Dados do projeto O país e o mundo em poucas palavras (Freitas; Santiago, 2018).

Entendemos que essas diferentes maneiras de organizar a história pelos diferentes

grupos, assim como as relações que são estabelecidas em cada caso, fornecem modelos para se refletir sobre a História: de um lado o contraste entre uma história passadista, marcadamente factual, personalista, organizada na forma de repositório de fatos e sujeitos, onde o passado se basta em si mesmo, esterilizando o presente e o futuro, e uma história que dá ênfase a outros sujeitos, estabelecendo uma coerência na relação entre os tempos, que se encontram em uma sucessão lógica, algumas vezes desembocando em projeções de futuro e horizontes de expectativas, mesmo que nem sempre positivos; de outro, o contraste entre uma posição de adesão do enunciador, enquanto sujeito integrante, e outra de um posicionamento em oposição à história. Em linhas gerais, o antagonista da agência e da identificação dos jovens é um passado estéril ausente de um coletivo agregador que os represente.

Dos usos do passado: ou fazer da história pedagógica

Em síntese, os resultados descritos na seção anterior apontam o seguinte: 1. os jovens, de maneira geral, não estabelecem relações de identificação, pertencimento e agência para com a história do Brasil; 2. os jovens negros e negras estabelecem ainda menos essas relações do que jovens brancos e brancas quando o que está em jogo é o passado. Por outro lado, sabendo que são os jovens brancos quem mais estabelecem relações de identificação com a história, no passado, podemos concluir que a existência de personagens representativos do ponto de vista dos jovens dá margem para que se estabeleçam essas relações de identificação (ainda que isso seja insuficiente, dado que elas ainda são escassas); também é interessante constatar que esse grupo é o que mais parece naturalizar a história, não apenas através de uma reprodução com menos variações da narrativa mestra, mas também narrando com mais frequência histórias com acontecimentos sem agente. Além disso, conforme pudemos atestar analisando o mesmo grupo, a representação, sozinha, não assegura que sejam estabelecidas relações de pertencimento e agência – o que, por outro lado, pudemos constatar na análise da narrativa organizada pelo grupo das jovens.

Uma hipótese para explicar isso é o fato de que, por mais que os personagens/ sujeitos da história possam ser representativos para determinado estrato social do ponto de vista simbólico, na medida que eles compartilham determinadas condições em relação ao mundo (a condição de brasileiro, o gênero e/ou a raça, por exemplo), existem outras condições que os distanciam, e que podem ser mais ou menos generalizadas, como o fato de todos os personagens individuais da narrativa mestra da história gozarem de uma condição socioeconômica privilegiada e serem lideranças políticas – líderes ou chefes de estado, representados, em alguns casos, em condição quase canônica, de heróis efetivamente. Daí que há mais marcos de identificação entre os jovens brancos/as, mas que de maneira geral tanto jovens brancos/as quanto negros/as estabeleçam poucas relações de identificação para com a história do Brasil.

No caso de pessoas negras, parece haver um desafio múltiplo. Primeiro no sentido de divulgar e incorporar histórias que tragam elementos que permitam – ou suscitem – relações de identificação, o que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira assegura. Junto a isso, no entanto, existe um segundo desafio, que diz respeito à necessidade de representação. Isso porque de um lado é necessária uma nova maneira de representar, que leve consigo não apenas a identificação, mas que também tencione a maneira como os jovens entendem a história, no sentido do pertencimento a ela, e das perspectivas de agência e de futuro. Entendemos, entretanto, que “uma nova maneira de representação” envolve mais do que simplesmente representar, como quem conta uma história para alguém, mas o próprio tensionamento da maneira de se relacionar com o discurso histórico, alterando o papel que assume os jovens perante narrativas da história.

Não temos respostas imediatas para esses problemas. No entanto, na perspectiva de buscar subsídio, dialogamos abaixo com algumas possíveis contribuições. A ideia é pensar uma pedagogia que se comprometa com a reconstrução da história em diferentes níveis: 1. no que diz ao conteúdo (personagens, acontecimentos e enredos); 2. no que diz respeito aos tempos da história: pensar a história através de outra organização temporal, não mais baseada em uma linha do tempo progressiva, marcadamente passadista e; 3. no que diz respeito às finalidades da história: que não se limite ao modelo de repositório de exemplo, mas que reforce e positive subjetividades e identidades, e que faça com que o sujeito se compreenda como sujeito e participe da história. Apesar de, como dissemos, não termos as respostas, uma solução possível é fazer da história Pedagogia.

Fazer da História, Pedagogia

Em uma discussão promovida pela Associação Nacional de História (ANPUH) sobre os artigos publicado no dossiê da Revista Brasileira de História sobre “Negacionismos e usos da história”, Arthur Lima de Ávila (Negacionismos [...], 2021) afirma que a disputa pelo sentido da história não vai se resolver através de mais verdade factual, mas sim de narrativas mais expressivas e com mais poder de tocar existencialmente as pessoas²⁰. O desafio que aponta vai além da narrativa, em um sentido próximo daquilo que estamos tentando argumentar:

o desafio é propor passados que não sejam só melhores no sentido factual, mas [...] que sejam melhores no sentido ético, de propor um mundo mais plural, politicamente melhores porque explicam mais o mundo [...] e também teoricamente melhores porque somos responsáveis por aquilo que nós [historiadores e historiadoras] produzimos no mundo.

Como exemplo, podemos recorrer ao trabalho da historiadora Méris Nelita Fauth

Bertin (2018), que realizou uma atividade de pesquisa-ação em uma escola particular da cidade de Ponta Grossa, no Paraná, onde desenvolveu um programa de estudos sobre a temática étnico-racial a partir da escuta sobre histórias de vida de pessoas negras. Um questionário foi respondido pelos alunos antes e depois das práticas em sala de aula; os resultados apontam que houve mudanças de postura relacionadas à questão racial, mas que quando o assunto são as políticas públicas compensatórias, como as cotas, ainda permanecem resistências. Essa pesquisa exemplifica a dinâmica das camadas, que estamos tentando apontar, revelando os desafios que estão relacionados ao ensino da história.

Partindo de “relações apáticas” estabelecidas para com o passado observadas em sala de aula, Caroline Jaques Cubas (2022) utiliza a metáfora do corte do estilete para pensar o impacto de histórias que acompanhem os sujeitos, significando-as a partir da transformação da informação em acontecimento e experiência. Caroline Pacievitch e Nilton Mullet Pereira (2021, p. 458) apontam que os corpos só produzem sentido na relação e no agenciamento com outros corpos, e que é desse encontro que surgem os acontecimentos, que, a depender da geração de conhecimento, pode gerar compreensão, ampliar a potência de agir e criar novos mundos e possibilidades. Em um sentido semelhante, Allan da Rosa (2013, p. 15) menciona que,

A miragem vibrante da Pedagogia é firmar no fortalecimento de um movimento social educativo que conjugue o que é simbólico e o que é pra encher a barriga, o que é estético e político em uma proposta de formação e de autonomia, que se encoraje a pensar vigas e detalhes de nossas memórias, tradições, desejos, o que temos pra jogar com o que vem de oficial e o que somos a propor para nós mesmos, considerando também o que absorvemos e o que compramos de escamoso e peguento, da necessidade inventada de mais e mais mercadorias pra consumo que nos atola.

Dialogando novamente com a fala de Arthur Lima de Ávila, dentro de uma agenda de pesquisa para elucidar a questão da relação com o passado, deve entrar a tarefa de entender por que as pessoas escolhem determinados passados. O trabalho de Aaron Reis (2019) contribui para a discussão ao passo que traz como resultado que os conteúdos elencados como mais importantes pelos alunos que participaram da pesquisa que realizou são aqueles que despertam curiosidade, empatia e/ou identificação. Entendemos que o aprofundamento a essa questão passa por pesquisas que se debrucem sobre as relações entre a Cultura Histórica e a Cultura Política. Daí para adiante, outro desafio é entender como se produzem boas interpretações e representações sobre o passado. Afinal, como tentamos discutir na seção anterior, a identificação não cumpre o papel ético de agenciamento do sujeito no mundo.

A identificação sozinha não gera outras maneiras de se relacionar com a história, e

entendemos que sentir-se pertencente e entender-se agente da história carregam uma importância que está relacionada à maneira de se posicionar no tempo. Mobilizar o passado nesse sentido pode ser entendido como uma maneira de valorizar concepções substantivas de pensamentos afrodiaspóricos, como aquelas relacionadas ao tempo. Não se trata de ter no futuro o encadeamento de concepção linear, cronológica e progressiva de tempo, mas de o ressignificar a partir da relação com o passado, que em várias concepções não-ocidentais estiveram presentes na medida da relação com a ancestralidade. O trabalho de Suzanna Lima (2022), traz uma possibilidade ao colocar a história e o protagonismo pessoal no centro da discussão sobre o tempo histórico.

Se as formas tradicionais de representações da história trazem consigo ideais de masculinidade, de razão, de inteligibilidade, então talvez também deva entrar na discussão a própria ideia de uma nova forma de representar, como mencionamos anteriormente. Nesse sentido, a discussão sobre uma aestesis decolonial deve ser incorporada também ao ensino. Outro desafio para fazer da História Pedagógica, é que o conceito foi formulado e testado inicialmente em oficinas realizadas em ambientes de escolarização não-formal. Apesar da indisciplinarização da aula de história, atravessada pelo imprevisto e irreduzível a tentativas de disciplinarização do tempo, da educação e da história (Pacievitch; Pereira, 2021, p. 466), elas são irreduzivelmente disciplinadas pela dinâmica interna dos ambientes escolares.

Como nos alertou o colega professor Alef Mendes dos Santos durante uma leitura prévia deste texto, a pedagogia não está tão somente naquilo que os Livros Didáticos trazem, a Pedagogia que dá significado aos jovens negros está na ginga, na música, na capoeira. O que evolve o jovem negro é o que está no cotidiano, ao que a Pedagogia está muito atrelada; ela é aquilo que ensina a partir dessa ginga, desse cotidiano. Na periferia - isso é ginga nossa: saber se adaptar, se adequar, usar o corpo pra poder sobreviver. Essa Pedagogia está relacionada a como o cotidiano do jovem negro está mais interessante pra ele aprender. Pedagogia seria realidade a partir desse corpo negro na luta pela sobrevivência em um campo de luta material, mas que é atravessado pelo simbólico.

Ao longo desse artigo, no diálogo com a literatura, identificamos o que poderíamos chamar de uma Pedagogia da Ausência, que media a relação dos jovens para com a história. Nesse contexto, a Pedagogia se constitui enquanto uma Pedagogia da Presença, que se baseia na identificação da história e da cultura afro-brasileira no cotidiano, e de historicização cotidiana da própria identidade, uma vez identificada que “a matriz africana se faz presente no rosto, no cabelo e na tez, nos gestos, nos hábitos e saberes de grande parte das pessoas [...] que compõem as turmas de escolas públicas em muitos cantos da cidade também, do ensino fundamental ao EJA (Ensino de Jovens e Adultos)” (Rosa, 2013, p. 21). Sempre em diálogo com Allan da Rosa (2013, p. 63), enredando identidade, experiência, cotidiano, vivência, encontros,

ação, presença, podemos afirmar que “[...] nas situações-limite, a ancestralidade abre passagens e apresenta perspectivas, garante à viga não ruir. Dá apuro para que cada pessoa possa conhecer seu mundo interior no interior do mundo”.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100001>.

BERTIN, Méris Nelita Fauth. *A educação das relações étnico-raciais através da escuta sobre a história da vida*. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2692>. Acesso em: 19 out. 2022.

BHABHA, Homi. Disseminação: o tempo, a narrativa e as margens da nação moderna. In: BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. p. 198-238.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: MEC, 2006.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 2 ago. 2022.

CARRETERO, Maria; VAN ALPHEN, Floor. Do master narratives change among high school students?: a characterization of how nation history is represented. *Cognition and Instruction*, Abingdon, v. 3, n. 32, p. 290-312, 2014. DOI 10.1080/07370008.2014.919298.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CERRI, Luis Fernando. Interfaces entre a cultura histórica e a cultura política. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 46, p. 55-76, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2237->

101X02204603.

CERRI, Luis Fernando; CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia. A força da cultura histórica: representações de estudantes brasileiros sobre heróis nacionais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1357-1377, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n4p1357>.

COR ou raça. [Rio de Janeiro]: IBGEeduca, [2022]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CUBAS, Caroline Jaques. Por uma história que corte feito estilete: presença, experiência e sentidos em uma aula de história. *História Hoje*, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 15-32, set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i22.851>.

EL NIÑO, Thiago. Em entrevista, Thiago El Niño fala sobre seu primeiro álbum 'A Rotina do Pombo'. [Entrevista cedida a] Edmar Neves. *Loid*, São Paulo, 3 fev. 2017. Disponível em: <https://livreopiniaportal.wordpress.com/2017/02/03/em-entrevista-thiago-el-nino-fala-sobre-seu-primeiro-album-a-rotina-do-pombo/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

FREITAS, Adrielly da Silva; SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens do ensino superior sobre seus pertencimentos: implicações para o ensino de ciências humanas. In: CONGRESSO ESTADUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO IF GOIANO, 7., 2018, Rio Verde. Anais [...]. Rio Verde: IF Goiano, 2018. p. 1-3. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/7ceict/112096-o-pais-e-o-mundo-em-poucas-palavras-narrativas-de-jovens-do-ensino-superior-sobre-seus-pertencimentos-implicacoes>. Acesso em: 30 jan. 2023.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Depois de “depois de aprender com a história”: o que fazer com o passado agora?. In: ARAUJO, Valdeci Lopes de; MOLLO, Helena Miranda; NICOLAZZI, Fernando (org.). *Aprender com a história?: o passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 25-42.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza. *Nas fronteiras da nação: relações entre identidade nacional e discursos sobre a história do Brasil construídos por jovens da cidade de Ponta Grossa – PR*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3551>. Acesso em: 2 ago. 2022.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza. Sintomas de crise na história?: investigando regimes de historicidade em discursos sobre a história do Brasil. *História Hoje*, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 76-100, jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i22.818>.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>.

LIMA, Susanna Fernandes. Não se faz mais linhas do tempo como antigamente: ainda bem!. *História Hoje*, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 55-75, jan./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i22.859>.

MORENO, Jean Carlos. A história na base nacional comum curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n1p07>.

NEGACIONISMOS e usos da história: conversa com Sonia Meneses e Arthur Ávila. Marília: ANPUH, 2021. 1 vídeo (1 h 38 min). Publicado pelo canal Associação Nacional de História - ANPUH. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/cqAoAix42IA?feature=shared>. Acesso em: 19 out. 2022.

PACIEVITCH, Caroline; PEREIRA, Nilton Mullet. Notas sobre uma filosofia do ensino de história: um samba sobre o infinito. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Ensino de história e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 452-470.

PINOTTI, Melina Lima. Lei, diretriz e ensino: o que é preciso para a educação das relações étnico-raciais?. *TEL*, Irati, v. 8, n. 2, p. 88-100, jul./dez. 2017. DOI 10.5935/2177-6644.20170022.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. As concepções de jovens estudantes sobre assuntos históricos. *História Hoje*, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 70-89, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i16.539>.

REIS, José Carlos. *O desafio historiográfico*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ROSA, Allan da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SANT, Edda; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus; FERNÁNDEZ, Antoni Santisteban; BLANCH, Joan Pages; FREIXA, Monsterra Oller. How do catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education?. *McGill Journal of Education*, Montréal, v. 50, n. 2/3, p. 341-362, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7202/1036436ar>.

SANTOS, Amauri Junior da Silva. O outro lado do Atlântico: o continente africano imaginado pelos jovens estudantes da cidade de Rondonópolis. In: MENDES, Luís César Castrillon; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Renilson Rosa (org.). *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita: historiografia, memória e ensino de história afro-brasileira na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2020. v. 1, p. 293-308.

SANTOS, Cristiane Soares dos. Como tornar o caminho do negro suave?: a construção de uma narrativa antirracista no ambiente escolar. *Palavras ABEHrtas*, Ponta Grossa,

n. 1, p. 1-8, jul. 2021. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/18>. Acesso em: 2 ago. 2022.

SETH, Sanjay. Razão ou raciocínio? Clio ou Shiva?. *História da historiografia*, Ouro Preto, v. 6, n. 11, p. 173-189, abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i11.554>.

SILVA, Alexandra Lima da. Entre mudanças e permanências: questão racial no ensino de história. In: CEREZER, Osvaldo Mariotto; MENDES, Luís César Castrillon; RIBEIRO, Renilson Rosa (org.). *Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita historiografia, memória e ensino de história: afro-brasileira na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2020. v. 1, p. 23-36.

SILVA, Edson Armando; ALMEIDA, João Paulo Leandro; SILVA, Joseli Maria; CAMPOS, Mayã Pólo de. Técnicas de análise de conteúdo: experiências de pesquisas desenvolvidas pelo grupo de estudos territoriais. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 401-425, ago./dez. 2017. DOI : <https://doi.org/10.5212/Rlagg.v.8.i2.0021>.

SILVA, Edson Armando; SILVA, Joseli Maria. Ofício, engenho e arte: inspiração e técnica na análise de dados qualitativos. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 132-154, jan./jul. 2016. DOI 10.5212/Rlagg.v.7.i1.0009.

Notas

¹Mestre em Estudos da Linguagem (UEPG), graduado em História (UEPG).

²Esse artigo é resultado de reflexões proporcionadas no interior da Especialização em Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), que realizei entre 2021 e 2023. Agradeço aos professores, à coordenação e, especialmente aos meus orientadores, Aryana Lima Costa e Rosenilson da Silva Santos, assim como o parecer de Maria de Fátima Garcia e a leitura do colega Alef Mendes dos Santos. Esse artigo também contou com a leitura prévia dos membros do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a quem também sou grato.

³Nesse sentido, celebramos a importância da Lei nº 10.639/03, que completa 20 anos de existência no ano de conclusão desse texto; tão importante quanto ela, são as políticas posteriores de *enforcement*, voltadas à criação de diretrizes e formação para os conteúdos programáticos, sintetizadas por Pinotti (2017), dentre as quais destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2005) e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006), além do esforço conjunto de instituições voltadas à pesquisa, produção e distribuição de materiais didáticos, e formação de professores.

⁴Quando mobilizamos o conceito de “epistemicídio”, estamos dialogando com Sueli Carneiro (2005, p. 97), entendendo-o, conforme a autora, como “[...] uma forma de seqüestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta”.

⁵Essa similaridade não é coincidência, uma vez que o rapper Thiago El Niño revelou em entrevista que conhece o trabalho de Allan da Rosa (El Niño, 2017).

⁶Christian Laville (1999, p. 127) já falava de uma “guerra de narrativas”, permeada por paradoxos, de “[...] um ensino destinado a uma determinada função [formação], mas acusado de não cumprir outra que não lhe é mais atribuída [narrativa]”.

⁷Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em 15 fev. 2023.

⁸Allan da Rosa (2013, p. 43) destaca a natureza da palavra “afro-brasileira”, originada de uma aglutinação entre duas palavras, que, separadas por um hífen, são resultado de um processo de justaposição, não havendo alteração na grafia ou sonoridade, mas resultando em algo novo, como aquilo que a palavra significa: “o hífen na expressão ‘afro-brasileiro’ abre uma fresta semântica, traz o sopro que desanuvia o estático e o essencialista, mostrando uma distinção necessária entre o latente (afro) e o patente (brasileiro). [...] O hífen permite a abordagem de formas diferentes de passear e de galopar a partir desta cavalaria de elementos simbólicos de nascente afro, de nobre crina e majestosa peia (mas também de cascos experimentados nos charcos mais podres), que é alicerce milenar de hábitos, crenças, linguagens e articulações sociais. [...] o terceiro termo, antes de ser a exclusão ou a síntese forçada de dois elementos, produz novas formas — complexas — de manifestações culturais e de formas sociais de organização”.

⁹Entendemos que assim acontece na medida que a Razão, que está na base da ciência moderna, e, por extensão, da história, é hierárquica: é um regime de raciocínio específico, relacionado a uma ideia específica e ideológica de homem – o homem branco europeu-ocidental (Seth, 2013).

¹⁰Outro relato no mesmo sentido, é o de Cristiane Soares dos Santos (2021), que transforma sua experiência primeiramente como aluna e, posteriormente como professora, em uma pesquisa que tem como produto um material didático que aborda três personagens femininas negras.

¹¹Expressão utilizada por Jean Carlos Moreno (2016) para se referir aos historiadores que se dedicam a estudar o ensino e a aprendizagem da História.

¹²José Carlos Reis (2010, p. 25) faz uma provocação ao dizer que “os historiadores procuram alianças com aqueles que os desprezam epistemologicamente”. Nesse sentido, “só os políticos os valorizam”, ao que o autor explica: “O apreço do político também é compreensível, pois a história, habilmente, jamais lhe diz que os tempos lhe são desfavoráveis, oferecendo-lhe raízes no passado mais longínquo, profundas, consolidando poderes frágeis, visando alianças e proteções demasiadamente humanas. A história, como conhecimento da mudança, explica todos a eles mesmos”; essa citação faz referência à instrumentalização da história como repositório de exemplos, que acontece não raras vezes, mas sem qualquer rigor, preocupação epistemológica ou declaração de parcialidade.

Se, por um lado, a história pode ser facilmente instrumentalizada, por outro, existem hoje demandas que tencionam a narrativa histórica, na medida que grupos antes excluídos da história alcançaram um espaço maior no debate público, questionando os personagens e acontecimentos hegemônicos que sustentaram a história como repositório de exemplos, colocando em xeque, por extensão, o próprio discurso histórico.

¹³Segundo Luis Fernando Cerri (2021, p. 63), “Por um lado, a cultura política é composta pelos padrões de relacionamento com as esferas decisórias de um grupo ou sociedade. Por outro, a

cultura histórica é composta pelos padrões de relacionamento com o tempo, principalmente o passado, e seus processos de identificação. O principal ponto de contato entre esses conceitos é a produção de identidades e identificações, fundamental no posicionamento político, e resultante direta dos processos de consciência histórica, que por sua vez produzem e são condicionados pela cultura histórica”.

¹⁴Estes jovens estão divididos entre 151 do sexo feminino e 123 do sexo masculino; 105 brancos e 83 negros e pardos. 88 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, 104 do 3º ano do Ensino Médio, 73 de turmas do primeiro ano do Ensino Superior, e 12 estudantes de Pós-Graduação.

¹⁵Nesse sentido, no que diz respeito à cidadania, Santiago Castro-Gómez (2005, p. 83) aponta que a constituição do sujeito de direito e do coletivo nacional estão relacionados ao controle e à geração da diferença, que se organizam através da exclusão voltada para dentro dos Estados-nação, “máquinas geradoras de outridades”. A partir da ideia de Disseminação, de Homi Bhabha (1998), podemos entender que é justamente o caráter exclusivo da narrativa da nação quem tenciona a falta de identificação com a história, mesmo que haja um movimento constante – e contraditório – entre o que o autor chama de dimensões pedagógica e performativa, onde o passado é constantemente renegociado para que a cultura nacional seja correlata ao povo no presente da nação, ao mesmo tempo que o “povo” é baseado em uma origem histórica homogênea – e excludente – constituída no passado; esse “nós”, que lá existe, mas que nunca é definido (quem integra, afinal, o “nós?”), foi analisado por nós durante a pesquisa (Klüppel, 2021, p. 82-88).

¹⁶Para saber mais sobre a metodologia, ver: Silva; Silva (2016); Silva *et al.*, (2017).

¹⁷Com essa diferenciação, queremos nos referir 1. aos elementos que compõem a história organizada pelos jovens, e; 2. à maneira como a história é percebida por eles, sucessivamente. Pensamos essa diferenciação a partir da ótica do campo da Análise de Discurso Crítica.

¹⁸Importante mencionar que esses jovens são colegas de classe, compartilhando, portanto, a mesma escola, os mesmos professores, e as mesmas aulas de história, ainda que mediadas por diferentes marcadores sociais, como o de raça.

¹⁹Buscamos essas relações dos jovens para com a história (rejeição, cinismo) no quadro de “[...] componentes e oposições da cultura histórica em função da cultura política”, elaborado por Cerri, Caimi e Mistura (2021).