

Thiago Coelho Silveira
organizador

Ensino de História

Interfaces entre diferentes fontes e linguagens para aprender





PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por membro(s) participante(s) do Conselho Editorial da Editora BAGAI, bem como revisados por pares, sendo indicados para publicação.
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

P956 Ensino de história: Interfaces entre diferentes fontes e linguagens para
1.ed. aprender [livro eletrônico] / organização Thiago Coelho Silveira. – 1.ed.
Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022. 79 p.
E-Book

Bibliografia.
ISBN: 978-65-5368-041-8

1. Ensino. 2. História. 3. Historiografia I. Silveira, Thiago Coelho.

04-2022/57

CDD 992.807

Índice para catálogo sistemático:

1. Ensino: História 992.807

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-041-8.07.03.22>

ISBN 978-65-5368-041-8



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Lucas Augusto Markovicz
<i>Imagem da Capa</i>	https://bit.ly/3tQHtKu
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Luis Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET - CV Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dr. Marcos Pereira dos Santos – SITG/FAQ Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPel Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UCIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM - CUBA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisel López Bestard- SEDUCRS

Thiago Coelho Silveira
organizador

ENSINO DE HISTÓRIA

INTERFACES ENTRE DIFERENTES
FONTES E LINGUAGENS PARA APRENDER



SUMÁRIO

O BRASIL DE <i>XODA</i> E KAI É TAMBÉM DE <i>TIA CANDINHA</i>, <i>XARAIM</i> E <i>BASTILÃO</i>: RAÇA E IDENTIDADE NACIONAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	8
--	----------

Elisa Silva Caetano

SUPERANDO SÍSIFO: DIÁLOGOS SOBRE HISTORIOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	24
--	-----------

Thiago Coelho Silveira | Patrícia de Sousa Santos | Vicencia Rozilda Gomes Pinheiro

ENSINO EM HISTÓRIA E A ETNOGRAFIA: REFLEXÕES IMPORTANTES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA	39
---	-----------

Anderson Vicente da Silva

UMA EXPERIÊNCIA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SANTA CATARINA: ENTRECRUZANDO HISTÓRIA, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.....	54
--	-----------

Janaina Amorim da Silva | Mylene Silva de Pontes | Elison Antonio Paim

CRISE NA EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO DE CASO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PONTES E LACERDA/MT	67
--	-----------

Ariadne Marinho | Thiago Costa

SOBRE O ORGANIZADOR.....	77
---------------------------------	-----------

ÍNDICE REMISSIVO	78
-------------------------------	-----------

APRESENTAÇÃO

Esta obra se coloca o desafio de pensar o ensino de história e os desafios enfrentados no Brasil contemporâneo. Para tanto, reúne o trabalho de pesquisadores de diferentes regiões e instituições do país que vem se debruçando sobre temas pertinentes ao ofício do professor de História, desde a sua relação com a historiografia produzida a partir das universidades até o chão da escola na educação básica.

No capítulo 1 contamos com a colaboração de Elisa Caetano cujo trabalho investiga as representações construídas por João de Minas durante a Primeira República acerca dos habitantes do país. Para tanto, a autora parte das personagens presentes nas crônicas do literato para discutir as questões de raça e identidade nacional, as quais são muito pertinentes ao debate sobre ensino de história.

No capítulo 2, por sua vez, os autores Thiago Silveira, Patrícia Santos e Vicencia Pinheiro discutem o processo de constituição de uma história escolar tradicional e suas implicações no ensino. Para tanto, partem de uma temporalidade localizada no século XIX para apontar como o tradicionalismo fazia parte de um projeto político no âmbito da Pedagogia da Nação. Compreendendo o desafio de romper com o tradicionalismo semelhante ao trabalho de Sísifo, os autores propõem o uso da historiografia de temática étnico-racial como estratégia de superação.

No capítulo 3, Anderson da Silva nos apresenta as contribuições da etnografia para o ensino de história e suas implicações no âmbito da formação docente. Dessa forma, o autor defende que a abordagem etnográfica assume papel relevante na formação de professores de História na medida em que, pela interdisciplinaridade entre os dois campos, amplia reflexão sobre o cotidiano dos alunos em busca de uma aprendizagem significativa.

No capítulo 4, Janaina Silva, Mylene Pontes e Elson Paim nos apresentam uma importante discussão em torno da relação história, patrimônio e educação étnico-racial a partir de uma experiência concreta realizada em Santa Catarina. Dessa maneira, o texto defende uma ruptura com uma abordagem eurocêntrica no currículo, adotando a perspectiva da decolonialidade para repensar o ensino de história.

No capítulo 5, Ariadne Marinho e Thiago Costa destacam aspectos de uma crise na educação e suas implicações no ensino de história a partir de um estudo de caso realizado no município de Pontes e Lacerda, Estado do Mato Grosso. Os autores discutem as dificuldades encontradas em torno da educação especial no Brasil, apontando para o entendimento de que as políticas públicas de inclusão podem se transformar em políticas de exclusão.

Dessa maneira, esta obra oferece ao leitor a possibilidade de contato com discussões que, embora diversas, convergem para o ponto comum de refletir sobre o ensino de história com vistas a pensar estratégias e as possibilidades para a superação do tradicionalismo ainda tão presente.

Professor Doutor Thiago Coelho Silveira

O BRASIL DE XODA E KAIÍ É TAMBÉM DE TIA CANDINHA, XARAIM E BASTIÃO: RAÇA E IDENTIDADE NACIONAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Elisa Silva Caetano¹

INTRODUÇÃO

Desde o fim do século XVIII, questões como herança colonial e raça assumiram grande importância nos discursos que tentaram construir interpretações acerca do Brasil. Estereótipos como, indolência, preguiça, arcaico, insalubre, também estiveram presentes nas teorias sobre o país – grande parte, legitimada pelos relatos de viajantes europeus – e, posteriormente, em teorias que intencionavam a construção de uma memória e a formação de uma identidade nacional brasileira.

Os equívocos do olhar etnocêntrico e as interpretações, simpáticas, mas distorcidas, da antropologia nacionalista (ultimamente, populista), significam, em última instância, um ver-de-forapara-dentro; uma projeção, uma estranheza mal dissimulada em familiaridade. Essa estranheza, e os juízos que dela provêm, tem ancestrais conhecidos nos cronistas e nos catequistas dos séculos iniciais da colonização. (BOSI, 1992, p. 13).

Teorias essas que denotam preocupação com a formação de um sentimento de nacionalidade que identificasse o passado colonial brasileiro, mas que, igualmente, indicasse um novo ideário baseado no discurso republicano da modernidade e do progresso. A esse grupo de intelectuais, estudiosos acadêmicos, escritores e jornalistas, responsável pela formulação de ideias, teorias e repre-

¹ Doutoranda em Educação (UFG). Bolsista CAPES/Demanda Social.
CV: <http://lattes.cnpq.br/4921446912363413>

sentações acerca da vida social, atribuímos o nome de *intelligentsia* (MANHEIM, 1974 *Apud* CAETANO, 2015).

Assim, é a partir da Independência que, a *intelligentsia* passa “à exaltação nativista do tipo alencariano” se valendo dos “mitos e das imagens tupis para enfunar uma ideologia nacional-conservadora”. Mas, é somente na segunda metade do século XIX que, membros da *intelligentsia*, comprometidos com as questões relacionadas à nação e a identidade nacional enquanto elementos discursivos e simbólicos que,

o interesse pelo selvagem, pelo negro e pelo sertanejo, ganha corpo, saindo à busca de uma metodologia, que se empresta da Sociologia e da Etnologia nascentes. Então, a cultura alta brasileira assimila, o quanto pode, algumas noções do evolucionismo de Darwin a Haeckel, repartindo drasticamente a nossa população em estratos primitivos, arcaicos e modernos. Obras fundamentais são, desse ponto de vista, O Selvagem, do general Couto de Magalhães (1877), L'animisme fétichiste des negres de Bahia, de Nina Rodrigues (1900), e Os sertões, de Euclides da Cunha (1902), tratando respectivamente do índio, do negro e do sertanejo brasileiro. (BOSI, 1992, p. 13).

Nesse sentido, para compreendermos os discursos construídos acerca do Brasil nação, consideramos importante percebermos esses intelectuais como parte da elite letrada brasileira, composta por grandes nomes da historiografia como Gilberto Freyre, autor de *Casa-Grande e Senzala* (1934) e Sergio Buarque de Hollanda, autor de *Raízes do Brasil* (1936), mas também, por nomes da literatura como João de Minas² (1929-1934).

²Pseudônimo de Ariosto de Colona Morosini Palombo (1896-1984), iniciou sua carreira colaborando com diversas revistas e jornais do início do século XX. Suas obras são compostas na primeira fase sertanista por, Jantando um Defunto (1929), Farras com o Demônio: Histórias Vividas por João de Minas (1930), Mulheres e Monstros (1933), Horrores e Mistérios nos Sertões Desconhecidos (1934) e Pelas Terras Perdidas (1934) e, na segunda fase urbana sexual por, A mulher carioca aos 22 anos (1934), A Datilografia Loura (Romance da Mulher Proletária em São Paulo) (1934), Uma Mulher... Mulher (1934), Fêmeas e Santas (1935), A Prostituta do Céu (1935) e Nos Misteriosos Subterrâneos de São Paulo (1936). O autor também lançou Sangue de Ilusões (1930). João de Minas só voltou a publicar livros mais de vinte anos depois com o lançamento de sua Bíblia A Vida Começa na Ciência Divina em 1957.

Atualmente, mesmo com o estudo de temas considerados emergentes, como interculturalidade, multiculturalidade ou diversidade cultural, acreditamos ainda na importância de revisitarmos clássicos do pensamento social brasileiro, no intuito de refletir e analisar teoricamente os problemas considerados centrais da educação e da cultura desta sociedade, como por exemplo, a questão racial. Pois,

Estamos acostumados a falar em cultura brasileira, assim, no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro. Mas é claro que uma tal unidade ou uniformidade parece não existir em sociedade moderna alguma e, menos ainda, em uma sociedade de classes. (BOSI, 1992, p. 1)

Diante da apreciação de autores como, Freyre e Holanda, a principal reflexão que motivou a escrita desse ensaio foi a de, inicialmente, compreender como a apropriação dos discursos desses autores, contribuíram historicamente e socialmente, para a definição dos sujeitos (brasileiros da recém-nascida República) por “tipos sociais”? Num segundo momento questionamos, se autores e intérpretes do Brasil, simpatizantes da teoria sociológica do conhecimento (weberiana), não estariam assim, silenciando ou invisibilizando outros sujeitos não contemplados pelo demarcador metodológico e normatizante dos “tipos sociais”?

Entendemos que João de Minas, estando imerso ao contexto nacional brasileiro, se aventurando em desenvolver narrativas acerca de seus habitantes, do ambiente e da cultura desse povo, pode representar o complexo campo de relações de força que elegeria o cerne da identidade e nacionalidade brasileira, por muito tempo como o homem do *sertão* (CAETANO, 2015).

O Brasil do período analisado era marcado por profundas mudanças políticas e sociais, onde os ideais de sociedade moderna, urbanizada, higienizada, regenerada e, industrialmente desenvolvida, contrastavam com a herança da tradição agroescravocrata e patriarcal. Logo, esse

contraste se tornava terreno fértil para a formulação de interpretações acerca do Brasil, por diversos grupos sociais de elite.

Possuindo “aproximadamente, 85% de analfabetos, excluí-los do processo eleitoral (...) era também diminuir intencionalmente o número de eleitores (e sua qualidade também) e, assim, perpetuar a sociedade de direitos e privilégios de muito poucos” Ou seja, deixar de lado nas eleições a massa analfabeta, significou abafar reivindicações por direitos do povo economicamente excluído, das camadas populares, possibilitando eleger tão somente representantes dos interesses dominantes. (BRAGA e MAZZEU, 2017, p. 35).

Tal contraste foi brilhantemente demonstrado por José Murilo de Carvalho (1987) ao considerar o advento da República como apenas “um desfile cívico” para os “bestializados da nação”, ou para todos àqueles excluídos de direitos sociais e civis pela elite política.

Consideramos assim, a *intelligentsia* brasileira como parte elitista da sociedade, não por uma questão apenas de pertencimento a determinada classe social mas, por compor um grupo consideravelmente reduzido, frente ao grande número de analfabetos (que não possuíam direitos políticos) existentes no país ao início da República. Questionamos se, ao desenvolver narrativas que apresentavam o “sertanejo” como, elemento de unidade nacional e cerne da identidade brasileira, esse discurso produzido não poderia ser considerado um tipo de “cortina de fumaça” que, construído e articulado por uma elite letrada, encobriria a ausência ou silenciamento de homens e mulheres negros (as) que igualmente representariam o Brasil historicamente?

Havia um fosso, não há dúvida, entre os intelectuais e a classe política brasileira e, isso revelava igualmente a impotência da ação dos escritores frente ao advento republicano. O dilema entre o impulso de colaborar para a composição de um acervo literário universal e o anseio de interferir na ordenação da sua comunidade

de origem assinalou a crise de consciência maior desses intelectuais. (SEVCENKO, 1999, p. 22).

Talvez não seja possível respondermos à todas as questões propostas nessa apresentação mas, intencionamos analisar as representações construídas por João de Minas sobre os habitantes do Brasil no início da República – com os personagens de suas crônicas, Xoda, Xaraim, Tia Candinha e Bastião – para percebermos o quanto tais discursos, mesmo antecedendo a escrita de clássicos como Freyre e Hollanda, ainda se mantém perene no imaginário do brasileiro. À exemplo, consideramos o mito da “democracia racial”, do “homem cordial”, dos “males de origem”, do “patriarcalismo”, do “patrimonialismo”, do “personalismo” ou da “decadência e atraso”, apropriados a partir desses autores, como interpretações que, ao transcenderem seu tempo de produção, podem ter nos custado muito caro enquanto representação do pensamento social brasileiro sobre a nação e seus habitantes.

XODA E KAI: O INDÍGENA OU CABOCLO³ NO BRASIL DE JOÃO DE MINAS

Segundo Caetano (2015), o modelo de representação do território brasileiro, em especial da categoria *sertão*, esteve condicionada à leitura estrangeira. O *sertão* foi um construto associado à descrição de viajantes europeus que em sua maioria, coletavam espécies da fauna e flora, sempre descrevendo com alteridade tudo que viam. Quando o tipo social *sertanejo* aparecia nesses escritos, quase sempre, era de forma depreciativa ou rebaixada. Euclides da Cunha talvez tenha sido o primeiro brasileiro a escrever sobre o homem *sertanejo* de forma não apenas literária mas, quase como um tratado sociológico.

A literatura de João de Minas se encontra na fronteira dessas interpretações sobre o cerne da identidade nacional brasileira. Ou seja, de um lado, temos “um jornalista das grandes cidades brasileiras, adentrando o *sertão* com o entusiasmo e estranhamento de um

³ Por caboclo entendemos aquele que descende da miscigenação do indígena com o branco.

bandeirante e, de outro lado, temos um escritor que viu na heterogeneidade do *sertão* e de seus habitantes, o cerne da nacionalidade brasileira” (CAETANO, 2015, p. 76).

É possível compreender que, já na primeira obra publicada por João de Minas, *Jantando um Defunto* (1929) adjetivos como camaráda, valente, sadio, cuidadoso, denotam as interpretações acerca do homem-bom, ou do bom-brasileiro, evidenciado pelo autor, como o cerne da nacionalidade brasileira.

Em sua obra, *Horrores e Mistérios dos Sertões Desconhecidos* (1934), o autor mineiro narra sua viagem ao interior do Brasil acompanhado de Antenor e Xoda, conhecedores “guias” do *sertão*.

– Patrão... patrão...

O nosso guia, o Xoda, parára assombrado.

– Que é? ... Caminha, homem! – zangou Antenor.

Xoda obedeceu, fez o sinal da cruz. Mas nos informou:

– Quando os musquito-pua fais aquele oio do saci, tá pra acontece uma morte... Voceis póde num crê. Mais é verdade: esses musquito tem parte com o demonho...

O índio velho fez o terceiro sinal da cruz e cuspiu para as suas costas, sem virar a cara [...]. (MINAS, 1934, p. 20).

No precioso diálogo acima, podemos observar que Xoda, é representado por João de Minas como um velho indígena, (talvez caboclo devido ao sincretismo religioso) que, enquanto homem do *sertão* é dotado de misticismo folclórico, supersticioso e cristão – demonstrando as já conhecidas interpretações repletas de alteridade e fantasia que o viajante moderno e citadino possuía. Além disso, Xoda é obediente ao seu “patrão” Antenor que, é em outro momento, denominado por João de Minas como um argentino que veio ao Brasil e, se “acaipirava” por gosto, um “nacionalista”.

Assim, enquanto a viagem segue, outro personagem indígena que aparece é Kaii. Este que se insere na comitiva uma aventura com um onça pintada, segundo João de Minas, era um índio matolé, giganteco, do *sertão* de Mato Grosso, que seria bastante útil na viagem.

Xoda chamou:

– Kaii...

– Mar-aê-tá-tá. Ka-lê-sss... (Aqui estou, chefe).

Os dois índios falaram um minuto. Xoda traduziu:

– Esse demonho tá dizeno qui os cupim d’agua, a froresta qui sae de casa e os inxame de bebedêra num tão longe não. Afinar, eu memo num sei o qui ele qué dizê. Esses matolé as veis parece gira. Tombem eu num apanho direito certas palavras qui eles dis... Nois carajá num tamo acostumado co essa fala de bicho... Cruis! (MINAS, 1934, p. 48).

Podemos compreender, a partir da fala acima que, Xoda é de etnia carajá, enquanto Kaii é matolé. O primeiro, já aculturado e civilizado pelo cristianismo, dialoga e traduz ao longo da excursão, as falas do segundo, considerado menos civilizado, “demonho” e “bicho”. Mas, enquanto a narrativa continua, é possível perceber que o autor mineiro quase sempre explora características psicológicas, sociais ou culturais, como o caso das crenças, misticismos e superstições, bem como, características repletas de estereótipos e alteridade dignos do escritor citadino, jornalista e habitante da capital.

TIA CANDINHA, XARAIM E BASTIÃO: O (A) NEGRO (A) E O MULATO NO BRASIL DE JOÃO DE MINAS

Tia Candinha, personagem de *A prostituta do céu* (1935)⁴ é talvez, uma das poucas representações de mulher negra, na obra de João de Minas. Essa obra, considerada um “romance sexual e sociológico” dá ao leitor algumas pistas de quem seria e, de onde vinha o nosso autor-narrador, ao mencionar a cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, como a sua: “É a cidade dos sonhos da minha raça! E é a minha terra natal, ingrata e dulcíssima, morando toda no meu coração” (MINAS, 1935, p. 07).

Além disso, João de Minas, filho de italiano, identifica a terra fundada pelo bandeirantismo como sendo “sonho de sua raça”, o que assemelha a uma denúncia sobre o passado aurífero da mineração na região, que tinha como principal mão de obra o negro escravizado. Assim percebemos, já no início dessa obra, o contexto da narrativa que estaríamos inseridos que, contrasta ligeiramente com àquele do *sertão*.

Tia Candinha, amiga da com o alferes Chico do Salto, era

[...] uma negra velha mas lisa, em forma de bola. Ella era “chic”. Usava um lenço vermelho de Alcobaca, em triumph, amarrado a cabeça, balançando nas orelhas e no pescoço lavrados de ouro, coral e côco. Seu Chico do Salto era branco [...]. (MINAS, 1935, p. 11).

A narrativa sobre a personagem tia Candinha, construída por João de Minas, se assemelha, em certa medida, a autores como Gilberto Freyre, quando representa, na literatura, uma convivência entre o homem branco “amigado” à mulher negra “chic” com “pescoço lavrado de ouro”. Não é qualquer convivência que detona semelhança, mas, a sexual e, que não explorava a relação de poder entre “colonizador” e “colonizado”.

⁴Embora tivéssemos conhecimento da existência do livro *A prostituta do céu* (1935) de João de Minas, o acesso a essa obra se deu muito recentemente. Era a última obra do autor que, ainda não tínhamos e, encontramos num sebo brasileiro em julho de 2021.

[...] ella o trancou uma noite no seu quarto de lavadeira, [...]. Era o seu amante, era o seu homem. A negra fungava, dançava o miudinho, coçava o caipira felpudo. Depois, numa dedicação africana de animal, ella amarrou-se para sempre naquelas barbas. Agora, depois de tantos anos, o casal vivia na posse de casados. (MINAS, 1935, p. 12).

Tia Candinha é representada como uma mulher negra, que viera da Bahia, possuía apetite sexual animalesco e, dominou o pobre Chico do Salto, homem branco antigo lenhador e tropeiro que, recebera título de alferes. Nesse sentido, não é possível afirmar se João de Minas foi leitor de Gilberto Freyre mas, apenas que eram contemporâneos e, se por muito tempo o mito da “democracia racial” foi atribuído ao Freyre por seus leitores, certamente, essa obra de João de Minas receberia críticas no mesmo tom. Além disso, dentre as diversas teses de Gilberto Freyre, que conservaram as polêmicas, destaca-se a da miscigenação.

Faz a exaltação do brasileiro miscigenado – e isto se considera um dos ovos de Colombo do livro (uma vez que os intelectuais do Brasil no começo do século XX defendiam o contrário – o branqueamento progressivo). [...] os intelectuais – e não só eles – defendiam diversos tipos de eugenia e praticavam uma variedade ainda maior de preconceitos. (LIMA, 2010, p. 37).

Logo, compreendemos a complexidade entre o intelectual que produz determinada interpretação ou estudo e, sua singularidade enquanto sujeito de um tempo histórico dotado de ambivalências.

Chico e tia Candinha, “esse casal modelo, perfeitamente feliz, [sem] muita ambição”, tinham uma filha adotiva, chamada Cecília. “O orgulho doce de tia Candinha era ralar com Cecília, engrossando a voz, para ser bem ouvida, chamando-a de – minha fia. A pobre mãe adoptiva, preta e beijuda, gosava. “Minha fia”!” (MINAS, 1935, p. 15). A questão central para nós é que, sendo escritores João de Minas e Gilberto Freyre, cada um em seu círculo social, estavam frente ao mesmo desafio: o de uma *intelligentsia* preocupada com àquele sujeito

“tipo ideal” que melhor representaria o cerne da identidade brasileira nos primeiros anos da República.

Em sua segunda obra, *Farras com o Demonio* (1930), João de Minas narra outra de suas viagens ao interior do Brasil, acompanhado de personalidades políticas e conhecedores “guias” da *sertão*. Xaraim por exemplo, personagem conhecido das crônicas de João de Minas e, considerado por ele como “digno cidadão” era o líder da comitiva do viajante,

[...] afamado pescador, e que era “baiano do Pará” – porque por lá todo nortista é em primeiro lugar baiano, “de corpo fechado”. [...] me impressionou estranhamente. Era de poucas falas, magro, secco, como que defumado, e tinha dir-se-hia que duas cores. Era ao mesmo tempo negro e mulato, rajado, feito de remendos, dando a sua pelle á luz a amarga idea do ouro e do carvão, gordurosamente, num furta-côr felino. E tinha os traços faciaes de um gorilha digno e somnolento. (MINAS, 1930, p. 05).

Conhecedor das terras do *sertão*, Xaraim é descrito por João de Minas, ora como mulato, ora como caboclo, rajado ou “baiano do Pará” correspondendo a uma tentativa do escritor de caracterizá-lo diante de sua mestiçagem, bem como, como feiticeiro, gorilha, compreendendo estereótipos comuns aos escritores que ampararam suas análises às questões de raça e racismo do século XIX comparando o homem negro ao macaco e, às teorias da evolução da espécie.

Em outra viagem de João de Minas, ao Brasil Central, o autor narra em sua obra *Mulheres e Monstros* (1933), o conhecido movimento messiânico Santa Dica ou Benedicta Cypriana Gomes, em Pirenópolis. “Uma santa completa, rápida, fácil e gordinha”, “a santa, a divina, a morena sagrada”, fundou o que Vasconcellos (1991) denominou de “nova religião”, esta que poderia ser vista como uma junção de elementos da religião católica, espírita e das tradicionais religiosidades populares (CAETANO, 2015).

A viagem ao reduto de Santa Dica é guiada por Bastião, seu *chauffeur*, motorista, um homem “gigantesco, baiano e crédulo”. Suas crenças são atestadas quando, à respeito da santa, Bastião acrescenta que “– Ela é santa toda vida. E’ santa qui nem um absurdo. Aquilo ali num tem um fiapinho de cabelo qui num seja santo. E ela é virge!”. (MINAS, 1933, p. 175). Demonstrando assim, elementos culturais característicos, como as crendices e superstições, bem como, estereótipos como “gigantesco”, João de Minas, explorou tipos físicos que pudessem contrastar com os padrões do homem citadino.

A INTELLIGENTSIA E A “ELITE DO ATRASO”

Embora tenhamos afirmado, anteriormente, nossa compreensão com relação aos intelectuais brasileiros, no início do Brasil República, como sendo membros de uma elite, devemos entender que esse grupo não era de forma alguma coeso e homogêneo.

No caso brasileiro, a ambivalência, a contradição e o autoritarismo são traços marcantes dessa elite intelectual. A *intelligentsia* brasileira contava com a expansão da imprensa em nosso país e, tinha esse veículo de comunicação como um grande aliado, principalmente, devido à estreita relação que os jornais tinham com os grupos oligárquicos na luta pelo monopólio do poder na República.

É necessário ressaltar um traço importante da *intelligentsia* brasileira, isso pois, “contrariamente à *intelligentsia russa*, eles não possuíam nem um projeto de sociedade nem a teoria de uma sociedade que seria produzida por um sujeito histórico em formação” (MARTINS, 1978, p. 74). Além disso,

[...] boa parte dos letrados brasileiros de fins do século XIX e início do século XX descendia de famílias oligárquicas cuja situação financeira estava em declínio. Com o capital econômico dilapidado, não lhes restaram outra opção senão apelar para o capital social familiar ainda disponível – incluindo as redes de relações pessoais

de compadrio, parentesco e amizade com as frações dirigentes –, com vistas a granjear um cargo público, um casamento ou um outro benefício que poderia evitar um rebaixamento social ainda maior. (SILVA, 2007, p. 133).

A partir dos anos 1920, as relações sociais, no entanto, não serão suficientes como critérios de seleção e consagração dos intelectuais, “a posse de capital cultural e de títulos escolares passa a ser crucial para o êxito e o reconhecimento social e intelectual”. (SILVA, 2007, p. 133).

Mas, nem sempre fora dessa maneira, em *Raízes do Brasil* (1936), Holanda aponta a influências coloniais como da Igreja na educação e na formação das mentalidades brasileiras, bem como as conhecidas heranças que nos impregnaram: o personalismo e o patriarcalismo. De acordo com o autor, “os entraves que ao desenvolvimento da cultura intelectual no Brasil opunha a administração lusitana faziam parte do firme propósito de impedir a circulação de idéias novas que pudessem pôr em risco a estabilidade de seu domínio” (HOLANDA, 1995, p. 121).

No que diz respeito a essa herança colonial religiosa, Luiz Costa Lima (1981) aponta que, a cultura auditiva, transmitida pelos padres jesuítas possui relações estreitas com o autoritarismo, pois, “do ponto de vista do sistema intelectual, o pior do autoritarismo é que ele acostuma a *intelligentsia* ao pensamento impositivo, que não precisa demonstrar, pois lhe basta apontar, mostrar com o dedo a ‘verdade’” (LIMA, 1981, p. 15). Para o autor,

a cultura auditiva é uma cultura da persuasão. Persuasão, no entanto, que dispensa raciocínio lógico e que se transmite sem “cadeias demonstrativas”. Uma outra característica da cultura auditiva é que ela é voltada para fora. “Para inglês ver”, como se diz na expressão popular. (SILVA, 2007, p. 139).

Nossa *intelligentsia* seria representante de uma cultura de tradição conservadora colonial, onde no Brasil República ela se confundia ou

se constituía por aqueles que estavam no poder (grandes latifundiários, ex-proprietários de escravos) e, foi atraída pelo Estado durante o governo Vargas devido “o acesso às carreiras e aos postos burocráticos em diversas áreas do serviço público, bem como permitiu aos descendentes de famílias empobrecidas resgatar sua antiga posição social”. (SILVA, 2007, p. 134).

Contudo, é válido ressaltar um traço interessante da *intelligentsia* comprometida com a campanha republicana: ela reivindica a liderança moral da nação, mas mostra-se incapaz de pensar uma nova sociedade. A *intelligentsia* brasileira não é “um estrato social que se levanta contra o domínio despótico dos tiranos em favor dos desvalidos da sociedade ou em prol de um suposto bem comum”. (CAETANO, 2015, p. 50; SILVA, 2007, p. 134).

Mesmo com a inserção da noção de cultura, enquanto instrumento válido para romper com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos, alguns intérpretes, escritores e intelectuais do Brasil, ainda tenderam a apresentar em seus discursos totalizantes, estereótipos que, no que diz respeito, às questões de raça e miscigenação, ou mesmo à elementos psicossociais (paternalismo, patrimonialismo, cordialidade, personalismo) se tornaram perenes em nossa história.

Quando intencionalmente um intelectual escolhe um método de classificação e tipificação de seu objeto de estudo, pode ele como num pêndulo, tender a enfatizar ou eleger um tipo específico, estereotipá-lo e/ou negligenciar outros tipos. Nesse sentido, a questão que segue é, se a ambivalente *intelligentsia* brasileira, ao eleger “tipos ideais” que representassem nossa identidade nacional, não construía assim uma “cortina de fumaça”⁵ que – usava a estratégia do habitante do *sertão* de forma, propositalmente genérica (onde tudo não quer dizer nada), – como o

⁵De acordo com o Dicionário Online de Português, o significado de “cortina de fumaça” é, que nos apoiamos aqui, consiste em: “[expressão] nuvem espessa de fumaça produzida pelas chaminés dos navios de guerra, ou feita artificialmente com produtos químicos, cujo propósito é encobrir a visão dos oponentes para os despistar, enganar; [por extensão] qualquer atitude que iluda, engane, amenize e/ou despiste as reais intenções ou motivos de: há uma tentativa da oposição de jogar uma cortina de fumaça sobre o resultado da perícia”. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cortina-de-fumaca/> Acesso: em 24/08/2021).

cerne da nação. Enquanto isso, a real intenção era encobrir o passado de escravização e exploração de povos negros e indígenas, considerado republicamente atrasado, porém legitimado pela “elite do atraso”.

Sevcenko (1999) já falava de uma crise de identidade dos intelectuais da República. O autor Jessé de Souza (2019) após vinte anos faz crítica (também aos intelectuais), sobre a conjuntura do Brasil frente ao espetáculo de corrupções que marca nossa história. Ele vai buscar na “experiência da escravidão” (metodologicamente talvez, como “tipo ideal”) “perceber como ela cria uma singularidade excludente e perversa. Uma sociabilidade que tendeu a se perpetuar no tempo precisamente porque nunca foi efetivamente compreendida nem criticada”. (SOUZA, 2019, p. 10).

Além disso, ao perceber as classes sociais como construção sociocultural “desde a influência emocional e afetiva da socialização familiar”, Souza (2019) propõe romper com as tradições de Holanda do “homem genérico cordial” versus o Estado corrupto e patrimonial. Pois, para o autor, “o culturalismo julgava ter vencido o paradigma racista e tê-lo superado por algo não só cientificamente superior, mas também moralmente melhor” (p. 16).

Segundo Souza (2019) “o paradigma culturalista é, na verdade, uma falsa ruptura com o racismo científico “racial”, pois, “quando se apela para o “estoque cultural” para explicar o comportamento diferencial de indivíduos ou de sociedades inteiras, um aspecto central dessa ideia nunca é discutido ou percebido: seu racismo implícito” (p. 18).

A colonização da elite brasileira mais mesquinha sobre toda a população só foi e ainda é possível pelo uso, contra a própria população indefesa, de um racismo travestido em culturalismo que possibilita a legitimação de todo ataque contra qualquer governo popular (SOUZA, 2019, p. 25).

Entendemos assim que, tal elemento implícito foi, igualmente corroborado pela “cortina de fumaça” do habitante do *sertão*, construída pela *intelligentsia* culturalista e por João de Minas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a partir das reflexões propostas nesse ensaio que, assim como, autores e escritores, como Sergio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, João de Minas igualmente, se mostra como a figura de um intelectual ambíguo. E, ao considerar Freyre como precursor do pensamento social “dessa aventura brasileira”, Jessé de Souza (2019) o aponta como uma “figura demiúrgica desse período” o que poderíamos refutar, demonstrando o pioneirismo de João de Minas em suas análises culturalistas, jornalístico, literárias, que antecedem tais clássicos, acerca do habitante do Brasil nação.

No entanto, a “cortina de fumaça” caracterizada pela figura do habitante do *sertão*, no caso de João de Minas, aponta um racismo não tão implícito assim. Pois, em diversas falas e diálogos expostos por nós no texto acima, “gorila”, “gigantesco”, podemos perceber o quanto esse autor, homem do seu tempo, era prisioneiro do racismo científico, assim como, Souza (2019) viu Gilberto Freyre.

Enquanto teorias ou paradigmas culturalistas e, sendo a cultura por vezes apropriada pela geração presente (bem de consumo), em forma de ideias e percepções de um tempo, entendemos que, o estudo de clássicos do pensamentos social brasileiro se torna fundamental para identificarmos as heranças do racismo, ou da corrupção, em nossa sociedade corroboradas pela *intelligentsia* – seja com a escravização como apontou Jessé de Souza (2019), em clássicos como Holanda e Freyre, ou com o “tipo social” do *sertão* evidenciado por Caetano (2015) no escritor de crônicas João de Minas.

REFERÊNCIAS

- BRAGA A. C.; MAZZEU F. J. C. O Analfabetismo no Brasil: lições da história. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n.1, p. 24-46, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986> Acesso em: 20 jul. 2021.
- BOSI, A. In: BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cdrom/bosi/bosi.pdf> Acesso em: 30 jul. 2021.
- CAETANO, E. S. O *sertão* do Brasil Central na literatura de João de Minas. Goiânia: UFG, 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7488>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- CARVALHO, J. M. de. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- FREYRE, G. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LIMA, L. C. Da existência precária: o sistema intelectual brasileiro. In: LIMA, L. C. *Dispersa demanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- LIMA, M. H. G. de. *Gilberto Freyre*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- MARTINS, W. *História da inteligência brasileira (1915-1933)*. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1978. Vol VI.
- MINAS, J. de. *Farras com o Demonio: histórias vividas por João de Minas*. Rio de Janeiro: Orozio, 1930.
- MINAS, J. de. *Mulheres e Monstros*. São Paulo: Editora Unitas, 1933.
- MINAS, J. de. *Horrores e mistérios dos sertões desconhecidos*. São Paulo: Livraria Record, 1934.
- MINAS, J. de. *A Prostituta do Céu*. São Paulo: Editorial Paulista, 1935.
- SANDES, N. F. *A invenção da Nação: entre a Monarquia e a República*. 2. edição. Goiânia: Editora UFG, 2011.
- SEVCENKO, N. *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- SILVA, A. J. da. O aspecto decorativo da *intelligentsia* brasileira. *Revista Sociedade e Cultura*, v. 10, n. 1, jan./jun. 2007, p. 131-143. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/1726/2133>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- SOUZA, J. *A elite do atraso*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SUPERANDO SÍSIFO: DIÁLOGOS SOBRE HISTORIOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Thiago Coelho Silveira⁶
Patrícia de Sousa Santos⁷
Vicencia Rozilda Gomes Pinheiro⁸

INTRODUÇÃO

A área de ensino de história vem crescendo nos últimos anos no Brasil, sobretudo englobando uma diversidade de temas que perpassam o universo escolar e o ofício do historiador. Cultura escolar, práticas pedagógicas, uso de fontes em sala de aula, currículos, programas, são alguns dos diversos assuntos que emergem neste campo de pesquisa.

Questão também relevante é a relação entre historiografia e ensino de história, a qual se expressa de múltiplas formas nas pesquisas, mas que vem chamando atenção especialmente por questionar como o conhecimento produzido pelos historiadores e historiadoras na academia alcança a história escolar. No seio desses estudos, problematiza-se como a produção historiográfica pode corroborar para a ruptura com modelos tradicionais de ensino de história.

Considerando os elementos apontados, este texto se propõe a refletir sobre as possibilidades de romper com o ensino tradicional de história a partir do diálogo com a historiografia nacional no contexto da educação profissional e tecnológica. Para tanto, desenvolvemo-lo de forma a evidenciar as seguintes discussões: primeiro, destacamos a emergência de um ensino de história tradicional à luz da Pedagogia

⁶ Doutor em História (UNISINOS). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMA). Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em História, Cultura e Poder (LAHIS/IFMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/8434010651313403>

⁷ Doutora em História (UNISINOS). Professora (IFMA). Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em História, Cultura e Poder (LAHIS/IFMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9885006874956456>

⁸ Doutoranda em História (UNISINOS). Professora (IFMA). Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em História, Cultura e Poder (LAHIS/IFMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4276804571827092>

da Nação; segundo, abordamos os avanços da historiografia de temática afro-brasileira e sua contribuição para um repensar da história escolar. Para tanto, utilizamos dos aportes metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental, partindo da historiografia nacional acerca da temática, bem como da legislação pertinente ao tema.

A discussão aqui realizada, em certo sentido, nos faz lembrar do mito de Sísifo. Condenado a rolar uma pedra até o topo de uma montanha, vê-la cair e empurrá-la novamente, Sísifo estava preso eternamente em um ciclo inquebrável. É pensando na longa permanência de um ensino tradicional de história, que vemos a necessidade de os professores de história superarem a pedra de Sísifo, materializada em antigos modelos e se abrirem a novas práticas a partir do diálogo com a historiografia.

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA TRADICIONAL

O século XIX é notadamente marcante para História enquanto disciplina, pois foi nesse período que vimos a sua separação definitiva da literatura, no dizer de Dosse (2012), bem como sua inserção no mundo universitário e a emergência de uma história escolar, sobretudo olhando para o mundo francês. No entanto, podemos dizer que isso também se deu no Brasil, que de certo modo pode ser considerado um herdeiro da França de seu modelo de fazer História de escola, sob a égide de uma Pedagogia da Nação.

Furet (1991) nos lembra que foi nesse contexto que surgiu na França a história escolar, revestida de uma história da pátria que tinha como objetivo atender a um projeto nacional de renovação do ensino. Outro aspecto levantado pelo autor é a laicização do ensino e a separação da Igreja e do Estado, o que veio a impulsionar não apenas mudanças no conteúdo da história escolar, como também de outras disciplinas do currículo.

Tais mudanças caminhavam no bojo de um movimento que via na escola um instrumento de construção de identidades, buscando ampliar os vínculos entre o povo – ao menos aquela parcela que tinha acesso à esco-

laridade, e a ideia de uma nação. Assim, podemos dizer que a Pedagogia da Nação vinha revestida de um cientificismo que imprimia à história escolar a necessidade de incorporar as características da história ciência, bem como o seu ensino deveria se pautar em métodos considerados eficientes dentro de uma lógica da pedagogia como ciência da educação.

Como nos lembra Reis (2007) e Burke (1997), a História naquele momento se queria ciência e como tal se inspirava no positivismo ao propor seus métodos e produzir sua narrativa. Para tanto, defendia as seguintes premissas: o historiador não julga o passado, mas apenas relata o que aconteceu; o historiador é um profissional neutro; a história não é uma construção, mas recuperada tal e qual a partir dos documentos; os fatos devem ser organizados em uma cronologia linear.

Tal história, que acompanhando Reis (2007) chamaremos aqui de história metódica, encontrou em Leopold von Ranke seu principal expoente na Alemanha e em Fustel de Coulanges, o modelo exemplar na França. Deste último, destaca-se “A cidade antiga” como obra exemplar desse tipo de história na França, tendo sua primeira edição publicada no último quartel do século XIX, denotando o avanço de um movimento que vinha se constituindo desde as décadas anteriores.

É justamente essa produção historiográfica, constituída a partir dos princípios da história metódica, que influenciou a história escolar e a produção de compêndios e manuais franceses, os quais tanto eram lançados para atender a história escolar como a necessidade de formação dos novos historiadores. A análise desses materiais permite compreender como o ensino tradicional se localizava no quadro das tendências contemporâneas no período. No campo acadêmico, destaca-se a obra de Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos como exemplos do tipo de manual que influenciava a produção historiográfica (REIS, 2007).

No Brasil do século XIX, encontramos um cenário analisado por Carvalho (2006), que destaca como o processo de independência do país ocorre em uma lógica diferente do restante da América do Sul. Embora rompa com sua metrópole, o país implantou uma monarquia

e não um governo republicano, ao passo que manteve como imperador um indivíduo que também era herdeiro da coroa portuguesa. Não demorou, assim, a serem levantadas preocupações em torno de uma possível reunificação do país e sua ex-metrópole.

Ao império se coloca, assim, o desafio de tentar construir uma identidade brasileira, buscando no passado colonial as bases para o feito. Nesse sentido, foi criado o Imperial Colégio de Pedro Segundo em 1837 e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838 que, cada um a seu modo, viriam a contribuir com a empreitada. Ao primeiro, cabia a produção de uma historiografia nacional que buscasse criar uma identificação entre o país e o monarca e o regime nascente. Ao colégio, ficava a tarefa de servir de escola-modelo para a instrução que ocorria fora da corte.

No contexto educacional, destaca-se que o Império brasileiro não se preocupava em oferecer uma educação que alcance toda a população, não existindo ainda iniciativas que fossem eficientes para proporcionar o acesso à escola de forma ampla e como direito, como costumamos pensá-la no contexto contemporâneo. Dentre as estratégias adotadas, destaca-se a implantação do método de Joseph Lancaster a partir de 1823. De acordo com Piletti (2011b, p. 102), esse método, “visando ampliar o acesso à educação, haveria apenas um professor por escola e, para o grupo de dez alunos (decúria), um aluno menos ignorante transmitiria aos demais os conhecimentos recebidos do professor”.

Nesse sentido, o método Lancaster imprimir um certo grau de transferência da responsabilidade educacional do Estado para outras instâncias, demonstrando a timidez das iniciativas tomadas. Como Piletti (2016) destaca, a educação brasileira era marcada pelo tradicionalismo, concepções de transferência de conhecimento e técnicas de memorização. Dentre as tentativas de ruptura com esse modelo no Brasil, o autor chama atenção para a atuação de Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo da educadora nascida no Rio Grande do Norte de nome Dionísia Gonçalves Pinto. Em sua época, ela criti-

cava os castigos físicos, pregava a superação de métodos autoritários, e defendia direitos da mulher, principalmente no tocante à educação.

Como nos lembra Castro (2010), o pioneirismo de Nísia Floresta reside não apenas em defender estas ideias, mas também de ter fundado uma escola voltada para meninas no mesmo ano de criação do IHGB, o Colégio Augusto, se dispondo a ensinar disciplinas que tradicionalmente eram voltadas para a formação masculina. O início do século XIX, especialmente a partir do final da década de 1830, trata-se de um período da história educacional brasileira marcado por experiências múltiplas, ainda que se compreenda a presença marcante do tradicionalismo na educação.

O IHGB passou a impulsionar os escritos históricos a partir de concursos, sendo a obra de Luiz de Niemeyer Bellegarde a primeira a receber aprovação, intitulada “Resumo de História do Brasil até 1828”. Como aponta Toledo (2014), essa obra tinha inspiração no modelo francês e pode ser considerado o primeiro tipo de livro didático a ser produzido no Brasil, sendo utilizada tanto no ensino primário como no secundário. Além disso, esse material encarnava o projeto das elites de uma ideia de nação.

Apesar do alcance da obra de Bellegarde, Toledo (2014) discute que a elite brasileira precisava enfrentar a questão do povo. O lugar do índio, do branco e do africano escravizado precisava ser debatido nesse processo de construção de uma identidade brasileira. Dessa maneira, surgiram nos anos seguintes duas obras que enfrentaram essa questão mais diretamente: “Como se deve escrever a História do Brasil”, de Karl Friedrich Philip von Martius, premiada em 1845; e “História Geral do Brasil”, de Francisco Adolfo de Varnhagen, datada de 1854.

No tocante a obra de Martius, Toledo (2014) percebe sua narrativa interessada em buscar uma articulação com a história universal, leia-se história europeia, ao passo que defendia o patriotismo. No tocante à questão racial, Martius teria buscado situar índios, português e africanos escravizados na história do Brasil, atribuindo

a cada grupo papéis específicos. Por outro lado, a autora entende que Varnhagen foi mais enfático na questão racional, não se furtando a apontar o europeu como o elemento mais importante na representação de uma nacionalidade brasileira.

Do ponto de vista metodológico, estas obras atendiam a um perfil de história metódica que vinha sendo praticado na Europa e importado para o Brasil. Toledo (2014) esclarece ainda que, embora estas narrativas tenham contribuído para a construção de uma historiografia sobre o Brasil, elas ainda não tinham resolvido o problema em torno da produção de manuais que atendessem ao Imperial Colégio de Pedro Segundo, mesmo este tendo definido a história da pátria como ensino obrigatório desde o segundo ano de sua existência. Parte do que explicaria essa dificuldade estava na produção predecessora, que ainda estava muito ligada ao estrangeiro. Bellegarde era francês, Martius era alemão e Varnhagen era brasileiro. Assim, embora importantes naquele momento, as primeiras obras haviam encontrado dificuldade para se firmar, ao passo que foi a obra de Varnhagen que mais adentrou no universo escolar a partir da década de 1860, seja pela sua própria circulação ou pela influência sobre outras produções.

Teria sido, portanto, com a publicação a obra “Lições de História do Brazil para Uzo dos Alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo”, de autoria de Joaquim Manuel de Macêdo (1861), que seria a primeira obra especialmente dedicada aos interesses da história escolar no Brasil. O diferencial desta obra residia no fato de tanto atender aos interesses do colégio, como ao plano de estudos de seu autor. É por reconhecer essa característica, que Gasparello (2011) entende que o compêndio tanto imprimia um método de ensino, como se baseava na experiência docente de Macedo.

O texto de Macedo (1861) estava, de fato, organizado em lições, fazendo jus ao seu título. Cada lição estava estruturada seguindo o modelo de ensino do autor, de forma que primeiro era exposta a matéria e, ao final, apresentava-se um quadro sinóptico. Neste último,

estavam listados o nome das figuras importantes, seus atributos, os feitos e acontecimentos a que estavam ligados e as respectivas datas, colocando aos discentes o que se julgava que eles deviam memorizar.

Considerando as características da obra, podemos dizer que o trabalho de Macedo (1861) atendia aos princípios da Pedagogia da Nação, na medida em que se colocava como divulgadora da historiografia de Varnhagen, buscava a construção de heróis nacionais, tentava dar bases para a construção de uma brasilidade entre os discentes, bem como refletia os métodos da pedagogia tradicional aplicados ao ensino da história da pátria.

A obra de Macedo (1861), a partir do que discutimos, ainda se enquadra no perfil de uma historiografia que se queria positivista. Para Toletto (2013), seria o texto intitulado “O desenvolvimento do Brasil e seu desenvolvimento no século XVI”, de Capistrano de Abreu, a primeira produção nacional que avançava na construção de uma historiografia nacional. Para tanto, valorizava a geografia e a cultura como elementos que necessariamente precisavam se articular à história.

Esse contexto caracteriza-se pela predominância da pedagogia tradicional que, segundo Saviani (2021), defendia os seguintes pressupostos: a escola era apenas o mecanismo de adaptação do sujeito à sociedade; o conteúdo era apenas transmitido pelo professor para os alunos como verdades absolutas; a relação entre professores e alunos era autoritária, relegando ao aluno o lugar do silêncio e cega obediência ao docente sem direito a questionamento; o aluno seria apenas um receptor do conhecimento que era transmitido de maneira pronta.

O mundo vivia a influência do tradicionalismo e de alguma maneira essas vertentes da educação dialogavam com a produção historiográfica, como podemos perceber ao observarmos as características da Pedagogia da Nação e o contexto educacional que se vivia naquele momento. Ao falar dessa questão, não se pode esquecer que a pedagogia tradicional adotava como principal método a exposição oral, como enfatiza Suhr (2012). Segundo a autora, os métodos tradicionais priorizavam a repetição e exercícios com cópias que permitissem a memorização. Isso nos

lembra os exercícios exaustivos de história escolar que consistiam em tentar fazer com os que os alunos decorassem nomes e datas, como se essa simples ação fosse capaz de criar um sentimento nacionalista e uma identidade brasileira. Em nossa perspectiva, ainda que tenham servido a um propósito e tenham sido propostos em um contexto histórico específico, a permanência dessa prática ao longo dos anos fez com que a história escolar recebesse a alcunha de disciplina decorativa e, por vezes, levando à sua descredibilização no ambiente escolar.

Ao longo do século XX veremos essas aproximações serem defendidas, sobretudo a partir da Escola dos Annales de origem Francesa. Estabelecendo seu ponto de partida em 1929, Burke (1997) discute como, em pelo menos três gerações claramente identificáveis, esse grupo de historiadores rompeu com os moldes de uma história tradicional e alargaram o campo de análise do historiador. Ao fazerem isso, de certo modo, esses intelectuais também vão trazer mudanças para o ensino de história, do qual se espera que possa minimamente trazer à baila da história escolar as renovações da historiografia.

A produção francesa há muito influencia a historiografia brasileira, não tendo sido diferente com a Escola dos Annales. Dessa forma, vimos nos últimos anos a renovação da historiografia brasileira que, no bojo do alargamento proposto pela terceira geração dos Annales, trouxe novos temas e problemas, que deram visibilidades a outros sujeitos ou antigos sujeitos sob outros pontos de vista, utilizaram de outras fontes e que chegam à história escolar por intermédios dos docentes e materiais didáticos utilizados. Nesse sentido, a seção que segue traz uma discussão sobre a historiografia contemporânea, a qual vem influenciando um repensar sobre as práticas da história escolar.

POR UMA HISTORIOGRAFIA QUE DESAFIE SÍSIFO

A historiografia brasileira na década de 1980 tirou do silêncio os sujeitos esquecidos, tais como os construtores da nação, mulheres, operários, indígenas e negros, que costumeiramente eram negligenci-

ciados nas primeiras produções historiográficas brasileiras. Na nação mestiça, o trabalho compulsório de negros escravizados não recebia destaque, o qual era dado à expertise do branco de origem europeia.

Importante, portanto, fazermos uma breve digressão refletindo acerca do impacto da historiografia brasileira no ensino, no caso específico, como a produção histórica do Brasil abriu espaço para refletir o negro e sua atuação na formação da identidade brasileira. Francisco Adolfo de Varnhagen, exímio pesquisador, escreve uma das primeiras narrativas sobre a história do Brasil, no seu livro “História Geral do Brasil”, cuja segunda edição foi publicada em 1877. Seu texto trata-se de um escrito por encomenda, fazendo uma verdadeira exaltação ao povo português e seu heroísmo em desbravar o oceano para lançar luz nas Américas. O próprio Varnhagen entende a importância de sua obra no processo de formação intelectual e identitário do povo brasileiro, reverberando as narrativas do feito heroico português nos livros de história até meados do século XX.

O livro didático e, em consequência, o ensino de história entre meados do século XIX até meados do século XX, traz nos seus escritos a história pátria e seu processo de formação de forma pouco problematizada. Segundo Bittencourt (2008, p. 26), a “obra didática era concebida como principal instrumento para divulgação do ideário educacional, dependendo dela, a formação do professor e do aluno”.

Os livros didáticos tinham como propósito reforçar o ideal do Estado-nação. Nessa perspectiva, questões como raça, classe e cultura são colocados em segundo plano, assim como também ocorria com as diferenças regionais. Quando acionadas, estas colocam as regiões periféricas do Brasil como inferiores, como vimos ocorrer em “Os Sertões” de Euclides da Cunha (1905) – uma obra de importância histórica inegável, mas se não tratada de maneira crítica pode acabar acentuando a xenofobia, como nos lembra Bittencourt (2008).

As narrativas que acompanharam Varnhagen trouxeram a ideia de indígenas displicentes e preguiçosos, além de olharem para o negro

escravizado como ignorante e afeito a magia. Esse olhar preconceituoso e limitante colocou as religiões de matriz africana na condição de “fetichismo de gente ignorante”, apesar da importante contribuição de Raimundo Nina Rodrigues (2006) para o estudo da temática. O intelectual rotulou as práticas e cultos de ignorantes, seria a pobreza dos homens atribuída a sua incapacidade intelectual. Para ele, trata-se da “[...] feitiçaria se organizando em culto, o fetichismo difuso se constituindo em mythologias rudimentares, a idolatria em via de progresso, etc, etc...” (RODRIGUES, 2006, p. 354), contribuindo para a marginalização das práticas culturais negras.

Foi a partir da década de 1980 que a historiografia brasileira abriu espaço para os sujeitos marginalizados da história nacional. No caso específico da historiografia negra, podemos citar os trabalhos de Abreu (1999, 2003), Chalhoub (2011), Cunha (2006), Mattos (2009), Soihet (2006), dentre outros e outras que buscaram acionar as experiências de resistência e sociabilidade de negras e negros escravizados e livres em um processo que os colocava como protagonistas.

Os historiadores passaram a se apropriar de documentos oficiais, fazendo uma leitura de baixo para cima, observando como esses sujeitos, homens e mulheres escravizados, burlaram o sistema escravista, sem romantizações. A história contada pelo viés das relações patriarcais de senhores solidários e de apadrinhamentos compulsórios, demonstra uma outra face da escravidão que não vinha sendo desvelada. Chalhoub (2011) recorre aos escritos de um negro solene, que teve seu nome escrito entre os intelectuais de sua época, Machado de Assis, que, com suas crônicas, combatia com deboche e sarcasmo o racismo da época. Apesar desse termo ainda não se fazer presente no período, o literato critica a elite brasileira no fim do império, fazendo perceber a decadência do sistema escravista e revela as ações de resistências e táticas, para usar das noções de Certeau (1994), dos escravizados e negros alforriados para sobreviver em uma sociedade racista.

Cunha (2006), por sua vez, aborda as sociabilidades e atos de resistência negra nas festas religiosas, momento de aparente harmonia, demonstrando um conflito oculto entre os negros, levados como socializados e católicos, que beijava a flamula dos santos, se misturando aos senhores brancos e católicos. Abreu (1999), ao estudar a Festa do Divino Espírito Santo a partir dos textos de memorialistas, aponta para estrangeiros admirados com a mistura étnica nas celebrações, mais especialmente com o grande número de negros na cidade do Rio de Janeiro, capital do império. Os relatos chegam a sugerir que o Brasil era a “África Americana”.

Abreu (1999) também cita os textos literários que à época mostravam as celebrações profanas, as barracas que vendiam comidas e bebidas e passavam a ser frequentadas, depois das nove horas da noite, por escravos de ganho e alforriados, além de rapazes da elite, que se misturavam às negras nas danças. Soihet (2006) também mostra o alvoroço dos negros seguindo com seus senhores para a Festa da Penha, apesar do trabalho de cuidar e carregar as pesadas malas que levavam as roupas para as celebrações. Era esse o momento de sociabilidade, diversão, que por leves momentos punha a dor da escravidão de lado, mas nunca amenizada ou esquecida pelo grau de violência do cativeiro.

Esses textos nos expõem a necessidade de levar essas temáticas para a sala de aula e discutir com os alunos as formas de lutas e resistências dos negros cativos ao longo da história do Brasil, como nos lembra Gomes (2005), quando expõe as maneiras de sobreviver dos quilombos e as microrrelações criadas junto a pequenos agricultores livres. O autor aponta o Quilombo como um espaço de resistência, mas também como um microcosmo, organizado para receber os negros em fuga e consequentemente abrir uma porta para sua sustentabilidade.

Apesar dessa vasta produção historiográfica, os livros didáticos passaram muito tempo trazendo discussões enviesadas sobre a própria resistência dos negros escravizados e dos alforriados no processo de inserção na sociedade brasileira. O material normalmente trazia o olhar das elites numa perspectiva que pouco emancipava e que não incluía

as minorias, maior consumidora dessa literatura. Apesar da crítica ao livro didático, corroboramos com a fala de Bittencourt (2014), que propõe o processo de formação e uso de materiais diversificados na discussão com os alunos, incluindo fontes históricas, literatura, música, para uma atuação mais rica e crítica em sala de aula, permitindo uma reflexão dos alunos, gerando pertencimento e respeito às suas origens.

Tomando como foco as práticas em sala de aula, especialmente na educação básica, Abreu (2006) propõe o uso do samba em sala de aula. A autora aponta os embates de se discutir cultura popular, ou seja, o folclore, em um mundo de transformações rápidas, inclusive para os jovens imersos em novidades cotidianas. Nesse aspecto, concordamos com Abreu (2006, p. 93) quando nos diz que: “[...] por vezes difícil e conflituosa, as discussões aqui realizadas sobre cultura popular podem ajudar os professores a lidar com as desafiantes sensações de estranhamento e, conseqüente, insegurança”. No tocante aos alunos, a autora ainda compreende que essa discussão pode “[...] ajudá-los a perceber e a construir identidades comuns entre eles, e entre eles e os professores. [...] entendam que a luta pela igualdade de oportunidades e direitos inclui o respeito àquilo que talvez mais valorizem, os significados de suas músicas, festas e carnavais”. (ABREU, 2009, p. 93).

Assim, a experiência na educação, com esses elementos diversos, pode ajudar os alunos no reconhecimento de sua base cultural, muitas vezes suprimida por uma carga elitista e eurocêntrica. Recorremos também aos estudos de Canclini (2013) que, ao observar a cultura popular, a percebe como um espaço híbrido e sobrevivente. Podemos inclusive dizer que as mídias sociais, ao passo que incluem uma cultura por vezes elitista na realidade das comunidades, também pode unir os grupos, com discussões que proponham combate ao racismo e união das culturas.

Incluimos nessa discussão ainda os estudos de Mattos (2009), pois a autora propõe um ensino de história que combata a discriminação racial, que seja capaz de inserir os alunos nas discussões de seu tempo, tomando em vista toda a carga cultural que os atravessou ao longo dos

séculos. A autora coloca a legislação como um elemento importante nas discussões, considerando a Lei 10.639/2003 como um marco importante nas políticas educacionais. Essa obrigatoriedade no ensino de história da África e afro-brasileira nos possibilita pensar a história dos africanos para além da escravidão, além de impulsionar a produção de materiais didáticos que dialoguem com a produção historiográfica mais recente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, expressamos nossa concordância com as proposições de Viana (2009) de que o mito da democracia racial, que até hoje serve de ferramenta de poder para elites, deve ser combatido e a sala de aula se torna um espaço necessário e profícuo para travar esta batalha. É importante entender, inclusive, que a realidade dos alunos, em diálogo com a própria história de resistência e luta negra, pode ser usada em sala de aula como fio condutor para estas discussões. Conhecer o mundo desses sujeitos é também tirá-los do ostracismo e torná-los protagonistas da história que pode ser (re)elaborada a partir da educação básica.

Partindo de uma perspectiva freiriana e compreendendo os sujeitos como protagonistas no seu processo de aprendizado, vislumbramos a educação para além de um processo de instrução formal em nossa sociedade. Nós a percebemos também como uma ferramenta de luta, de forma que acreditamos que a revolução, necessária para o combate à desigualdade, se fará por meio dela. Assim, longe de tentar impor verdades absolutas, a construção deste capítulo parte da intencionalidade de percebê-lo como um instrumento de diálogo, pois este põe em evidência a produção historiográfica de autoras e autores que buscaram fugir do tradicionalismo na pesquisa histórica, o que também se faz necessário fazer no ensino de história.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. O Império do Divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

ABREU, M. Cultura Popular: um conceito e várias histórias. In: ABREU, M; SOIHET, R. (org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 83-103.

BITTENCOURT, C. Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. (org.). O Saber Histórico na Sala de Aula. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-28.

BITTENCOURT, C. Entrevista a Fernanda Salla. O bom livro didático é aquele usado por um bom professor. In: Revista Nova Escola, n. 204, fev. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professo>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BURKE, P. A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

CANCLINI, N. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da USP, 2013.

CARVALHO, J. M. A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CASTRO, L. M. A contribuição de Nísia Floresta para a educação feminina. Outros Tempos, São Luís, v. 7, n. 10, p. 237-256, dez. 2010. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/download/108/84. Acesso em: 27 jan. 2022.

CERTEAU, M. A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1994.

CHALHOUB, S. Visões da Liberdade: uma história das décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CUNHA, E. Os Sertões: campanha de Canudos. 3. ed. Rio de Janeiro: Laemmert C., 1905. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5351>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CUNHA, M. C. P. (org.). Carnavais e Outras F(r)estas: ensaios de história social da cultura. São Paulo: Editora da Unicamp, 2002.

DOSSE, F. A história. São Paulo: Editora da Unesp, 2012.

FURET, F. Oficina da história. Lisboa: Gradiva, 1991.

GASPARELLO, A. M. Um desafio para a educação: ensinar Brasil aos brasileiros. In: TOLEDO, M. A. L. T. (org.). Ensino de História: ensaios sobre questões teóricas e práticas. Maringá: Eduem, 2011. p. 33-49.

MACEDO, J. M. Lições de Historia do Brazil para Uzo dos Alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro: Typ. Imparcial, 1861. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242433>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MATTOS, H. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, M; SOIHET, R. (org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-139.

PILETTI, C. História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2016.

REIS, J. C. A história, entre a filosofia e a ciência. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SOIHET, R. Festa da Penha: resistência e interpretação cultural (1890-1920). In: CUNHA, M. C. P. (org.). Carnavais e Outras F(r)estas: ensaios de história social da cultura. São Paulo: Editora da Unicamp, 2002. p. 341-370.

TOLEDO, M. A. L. P. Historiografia didática e ensino de História: nação e identidade nas narrativas sobre a História do Brasil (1843-1861). Interfaces Científicas - Educação, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 243-256, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1315>. Acesso em: 22 jan. 2022.

TOLEDO, M. A. L. P. Historiografia e Ensino de História: diálogos com Capistrano de Abreu. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., Natal. Anais [...]. Natal: ANPUH, 2013.

SUHR, I. R. F. Teorias do conhecimento pedagógico. Curitiba: InterSaber: 2012.

VARNHAGEN, F. A. História Geral do Brazil: antes da sua separação e independência de Portugal. 2. ed. Rio de Janeiro: Em casa de E. e H. Laemmert, 1877. v. 1. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4825>. Acesso em: 28 jan. 2022.

VARNHAGEN, F. A. História Geral do Brazil: antes da sua separação e independência de Portugal. 2. ed. Rio de Janeiro: Em casa de E. e H. Laemmert, 1877. v. 2. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4824>. Acesso em: 28 jan. 2022.

VIANA, L. M. Democracia Racial e Cultura Popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, M; SOIHET, R. (org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 103-115.

ENSINO EM HISTÓRIA E A ETNOGRAFIA: REFLEXÕES IMPORTANTES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

Anderson Vicente da Silva⁹

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural na Antropologia se tornou um tema central desde sua origem como ciência da cultura. Assim, os diálogos interdisciplinares presentes entre Antropologia e História permitiram um diálogo importante na elaboração de estratégias metodológicas significativas na formação de docentes em História. Isto reforçou o olhar antropológico sobre a formação do professor-pesquisador interseccionando a História e as Ciências Sociais. A alteridade se torna um conceito-chave nesse debate, pois várias correntes teóricas das Ciências Humanas se propuseram apresentar, analisar e comparar os diferentes sistemas educacionais organizados e vivenciados por sociedades desconhecidas ou considerados sem progresso com base em investigações empíricas de estruturas sociais comunitárias e distantes do mundo industrial capitalista. Para exemplificar como a Antropologia vem contribuindo para esse debate, podem-se citar as pesquisas dos culturalistas Franz Uri Boas e seguidores, que sinalizando a educação de povos longe da civilização norte-americana pensaram e sugeriram mudanças no sistema educacional vigente nos Estados Unidos.

Franz Boas afirma que a Educação deve ser entendida como um conjunto de esquemas relacionais de adestramentos, que modelam e preparam os indivíduos para desempenharem funções e reagirem socialmente aos desafios impostos pelas relações (STOCKING JR, 2004). Para esse antropólogo, uma criança indígena educada numa família de classe média residente num centro urbano, quando adulta

⁹Doutor em Antropologia (UFPE). Professor Adjunto de Antropologia e Metodologia de Ensino (UFPE). CV: <http://lattes.cnpq.br/8170344621940111>

jamais terá habilidades com o arco e a flecha. Entretanto, essa mesma criança saberá manipular máquinas e instrumentos do mundo tecnológico do qual foi educada. O antropólogo ainda destaca que indivíduo educado numa sociedade industrial não pode ser considerado melhor (mais evoluído) do que a criança socializada entre os indígenas (STOCKING JR, 2004). Nesse período, a preocupação dos estudos antropológicos está concentrada na percepção da diversidade cultural através dos processos socioculturais entre eles a Educação.

Margaret Mead contribuiu com as ideias de Franz Boas ao publicar na década de 1930 um estudo sobre processo a socialização das crianças do povo Manus (MEAD, 2001). A educação nessa sociedade é entendida como comportamentos repetidos e imitados, que permitem aos indivíduos enfrentarem as dificuldades encontradas na relação com a natureza. Na descrição de Mead, percebe-se que os Manus vivem num ambiente aquático. A educação nessa sociedade é voltada para o desenvolvimento de destrezas e conhecimentos empíricos da vida em sociedade. Esse contexto contribui para formação de um “sistema educativo” baseado na formação de uma independência infantil, pois a criança passa a aprender a solucionar problemas práticos da vida diária, da sua relação com a natureza e em grupo. Sendo assim, Mead destaca que a educação é vista como uma transmissão de habilidades necessárias à formação de competências. Essas são aparentemente irregulares, com métodos que parecem aleatórios, improvisados e, muitas vezes, opostos aos seus fins. Sobre o conceito de educação Mead (2001, p. 192) afirma que:

É necessário deixar claro que quando falo em educação me refiro unicamente a este processo mediante o qual um indivíduo em formação é iniciado à herança cultural correspondente, e não nos procedimentos específicos que se utilizam para repensar o conhecimento das complexas técnicas modernas em uma sala de aula.

Como se pode observar, esse período histórico da Antropologia contribuiu para pensar Educação sob uma perspectiva comparativa e necessária a formação dos atores responsáveis pela formação das novas gerações. Para Gusmão esse passado da própria Antropologia estabeleceu também as bases de uma relação íntima com a educação e sua função na formação dos novos indivíduos, buscando entender como as diferenças entre os povos podem contribuir para pensar a realidade cultural em diferentes contextos (GUSMÃO, 1997).

Esse intenso processo é elemento motivador de novos arranjos metodológicos, que objetiva construir um trabalho no campo educacional significativo no que se refere às múltiplas possibilidades de articulações explicativas de aspectos, que caracterizam o processo de inclusão e respeito numa perspectiva de formação para a cidadania. Segundo Gusmão (2008), a Antropologia é uma ciência moderna que contribui com seu aparato teórico do passado para explicar e compreender os movimentos globalizadores da sociedade em dois contextos. O primeiro diz respeito aos processos homogeneizantes da ordem mundial e a segunda reivindica singularidades, mostrando que a humanidade é constituída por elementos unos e diversos. É nesse ponto onde a Antropologia se conecta com a História.

Com essa finalidade, a ciência antropológica passou a avaliar as diferenças sociais, étnicas e outras com o objetivo de propor alternativas de intervenção sobre a realidade social de modo a não negar a diversidade. É aqui que ela intensifica a sua contribuição para o diálogo interdisciplinar entre Educação, Formação docente no campo da História e Antropologia.

Além disso, esse debate leva a discutir a importância do relativismo nesse contexto. Os conceitos de alteridade e relativismo ainda são caros para a Antropologia por se tratar de uma defesa de aspectos comportamentais normatizadores da vida social. Posteriormente, as contribuições teórico-empíricas dessa ciência possibilitaram uma conscientização da importância de convivência e do respeito às diferenças. No entanto, o processo de relativização

cultural esbarra no seu mau uso decorrente da ideia de que tudo deve ser relativizado, perdendo de vista os padrões de julgamento da injustiça e dos direitos humanos. Esses temas socioantropológicos possuem bastante relevância para muitos campos do conhecimento, em especial para o Ensino da História, pois ao desmitificar o lado negativo, atrasado e assustador da alteridade, contribui para construir práticas pedagógicas mais significativas no tratamento de temas históricos. É importante destacar, que a metodologia antropológica é uma ótima ferramenta na busca de um diálogo mais profícuo para superar a cultura etnocêntrica (preconceituosa), que circulava e, em alguns momentos se faz presente na sociedade atual.

A etnografia como método e técnica muito utilizada nas investigações antropológicas se tornou um instrumental bastante utilizado pelas outras áreas do conhecimento e até certo ponto banalizada no que se refere às regras de aplicação em estudos de fenômenos sociais. O olhar etnográfico sobre a educação é um processo comunicativo, que permite visualizar a partir da descrição das relações entre os atores educacionais uma interpretação plural. Ao tomar o pensamento e a ação como norteadores de uma etnografia dos fenômenos educacionais estamos conferindo à investigação etnográfica no campo educativo uma intencionalidade, que se torna mediadora de conflitos ideológicos existentes na sociedade.

É nesse contexto, que se coloca as reflexões sobre a importância da Etnografia como uma estratégia metodológica fundamental na formação dos docentes em História. Os elementos da prática etnográfica poderão ampliar as perspectivas reflexivas do cotidiano dos estudantes, além de traçar percursos analíticos para repensar as posições do docente em História, situando sua prática pedagógica em contextos da aprendizagem significativa. Isso só será possível quando toda comunidade escolar pensar sobre as diversidades como parte de um discurso e de uma prática social vinculada ao dia a dia. A proposta é fazer da etnografia, como processo comunicativo, uma ferramenta que dar voz às diferenças dentro das aulas de História.

REFLETINDO O LUGAR DA ETNOGRAFIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE HISTÓRIA

A etnografia se torna um guia de apreensão dos elementos da vida em sociedade, que compõe a formação de cidadanias baseada nas diferenças culturais internas ao sistema socioeducativo, além de contribuir com o docente na sua formação humanística e sociocultural. O trabalho de campo como método de investigação das relações sociais redimensiona o conhecimento científico, na medida em que se constitui um conjunto sistemático de apreensão de uma sociedade ou grupo em seus múltiplos aspectos, sejam eles formais, institucionais ou concretos. Deve-se levar em consideração como esses aspectos estão relacionados entre si numa perspectiva de compreender, que representações sobre os esquemas sociais estão sendo apresentados no discurso e na prática cotidiana.

Nesse sentido, como afirma Gusmão, a educação

É uma modalidade de ajustamento psicossocial que resulta numa forma de controle social, com base na organização social e no horizonte cultural partilhado por um grupo. Um aspecto a considerar é que a cultura é, aí, entendida como técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos, com a finalidade de modelar as personalidades humanas dos membros do grupo social (GUSMÃO, 1997, p. 03).

Diante disso, alguns questionamentos acerca da etnografia na educação serão pertinentes e permite pensar como se pode utilizar os métodos antropológicos na educação para explicar as diferenças culturais no contexto da instituição escolar. Sendo assim, qual a finalidade da etnografia? Ela é condição necessária ao estranhamento? Quem pode fazer uma etnografia? Só o antropólogo faz estudo etnográfico? Todas essas perguntas são importantes e norteiam o percurso consciente da prática pedagógica.

Esses questionamentos podem ser respondidos sob várias perspectivas, mas alguns aspectos são destacados como significativos para compreender as relações entre etnografia e educação na formação docente.

Dauster (1996) sinaliza para uma crescente utilização do fazer etnográfico na pesquisa educacional. De acordo com a autora, esse campo evidencia no trabalho docente as tensões entre o singular e o universal, no contexto do relativismo cultural.

De acordo com Rocha e Tostam (2009), a etnografia possui vários sentidos e isso se deve aos vários contextos em que foi aplicada para compreender a cultura dos povos estudados. Todavia, é importante destacar que na educação, esses sentidos são representativos de uma multiplicidade de olhares, que permitem focalizar categorias necessárias aos objetivos do processo educativo em nossa sociedade.

Sendo assim,

Precisamos com urgência compreender não apenas educandos – [...] – em suas dimensões e com os seus rostos mais individuais e individualizados –, mas também como sujeitos sociais e enquanto atores culturais. Saber vê-los e os compreender como pessoas que trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas patrimoniais de suas casas, famílias, parentelas, vizinhanças comunitárias, grupos de idade e de interesse. Meninos e meninas que “são quem são” ou que “são como são” porque habitam mundos culturais que o mundo escolar tendeu durante muito tempo a invisibilizar, ou a perceber de longe, envolto em uma confusa penumbra (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 14).

Portanto, o docente em História deve levar em consideração essas concepções, onde as diferenças na perspectiva antropológica é um meio de entender como a educação se torna um meio “neutro” de socializar os indivíduos. Contudo, embora os processos de ensino-aprendizagem estejam presentes em todas as sociedades modernas, percebe-se a escola como uma instituição de socialização permanente.

APRESENTANDO A ETNOGRAFIA: ABORDAGENS TEÓRICAS DA ANTROPOLOGIA

Para pensar as contribuições da etnografia como instrumento de percepção e análise da realidade sociocultural da Escola, dos processos educativos e da realidade social dos estudantes, faz-se necessário compreender as abordagens teóricas, que fundamentam a Etnografia no campo da Antropologia.

A partir dos anos de 1920, Malinowski institucionalizou o método etnográfico como sendo instrumento de investigação das ciências humanas. Isso provocou a formação de uma concepção sobre o outro muito importante no campo da fenomenologia do conhecimento. Segundo Rocha e Tosta (2009, p. 54),

A experiência etnográfica representa uma oportunidade única e singular no processo de compreensão do “outro”, de um lado exigindo do antropólogo um esforço constante de estranhamento e conjugação do universal como particular na análise cultural, do outro possibilitando uma “fusão de horizontes” entre os pontos do nativo e do antropólogo.

Quando Malinowski (1978) fez suas pesquisas etnográficas nas ilhas Trobriand, só conseguiu obter sucesso a partir da aplicação paciente e sistemática de certo número de regras do bom senso e de princípios científicos e não apenas a captação das falas dos “nativos” como sendo meras representações de um cotidiano desprovido de sentido. A cultura nessa perspectiva é definida como uma resposta às necessidades vitais do homem, ou seja, ela é produtora de integração, equilíbrio e manutenção da ordem social (ROCHA; TOSTA, 2009).

Esses princípios metodológicos sugeridos por Malinowski podem ser agrupados em três tópicos principais. São eles: 1) objetivos metodológicos e conhecimento das regras da moderna etnografia; 2) viver entre os “nativos”, longe de outros de sua sociedade; e 3) aplicar os métodos especiais de coleta, manipulação e registro dos dados. Esses aspectos

propõem apresentar um esquema claro da constituição social e perceber regularidades de todos os fenômenos culturais daquilo que é irrelevante.

Para constituição prática desses componentes metodológicos a Antropologia instituiu a observação participante como técnica de coleta dos dados sobre a realidade dos povos distantes. Com essa ferramenta o pesquisador seria capaz de conhecer o outro em profundidade e, por meio de tal conhecimento, superar os pressupostos etnocêntricos. Para Malinowski, as declarações dos informantes sobre sua vida cultural não possuem uma consistência significativa no que se refere às formas de interpretação dos fenômenos culturais. Para complementar essa coleta de dados, ele propõe a observação da prática de costumes compartilhados, além do comportamento do nativo na execução de uma norma social.

Outro aspecto destacado pelo uso dessa técnica, é a possibilidade de contato direto com sujeitos e suas construções relacionais na formação de um grupo social. Nesse contexto, critérios como sensibilidade, atenção e treino no olhar e ouvir (OLIVEIRA, 1998) são importantes para formação do pesquisador social.

Hoje a observação participante se tornou um instrumento muito importante de percepção dos contextos sociais de grupos específicos dentro da própria cultura, ou seja, compreensão de alteridade próxima. Para isso, a etnografia precisa ser intensa, regular e exige do pesquisador um período em contato com o grupo. De acordo com Malinowski, o investigador deve dar conta da totalidade da vida do grupo baseado em três conceitos importantes: os constituintes da vida social, os imponderáveis da vida real e o espírito nativo. Nesse sentido, a imponderabilia da vida real é um conceito-chave para a antropologia e representam

fatos como a rotina diária de trabalho dos homens, os detalhes de seus cuidados corporais, do modo de comer e de preparar os alimentos, o tom das conversas e da vida social ao redor das fogueiras, a existência de fortes amizades ou de hostilidades, de simpatias e aver-

sões momentâneas entre as pessoas; o moto sutil, mas inegável, pelo qual as vaidades e ambições pessoais se refletem no comportamento do indivíduo e nas reações emocionais dos que o cercam (DURHAM, 1986, p. 42).

Como se pode notar essa definição é bastante útil para ser aplicado na investigação e compreensão das diversidades culturais com que a escola se defronta diariamente. Aqui se percebe as experiências pessoais, interessando apenas aquilo, que sentem e pensam os indivíduos como membros de uma dada comunidade. Se pensarmos que o docente em História tem um papel fundamental na formação da consciência sócio-histórica de seus estudantes, os percursos etnográficos de coleta e reflexão sobre as diferenças culturais são importantes para composição de um diálogo mais profícuo entre os temas históricos das aulas e a realidade social.

Como bem coloca Wilcox (2007), a etnografia sempre foi compreendida como a descrição cultural de uma comunidade e aplicada à descrição do discurso social. Nesse aspecto, esse procedimento de conhecer as dimensões socioculturais de grupo pode ser aplicado aos estudos sobre salas de aulas e escolas, embora a diferença na abordagem e no âmbito exige algumas adaptações. A escola como instituição socializadora do sistema cultural é um instrumento social em que a etnografia contribui com a captação de particularidade/singularidades representativas das relações sociais contextualizada naquele meio sociocultural investigado.

As concepções clássicas de trabalho de campo foram fundamentais para que se pensasse em outras possibilidades de estudos das complexidades impostas pelas relações sociais ao longo da história da Antropologia. Nessa direção, surgiu o paradigma hermenêutico, permitindo, posteriormente, que os pós-modernos defendessem a polifonia no texto etnográfico e comunicativo, isto é, a necessidade de dar voz aos diferentes membros dos grupos (nativos) na tentativa de identificar e compreender os múltiplos significados das relações sociais (HASSEN, s/d).

Geertz (2008) é considerado um dos precursores dessa abordagem na ciência antropológica e defende um conceito de cultura

baseado no semiótico. Nesse sentido, os estudos socioculturais devem procurar interpretar o significado das teias relacionais construídos pelos homens ao longo do tempo. A prática da etnográfica nessa perspectiva deve ser entendida como

Tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p. 07).

Para que a interpretação tenha uma representação no plano analítico, o etnógrafo precisa produzir uma escrita que seja entendida como uma descrição densa. Segundo Geertz, essa produção etnográfica deve se conceituada como uma descrição de maneira microscópica (detalhada e profunda) de um fato da vida social. Rocha e Tosta (2009) salientam que a descrição densa significa fazer uma interpretação, ou seja, compreender o significado circulante no fluxo do discurso social. O que se propõe aqui é uma interpretação do que os homens sentem e dizem a si e sobre si mesmos. Esse processo é chamado por Geertz de “estruturas de significação”. Essas se prestam muito bem para compreender os significados, que os estudantes, pais, escola e comunidade elaboram acerca dos processos educativos formais e informais.

O que caracteriza essa abordagem é a compreensão das estruturas simbólicas, que os indivíduos (“nativos”) usam para se perceberem. Para isso, faz-se necessário, que o antropólogo (ou o docente propõe compreender fenômenos culturais do grupo escolar em que atua) deve captar essas formas simbólicas através de um processo pendular constante, ou seja, seus estudos devem oscilar entre as categorias “nativas” (dos membros do grupo) e as que ele (o pesquisador) utiliza para atingir seus objetivos de conhecimento. É nesse contexto, que Geertz (1997) utiliza os conceitos de experiência próxima e experiência distante para explicar como o processo interpretativo se refere a uma questão de grau e não

de oposição extrema: do que é visão do nativo (experiência próxima) e do que é visão do “pesquisador” (experiência distante). Para o referido autor, esses conceitos não podem ser julgados no sentido de que um é melhor que o outro, pois “limitar-se a conceitos de experiência próxima deixaria o etnógrafo afogado em miudezas e preso em um emaranhado vernacular, assim como, limitar-se aos de experiência distante o deixaria perdido em abstrações e sufocado com jargões” (GEERTZ, 1997, p. 88).

Para elaborar um texto etnográfico que retrate a realidade social, devemos pensar os diversos aspectos que se referem a sua produção com base nas etapas de obtenção e manipulação dos dados: o olhar e o ouvir.

Contudo, no que tange à antropologia, como procurei mostrar, esses atos estão previamente comprometidos como o próprio horizonte da disciplina, em que o olhar, ouvir e escrever estão desde sempre sintonizados com o “sistema de ideias e valores” que são próprios da disciplina (OLIVEIRA, 1998, p. 32).

Rocha e Tosta corrobora com esse debate afirmando que

a etnografia antropológica parte de um problema que orienta o olhar do antropólogo ao mesmo tempo em que relativiza o sentido do “ouvi dizer”. Com os olhos e os ouvidos disciplinados pelas exigências do trabalho científico, no campo o que é visto e ouvido é fundamental para a interpretação antropológica e torna-se fonte de legitimidade e objetividade (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 73).

Vieira (1999) diz que os estudos comparativos numa educação intercultural são fundamentais na construção de uma concepção de “formar para mudar” e “formar para inovar”. Todavia, “para a prática de uma pedagogia intercultural, uma prática educativa que inter-relacione as diversidades culturais e que construa assim uma ponte entre a multiculturalidade” (VIEIRA, 1999, p. 157), faz-se necessário à formação de profissionais de educação interculturais. Nesse sentido, a etnografia se torna inovação pedagógica que se constitui em instrumentos de formação e compreensão social.

ETNOGRAFIA COMO RECURSO PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA OU UMA FERRAMENTA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA?

Inovação pedagógica significa elaborar estratégias para mudar determinadas práticas educativas. Para que essas mudanças representem transformações reais no processo educacional se faz necessário adotar um posicionamento crítico diante das práticas pedagógicas vivenciadas no espaço escolar e social. Diante desse contexto, vários fatores podem contribuir para que a inovação pedagógica se torne mais presente nas mudanças dos aspectos educacionais, que merecem uma intervenção mais próxima, como por exemplo, o respeito às alteridades. Fino (2008) afirma que as inovações pedagógicas podem depender de muitos fatores ou apenas de alguns (como por exemplo, a tecnologia), porém eles não constituem a fonte das transformações possibilitadas pelas inovações. Assim, o docente no ensino da História precisa compreender, que intervenções precisam ser efetivadas na perspectiva de tornar as inovações um caminho significativo de aprendizagem do conhecimento histórico.

Sendo assim, a principal importância, que os elementos socio-culturais permitem contribuir para fundamentação das inovações pedagógicas só podem se tornar ativas quando esses são utilizados como práticas propulsoras de (re)elaboraões da realidade vivida. Diante disso, as inovações pedagógicas podem ser visualizadas em ação, quando “existe ruptura com o velho paradigma (fabril), (...) e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril” (FINO, 2008, p. 45). Com isso, a superação dos preconceitos instituídos no contexto simbólico das relações coletivas é mais evidente a partir o processo de estranhamento e desnaturalização dos mecanismos sociais de desigualdade.

Para que essa ruptura seja entendida efetivamente como transformadora, é necessário que todos os atores educacionais estejam envolvidos em reconfigurações dos diferentes saberes e percebam

que as mudanças estão condicionadas fundamentalmente aos questionamentos emancipatórios. E

por mais que tal apelo à cultura possa significar um modismo pedagógico, ou o mais novo jargão da nossa área, ou uma mudança de paradigmas, acredito que só o fato da palavra *cultura* começar a fazer parte (ou voltar a fazer parte) do vocabulário educacional já constitui um dado pedagógico que merece nossa atenção. Constitui uma inflexão no pensamento educacional, fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade devido às ações e demandas dos movimentos sociais, dos grupos sociais e étnicos (GOMES, 2003, p. 75).

Com isso, só há inovação pedagógica quando as mudanças envolvem o reconhecimento da diferença e o trabalho de gestão das relações com seus alunos (CUNHA, 2003). Maurice Tardif reforça essas reflexões afirmando que a “pedagogia é feita de dilemas e tensões, de negociações e estratégias de interação... Ensinar é fazer escolhas, constantemente, em plena interação com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 132).

Então,

Essas escolhas são dependentes da experiência dos atores, do contexto de tempo e território do ensino, das convicções e crenças que suportam o trabalho e, consequentemente, de situações que, sendo únicas, exigem respostas diferenciadas. Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma (CUNHA, 2003, p. 150).

Isso demonstra como a compreensão das diferenças socioculturais a partir dos levantamentos etnográficos pode trazer ao docente em formação ou em atuação profissional novas reflexões sobre a prática pedagógica e, até mesmo, sobre a seleção de temáticas e de propostas de ensino da História voltadas aos objetivos propostos para o componente curricular, numa perspectiva de construção de habilidades capazes de entender as diferenças como parte das construções culturais e históricas da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, mostrou-se como a etnografia, embora seja considerada por muitas áreas do conhecimento um instrumento inacessível, na Antropologia ela ganha novas reflexões, que a torna melhor utilizada pelos pesquisadores. Isso se deve a adequação epistemológica e metodológica à realidade vivenciada no contexto sociocultural atual.

A educação é um campo primordial na aplicação dessas novas perspectivas etnográficas, pois poderá contribuir para um discurso inclusivo – e até certo ponto, militante – que se constitui importante aspecto para se pensar numa sociedade historicamente mais justa e consciente de seu papel no contexto global.

Sendo assim, a escola passa a ser o espaço localizado de diálogo e comunicação entre os discursos circulantes e aqueles que podem se transformar tornando a socialização das diferenças menos impactantes para os indivíduos considerados pertencentes a “subgrupos”. Partindo da ideia de que os professores e gestores são educadores-investigadores, a etnografia se constitui uma ferramenta fundamental na identificação de práticas pedagógicas mais consistentes na elaboração de um ambiente respeitável e cidadão no que se refere à socialização das diferenças por parte de todos que compõem o dia a dia da instituição escolar.

Por isso, a formação docente necessita agregar os diferentes recursos reflexivos e analíticos da realidade social. Isso permitirá instrumentalizar os docentes atuantes ou em formação uma atuação mais concreta e significativa na construção de seus planos de trabalho e ação docente.

REFERÊNCIAS

BOAS, F. Liberdade para ensinar. In: S.TOCKING Jr, George W. (org.). A formação da antropologia Americana, 1883-1911. Rio de Janeiro, Contraponto/UFRJ, 2004.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. *Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 7, n. 13, ago. 2003.

DAUSTER, R. Construindo pontes – a prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, J. (org.) *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DURHAM, E. R. (org.) *Malinowski*. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 55)

FINO, C. N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (org.). *Educação e Cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008.

GEERTZ, C. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago. 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. *Caderno CEDES*, v. 18, n. 43, Campinas: Dez de 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologias, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. *Pró-Posições*, v. 19, n.3 (57), p. 47-82, Set/Dez, 2008.

HASSEN, M. de N. A. *Etnografia: noções que ajudam o diálogo entre Antropologia e Educação*. s/d. Disponível em: http://www.fotoetnografia.com.br/textos/metodologia_nazareth.pdf. Acesso em: 05 maio 2012.

MALINOWSKI, B. K. Introdução. In: *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores)

MEAD, M. *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education*. New York: Perennial Classics, 2001.

OLIVEIRA, R. C. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP, 1998.

ROCHA, G.; TOSTA, S. P. O sentido da etnografia. In: *Antropologia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, R. A. Antropologia da Educação na formação dos professores. In: *História de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamentos, 1999.

WILCOX, K. La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. In: MAILLO, H. M. V.; CASTAÑO, F. J. G.; RADA, A. D. *Lecturs de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta, 2007.

UMA EXPERIÊNCIA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SANTA CATARINA: ENTRECRUZANDO HISTÓRIA, PATRIMÔNIO E EDUCAÇÃO ÉTNICO- RACIAL

Janaina Amorim da Silva¹⁰

Mylene Silva de Pontes¹¹

Elison Antonio Paim¹²

INTRODUÇÃO

O campo do ensino de História nos propõe e instiga diariamente para novas estratégias teóricas e metodológicas, principalmente ao problematizar questões que abordam a identidade étnico-racial. Todavia é necessário fortalecer o debate sobre as relações raciais no Brasil, elaborando estratégias educacionais de enfrentamento ao racismo e invisibilização da presença e atuação da população de ascendência afro-brasileira na sociedade, reconhecendo seu protagonismo como sujeitos históricos.

A inclusão da História da população africana e afro-brasileira nos currículos escolares aconteceu por meio da Lei 10.639/03, que promoveu a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), decorrente dos movimentos sociais promovidos pela população afro-brasileira. Esta pode ser considerada a primeira lei educacional decolonial do Brasil. Faz-se necessário destacar que esta lei é fruto das inúmeras lutas dos movimentos sociais negros e indígenas por estas mudanças legais e desvinculá-las da perspectiva que tenta colocá-la como uma benesse do estado (PAIM; ARAÚJO, 2018).

¹⁰ Doutoranda em Educação (UFSC), Professora de História (SME - São José/SC), Bolsista do FUMDES/UNIEDU/SC. CV: <http://lattes.cnpq.br/4360327830806761>

¹¹ Mestra em História (UFSC), Professora de História (SEDSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/5186241178133051>

¹² Realizou pós-doutorado pelo Programa de Ensino de História de África pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huila-Angola, Doutor em Educação (UNICAMP), Professor no Centro de Educação (UFSC), Bolsista Produtividade CNPq. CV: <http://lattes.cnpq.br/8695520812750828>

Observa-se que as narrativas históricas tradicionais, a mídia e o senso comum, colocam a população afro-brasileira em lugares específicos, principalmente em Santa Catarina, onde a “ideia de brancura, de desenvolvimento e progresso das raças foi reforçada” (LEITE, 1996, p. 39). Comprometidas com um discurso arraigado na matriz colonial do poder e saber, as narrativas hegemônicas, além de objetificarem, racializando e inferiorizando a presença africana ou afro-brasileira para justificar a violência do genocídio, apoderaram-se de seus conhecimentos ao mesmo tempo em que negam sua capacidade cognitiva, realizando um verdadeiro epistemicídio, conforme defendido por Boaventura Santos (2009; 2007; 2004).

Na cidade de São José, na Grande Florianópolis, como em muitas cidades brasileiras, houve uma busca por um modelo de política cultural que legitimasse apenas uma pequena parcela da população como produtora de memória, história e cultura (PASSOS; NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2016). Nessa busca da valorização de um passado, ocorreu o enaltecimento da presença branca e europeia em todas as regiões o território catarinense.

A promoção da presença açoriana provocou o ocultamento das experiências da população africana e afro-brasileira e as resumiu à situação de cativo, como se não participassem cotidianamente desta cidade e outras do litoral catarinense. Assim, se perpetuou a imagem da pessoa escravizada a partir de sua despersonalização (PONTES, 2018). Nesse contexto, as discriminações raciais expressam-se também pelo silêncio, seja no currículo, na desvalorização dos saberes, na segregação das práticas religiosas ou nas mais diversas formas do (não) dizer, que instituem os vazios, as ausências e os silêncios.

Apresentaremos nesse capítulo, algumas reflexões sobre uma experiência realizada nas aulas de História em uma escola municipal de São José, na Grande Florianópolis no Estado de Santa Catarina, buscando conceber uma proposta de ensino que procurasse romper com o eurocentrismo do currículo, valorizar a História africana e afro-brasileira, bem como introduzir a Educação Patrimonial articulada ao ensino de História, adotando a perspectiva da decolonialidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO DECOLONIAL

Os colonizadores europeus a partir do século XV invadiram os demais continentes dominando, explorando, matando e impondo seu modo de ser aos demais povos. Essa imposição do pensamento racional eurocêntrico se determinou como emblema da modernidade, calcando-se na racialização e despojamento dos saberes intelectuais como sustentáculo do “padrão de poder, material e intersubjetivo” (QUIJANO, 2009, p. 107).

Justificam-se pela superioridade econômica as múltiplas formas de discriminação. Cria-se assim, uma cadeia hierárquica de poderes e micropoderes, como: o branco frente aos indígenas, homens frente às mulheres, heterossexuais frente a homossexuais, cristãos frente a qualquer outra forma de espiritualidade, línguas europeias frente às línguas indígenas e africanas e, assim, em nome da superioridade “*unos son destinados a conocer y otros a ser destinatarios de ese conocimiento, unos son la rémora al progreso y los otros el desarrollo*” (WALSH, 2008, p. 136).

Assim, ocorre a “não existência” dos sujeitos, isto é, a desqualificação é de forma tão ampla que acaba sufocando todas as possibilidades de existência daqueles sujeitados à colonialidade. Aponta ainda para a relação entre razão-racionalidade e humanidade, de forma que especialmente na América Latina os Estados nacionais sejam pensados e organizados na racionalidade moderna eurocêntrica, fazendo com que “*los pueblos y comunidades indígenas aparezcan como los bárbaros, no-modernos y no-civilizados, y los pueblos y comunidades negras [...] como no existentes*” (WALSH, 2008, p. 137).

A decolonização funda-se no grito de “*espanto del colonizado ante la transformación de la guerra y la muerte en elementos ordinarios de su mundo de vida*” (MALDONADO TORRES, 2007, p. 159). A decolonização também se expressa no ceticismo e na dúvida para com o projeto colonial, assim propõe uma mudança de perspectiva e “*las*

prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados”. Representa ainda, “*un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo*” (MALDONADO TORRES, 2007, p. 160).

Nos últimos anos do século XX teve início uma nova perspectiva de produção de conhecimentos em diálogo com diferentes saberes oriundos de outros locais que não o continente europeu. Dentre outros autores, o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2009) sugere que os saberes sejam produzidos de forma a comparar as diferenças constituindo o que ele denomina de ecologia de saberes, esta visa uma integração entre os saberes científicos e os demais saberes. Em síntese, propõe a igualdade e o respeito entre os conhecimentos a fim de evitar a hierarquização.

O pensamento decolonial se constitui como uma ferramenta para o empoderamento dos movimentos sociais e dos sujeitos subalternizados historicamente. Nesse sentido, nos propomos trabalhar para que as memórias contra hegemônicas integrem o ensino de História e contribuam para as lutas dos diferentes sujeitos em favor do reconhecimento de outras histórias e memórias. E, assim contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, empática, tolerante, amorosa e solidária.

ENTRECRUZANDO A HISTÓRIA DE SÃO JOSÉ E O PATRIMÔNIO

A História de São José da Terra Firme, na Grande Florianópolis, contava com a presença exclusiva dos povos indígenas até o século XVIII. A partir de 1750, contou também com os portugueses das Ilhas dos Açores. Ainda no século XVIII, recebeu os primeiros africanos e afro-brasileiros na condição de escravizados e a partir de 1828 chegaram os primeiros imigrantes alemães; posteriormente, vieram representantes de outros países europeus.

O estudo da história de São José nas escolas torna-se desafiador diante da dificuldade de encontrar fontes históricas bibliográficas, capazes de reconhecer a pluralidade dos sujeitos presentes na história do município. Sendo assim, tornou-se indispensável o uso de diversas linguagens nas aulas de história, bem como a ampliação dos conceitos de fontes primárias, entre elas a adoção da história oral, pela valorização das memórias locais na articulação de contextos históricos e produção de novos conhecimentos históricos.

O entrelaçamento da educação étnico-racial no ensino de História com a via do patrimônio cultural converge com as Diretrizes Curriculares da Educação Étnico-racial, que estabelece a preservação e difusão do patrimônio cultural afro-brasileiro como ação educativa de combate ao racismo e discriminação. Nesse sentido é importante refletir e historicizar o processo de reconhecimento do patrimônio cultural, com o objetivo de ampliar a relação da população com o patrimônio imaterial e material, de modo a compreender os processos e as políticas que envolvem o reconhecimento das criações científicas, artísticas e tecnológicas, tais como obras, objetos, edificações, documentos e espaços destinados às manifestações artísticas culturais nos mais diversos grupos sociais, culturais e étnicos. Somente assim compreender-se-ão as relações de poder que envolvem os processos de patrimonialização, territorialidade e memória articulada à educação patrimonial (PONTES, 2018).

Em São José é possível identificar um movimento muito recente de tombamentos. Os bens culturais consagrados como Patrimônio Cultural são, na maioria, patrimônios de pedra e cal, ou seja, de modo geral, são prédios e edificações que se relacionam à História formalmente constituída, política e economicamente, do município ou da Igreja Católica, como também à história de famílias destacadas por memorialistas de origem açoriana e alemã. O primeiro conjunto arquitetônico tombado pelo município de São José em 2005 é formado por 22 bens culturais, localizados no centro da cidade.

O reconhecimento do patrimônio imaterial foi intensificado no município pela Lei Ordinária nº 4429/2006, que revogou a Lei nº 3.752/2001, a qual reconheceu como patrimônio histórico e artístico do município de São José os bens móveis e imóveis existentes em seu território, cuja conservação deve ser de interesse público.

No entanto, somente a Lei Ordinária nº 5.314/2013, de 30 de julho de 2013, institui o Registro de Bens do Patrimônio de Natureza Imaterial, que atualmente são: a Festa do Divino Espírito Santo de São José, registro 01/2014, do livro dos Ritos e Celebrações; o Ofício e o Saber do Oleiro, 02/2015, do Livro dos Saberes; a Sociedade Musical União Josefense, registro 03/2015, do livro da Forma de Expressão; e a Procissão do Nosso Senhor dos Passos, registro 04/2016, do livro dos Ritos e Celebrações. O único processo acessível foi o Ofício e o Saber do Oleiro, justificado pela necessidade de salvaguardar as técnicas de origem açoriana e a necessidade premente de se manter viva a tradição oleira no município de São José.

Na construção da identidade luso-açoriana do município de São José, não houve reconhecimento de nenhuma expressão de patrimônio imaterial que representasse outra cultura que não fosse de origem europeia portuguesa. As influências alemã, italiana, africana, árabe e indígena entre outras, ficaram silenciadas. No que se refere a expressões culturais afro-brasileiras, o município conta com inúmeras manifestações, como os mais de trezentos terreiros de Almas e Angola, Umbanda e Candomblé; antigas casas de samba, blocos carnavalescos, clubes negros e ter tido uma expressiva Irmandade da Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, além de ter sido referência estadual com a Dança do Cacumbi, capoeira, entre outros patrimônios culturais de forte influência afro-brasileira, hoje estes bens culturais têm pouca visibilidade e reconhecimento, culminando com a extinção de algumas dessas práticas.

CONTEXTUALIZANDO UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DECOLONIAL

Com o desafio de tornar as aulas de história interessantes para uma geração de adolescentes do século XXI, que tendem a desqualificar suas relações com o passado e memória, muito mais preocupados e conectados com a brevidade e velocidade de informações da internet, favorecendo a conformação de sociabilidades e sensibilidades muito mais virtuais, transitórias, de curta duração; a dinâmica da proposta de trabalho em que o estudante assume um papel ativo, mostrou-se uma proposta viável nesse exercício diário de conquista docente, que exige comprometimento afetivo, ético, político e estético.

A partir do contato com os estudantes, percebemos que suas experiências urbanas eram muito restritas, limitadas muitas vezes ao trajeto da casa para a escola, complementada quando muito, com o deslocamento para algum espaço próximo da residência para a realização de alguma atividade extracurricular ou visita a casa de amigos. A própria formação geográfica da cidade e a logística disponível do transporte coletivo dificulta a mobilidade de seus moradores entre as suas diferentes regiões, por não proporcionar a interligação interna entre os bairros que compõem a cidade de São José. Por isso, decidimos realizar uma proposta pedagógica que privilegiasse a saída dos estudantes dos limites da escola, permitindo uma maior exploração da cidade que habitam.

Na busca por aproximar o patrimônio histórico do município com seus moradores, o poder público, através da Fundação Municipal de Cultura, vem desenvolvendo um projeto intitulado “Conhecer São José”, que consiste na realização de visitas monitoradas ao Centro Histórico da cidade, destinadas principalmente às escolas do município. O roteiro de visitas estabelecido neste projeto contempla as edificações tombadas situadas ao redor da Praça Hercílio Luz, tais como: O Museu Histórico, o Teatro Municipal Adolpho Mello, a Casa de Câmara e Cadeia, a Igreja Matriz, a Bica da Carioca, o prédio da Biblioteca Pública e Fundação de Cultura, bem como os monumentos da Praça Hercílio Luz.

No roteiro estabelecido pela Fundação Municipal de Cultura a presença africana ou afro-brasileira é mencionada apenas na relação desses sujeitos com a sua condição de escravizados, especialmente na sua vinculação com a Bica da Carioca, construído em 1840 para abastecimento de água e lavagem de roupas, serviço que era executado por mulheres escravizadas ou empobrecidas.

Nas cidades são estabelecidas redes de sociabilidades e poder entre os moradores dos diferentes grupos sociais, expressando vivências de modo desigual nos espaços onde habitam, trabalham, oram. O trânsito dos habitantes pelos lugares que compõem a cidade ou o bairro dependerá principalmente da classe social, etnia, religião e sexo de cada morador ou moradora. E a cada um desses lugares será atribuído um valor, engrandecendo-o ou menosprezando-o, conforme a concepção de cultura adotada e os pertencimentos do sujeito.

Conforme a análise do professor Meneses (2006, p. 36) sobre a cidade, uma de suas dimensões é o campo de forças, ou seja, a cidade é um “espaço definível de tensões, conflitos de interesses e energias em confronto constante, de natureza territorial econômica, política, social, cultural e assim por diante”.

A presente proposta pedagógica foi pensada com o intuito de fazer com que a cidade em todas as suas dimensões, especialmente a histórica em sua diversidade cultural, estivesse presente nos currículos escolares, inclusive a prerrogativa da Base Nacional Comum Curricular que determina uma parte diversificada no currículo onde a cultura local e regional esteja presente.

A organização das atividades foi elaborada e desenvolvida a partir de eixos. O primeiro é o trabalho com os conhecimentos prévios dos estudantes, compreendendo, como afirma Ana Maria Monteiro (2003), que os estudantes são sujeitos do conhecimento, com autonomia, com bagagem cultural continuamente ampliada e complexificada no decorrer do processo de escolarização, também possuindo experiências próprias de seus ambientes familiares e da cultura juvenil.

Por esse motivo, o ponto de partida deve correlacionar culturas distintas, as quais fazem parte do cotidiano dos jovens com quem trabalhamos. Jovens com hábitos, interesses, saberes, aproximações afetivas e vivência cultural, que impactam diretamente no modo como interpretam e constroem seu saber histórico. O docente de História que articula esses saberes com o ensino de História constrói o saber escolar, além de exercitar uma pedagogia decolonial valorizando os sujeitos envolvidos no processo de ensino e percebendo a importância da prática educativa como ato político, um lugar para intervir e resistir e se humanizar, como diria Paulo Freire (1996).

No segundo eixo o uso de fontes históricas na História em sala de aula, possibilita a produção de novos saberes e interpretações, ao incentivar a leitura e a interpretação de diferentes gêneros textuais, como cópias de jornais antigos, cópias de documentos do século XIX, cartas dos viajantes estrangeiros que estiveram no município, entrevistas, trechos de dissertações e fotografias. O estudante acessa os temas da pesquisa por meio de perguntas que, a partir do tempo presente, são elaboradas para a compreensão do passado como versão histórica. Assim, por meio das diferentes fontes, possibilitou-se relacionar passado e presente, abordando a História da escravidão, a História local e o patrimônio cultural.

No terceiro eixo, são trabalhados os textos históricos que ampliarão a habilidade da leitura, escrita e interpretação como processos indispensáveis para o ensino e a aprendizagem da História, porque, ao desenvolver discursos sobre as temporalidades, espacialidades, bens culturais, políticas sociais por meio de textos, o ensino estimula a prática da leitura e escrita a partir de questões próprias do campo da História, para que os sujeitos se apropriem e interpretem os processos de historicidade do passado. Além disso, o texto provoca o estudante a construir o saber histórico, questionando e problematizando os discursos e as representações.

Por fim, no quarto eixo trabalhamos a cidade como espaço de educação patrimonial e a História local foi proposta com o objetivo

de criar situações para que os estudantes se sintam provocados a pesquisar para, assim, fortalecer o ensino de História por intermédio de sensibilização e experiências com o meio, com a memória e com a cultura individual e coletiva, a partir da ligação do contexto particular e local com o geral.

Após a realização de todas as etapas de estudo e pesquisa, na qual frequentamos os diferentes espaços da escola (sala de aula, biblioteca, sala de informática, pátio), elaboramos com os estudantes um roteiro histórico contemplando os locais a serem visitados e a história de vida de algumas pessoas que viveram em São José. As turmas foram organizadas em pequenos grupos e o projeto de pesquisa foi finalizado com a visita das turmas ao Centro Histórico do Município.

ROTEIRO HISTÓRICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Apesar da Prefeitura Municipal de São José por meio da Fundação Municipal de Cultura, ter estabelecido um roteiro de visitação no Centro Histórico, consideramos importante elaborar um percurso pela cidade pensado com os estudantes, como estratégia de ensino de história, trabalhando as invisibilidades e a presença dos povos de origem africana no município, a partir do reconhecimento das diversas formas de vivência e convivência desses povos nos espaços públicos da cidade.

Na elaboração da proposta do percurso, um dos objetivos era refletir sobre o Patrimônio Cultural de São José, abordando também questões relativas à História da escravidão na localidade, no período do século XIX, estudando os silenciamentos produzidos pela memória local, acerca da presença das pessoas que foram escravizadas e libertas como sujeitos da história e não somente como coadjuvantes. Dessa forma, propomos desmistificar os estereótipos que permeiam os escravizados, os libertos e afro-brasileiros livres que atuavam entre a negociação e o conflito, no contexto da sociedade escravista brasileira e no pós-abolição.

Mais do que narrativas, o Roteiro Histórico para as relações da educação étnico-racial, traz problematizações sobre a visibilidade do negro na sociedade josefense. Sem esperar respostas prontas, estabelecemos um percurso com narrativas pela história da cidade de São José, que mobiliza visibilidades da história dos sujeitos afro-brasileiros no município. A partir das reflexões fomentadas pelo trabalho com os estudantes, destacaram-se lugares, pessoas e manifestações que compunham o cotidiano da cidade no final do século XIX e início do século XX, perpassando o patrimônio atual, seja ele tombado, registrado, vivo, apagado ou invisibilizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a História contemporânea exige pensar na inserção da pluralidade dos sujeitos históricos, trabalhando com a possibilidade de novos modos de ser. Nessa perspectiva, fica o grande desafio de tentar superar o olhar classificatório em termos raciais para as experiências humanas, reconhecendo a participação e a influência dos afro-brasileiros nos espaços patrimonializados da cidade de São José, levando em conta o caráter processual e polissêmico do patrimônio e sua transformação nas sociedades, com todos os seus conflitos e disputas de poder.

O exercício de imaginação histórica faz-se necessário neste contexto de roteiro que construímos e desenvolvemos nos pequenos vestígios, nas entrelinhas, nos fragmentos de memória. Um exercício não apenas dos estudantes, mas de todos nós que imaginamos as lavadeiras cantando, os membros da Irmandade dançando, os músicos tocando e o samba rolando.

Essa experiência criou condições para que os estudantes caminhassem por ruas não habituais, que observassem com detalhes os ambientes estudados em sala e procurassem ler as marcas de outras temporalidades que permaneciam no presente, percebendo a cidade em suas múltiplas histórias, reconhecendo as diversas marcas de memórias e patrimônio, não apenas nos lugares, mas nos fazeres e nas pessoas. Nesse processo de desvelar o passado e suas memórias, ficaram expos-

tas as injustiças, as desigualdades, as disputas de poder, a exploração do ser humano e a percepção da intersecção das categorias de raça e gênero, como construtos coloniais perversos. Como diz Lugones (2014) são ficções poderosas e interdependentes capazes de promover um epistemicídio, nega-se a educação, rebaixa o potencial cognitivo pela carência material e compromete a autoestima.

Ao vivenciar e problematizar a história, tivemos o retorno dos estudantes de sentirem pela primeira vez que fazem parte da história e da produção dela. Muitos percorreram caminhos nunca trilhados da cidade que nasceram. Outros, se indignaram ao identificar nos documentos sobre a escravidão, o nome de senhores de escravos que foram homenageados em prédios públicos e nos nomes de ruas. Enfim, mesmo sabendo que há muito por fazer, tivemos a oportunidade de nos comprometer com o direito e o dever de memória das populações negras e de questionar esse presente que convive com o passado, pensando possibilidades outras para o futuro que possam romper com o eurocentrismo dos currículos e a geopolítica racista do conhecimento.

REFERÊNCIAS

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, I. B. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. In: LEITE, I. B. (Org.). *Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. 284 p.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. Trad. Juan Ricardo Aparicio e Mario Blaser. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 320, set./dez. 2014. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S., GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MENESES, U. T. Bezerra de. A cidade como bem cultural – áreas envoltórias e outros dilemas, equívocos e alcance da preservação do patrimônio ambiental urbano. In: MORI, V. H. et al (orgs.). *Patrimônio: atualizando o debate*. São Paulo: 9ª SR/IPHAN, 2006.

MONTEIRO, A. M. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 9-35, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607>. Acesso em: 6 abr. 2017.

PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. *Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades*: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 92, 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>

PASSOS, J. C.; NASCIMENTO, T. T.; NOGUEIRA, J. C. O patrimônio cultural afro-brasileiro: São José, um estudo de caso. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 57, p. 195-214, jan./abr. 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/eh/v29n57/0103-2186-eh-29-57-0195.pdf. Acesso em: 19 jun. 2017.

PONTES, M. S. *Construindo Visibilidades na Cidade de São José/SC*: uma proposta de ensino de história e patrimônio cultural dos povos africanos e afrodescendentes / Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2018.

QUIJANO, A. (Ed.). *Des/colonialidad y bien vivir*: un nuevo debate en América Latina. Lima: Editorial Universitaria, 2014.

SANTOS, B. S. *A Gramática do Tempo*: para uma nova cultura política. Editora Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Trad. M. Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 23-71.

SÃO JOSÉ, Arquivo Municipal, documentos de coletoria, pasta: escravidão, 1868.

SÃO JOSÉ. Arquivo Municipal, documentos de coletoria, pasta: escravidão, 1876.

SÃO JOSÉ. *Cartilha do Patrimônio Histórico de São José*: normas e diretrizes. São José: SERPPAC, 2013.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tábula Rasa*, 9(1), 2008, 131-152.

CRISE NA EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO DE CASO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PONTES E LACERDA/MT

Ariadne Marinho¹³
Thiago Costa¹⁴

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é apresentar um relato de experiência, ou seja, discutir as estratégias didático-pedagógicas formuladas e utilizadas pelos docentes da área de história junto aos alunos portadores de múltiplas deficiências, em uma escola da rede estadual situada no município de Pontes e Lacerda, em Mato Grosso, no ano de 2021. Durante o percurso de preparo e reflexão sobre os conteúdos e métodos para a disciplina de história de América, enquanto docentes, esforçamo-nos em elaborar certas táticas para tornar o processo de ensino e aprendizado mais inteligível ao nosso alunato de maneira geral. É inevitável, no entanto, que se perceba os obstáculos e as restrições de diversas naturezas que incidem sobre o aprendizado, tornando pífio o desenvolvimento intelectual dos educandos no interior do espaço escolar. As dificuldades da educação no Brasil são históricas e, conforme Darcy Ribeiro, constitui um projeto de estado, promovido pelas elites do país. Nesse sentido, o ensino das disciplinas de ciências humanas em escolas públicas brasileiras sofre variados ataques e a reforma do ensino médio, que retira o direito dos alunos que frequentar o componente curricular de filosofia, de sociologia e de artes, por exemplo, é apenas mais um episódio desse esfacelamento institucional da educação. A história, que tem como intuito fomentar uma consciência histórica

¹³ Doutoranda em História (UFMT). Professora (Seduc-MT).

CV: <http://lattes.cnpq.br/6233905592972224>

¹⁴ Doutorando em Estética e História da Arte (USP). Professor (UFMT).

CV: <http://lattes.cnpq.br/2628613490626175>

enquanto sujeito transformador e pertencente à uma classe social, atravessado por inúmeras forças coercitivas, vê-se igual e constantemente em perigo. Notadamente pela voga revisionista da atualidade, que alimenta os negacionismos de todo tipo.

A democratização do ensino no período pós-ditadura, ou seja, a partir de 1988, ampliou as construções de novas escolas, institutos e universidades, aumentando assim a capacidade de oferta de vagas e de salas de aula disponíveis. Além de alargar o acesso a mais brasileiros e brasileiras a diversos níveis educacionais. Entretanto, esse processo não acompanhou implementos para aumentar a qualidade nas instituições de educação, em especial, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio do país.

Diante dessa falência estrutural e sistêmica na educação no Brasil, agravada ainda mais nestes últimos anos, acrescenta-se a crise sanitária do coronavírus e a política de precarização deliberada e implementada pelo MEC e pelos últimos governantes. As políticas de inclusão no ensino público tornam-se na prática uma forma de exclusão para aqueles estudantes com deficiência ou/e déficits de aprendizagens. Nesse quadro, é urgente discutir e repensar o ensino de história no âmbito social e educacional. Ou seja, suas funções em sociedade e natureza política. De acordo com a célebre frase do filósofo Aristóteles, “devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, todos na mesma medida de sua igualdade ou da sua desigualdade”. Uma desigualdade experimentada pelos docentes e, sobretudo, pelos discentes matriculados na rede pública do estado de Mato Grosso. Em nosso caso, no município de Pontes e Lacerda. Mas, podemos acrescentar, seja uma realidade que se reflete em todo território nacional.

ENSINO DE HISTÓRIA EM CRISE

Conforme a filósofa alemã Hannah Arendt (1972), na segunda metade do século XX houve uma crise geral que acometeu o mundo contemporâneo de mais diversas formas e em quase todas as esferas

da vida. De fato, o mundo ocidental passou por uma grande transformação com as consequências da Guerra Fria. Foi, pois, nesse contexto de fortes inclinações geopolíticas que, de acordo com Arendt, a escola assume a função de apresentar para as crianças e os adolescentes as realidades formadoras do mundo. Para a pesquisadora, sua função não é de instrução na arte de viver senão o de preparação para as tomadas de decisão. Sua argumentação é favorável à autoridade do docente em sala de aula, bem como a manutenção da cultura e da tradição escolar. Pois, sua visão educacional é conservadora. O que, não obstante, não significa que a autora defenda um professor autoritário, mas de fato uma hierarquia em relação ao ensino e o conhecimento. Não se trata de ser favorável a escola como um agente da manutenção da ordem estabelecida. Pelo contrário, a estudiosa Hannah Arendt acreditava que o estudante deve ser apresentado ao mundo e estimulado a mudá-lo.

Como se sabe, a crise na educação do Brasil e no ensino de história não é atual. Conforme as historiadoras Selma Fonseca (2003) e Circe Bittencourt (2008), que fazem uma reflexão historiográfica da educação no país e das mudanças ocorridas ao longo do último século, se destaca a crise na educação relacionada aos problemas políticos. As adversidades do sistema escolar têm sido constantemente abafadas por muitos esforços das autoridades educacionais e da mídia, justamente pela existência de vários outros fatores que tiram de foco a questão da educação, e que estão intrinsecamente ligados a ela. Nos últimos anos, tornou-se crescente notícias falsas que circulam na grande mídia de maneira tendenciosa, contraproducente e que agredem o ofício da docência e a educação em si. A crise no sistema educacional não teria se prolongado se as autoridades competentes levassem a sério a questão, e que atravessa toda a sociedade e os mais distintos segmentos. Uma posição defendida principalmente por educadores brasileiros, como Darcy Ribeiro e Paulo Freire, entre outros.

Esta estagnação desenvolve-se principalmente durante a ditadura e pós-1964, que estabeleceu um currículo escolar que desprivilegiava

disciplinas como a geografia, filosofia, sociologia e a história. Nesse período, a história era licenciada apenas para uso da manutenção da memória dos “heróis nacionais”, ou seja, para legitimar o poder do Estado. Entretanto, nas últimas décadas os cosmos historiográficos se alargaram e se expandiram. Nesta perspectiva educacional de mudança, tornou-se necessário novas orientações e discussões sobre o ensino de história. Utilizando a análise de Peter Burke (2011), a “nova história é a história escrita como reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional, aquele termo útil, embora impreciso posto [...] Thomas Kuhn” (BURKE, 2011, p. 10). De acordo com este prisma, o Ensino de História traz à tona novos objetos de estudo, que antes eram totalmente excluídos pelo “paradigma educacional tradicional” de uma historiografia em alguma medida ainda comprometida com o positivismo e o ufanismo.

Nesse sentido, e diante dos novos desafios no campo da docência emergindo cada vez mais em todos os níveis de escolaridade (fundamental, médio e superior), o ensino de história pôde e deve traçar novas estratégias, com novos aportes teóricos. A partir dessa ótica, ganha destaque outras fontes documentais para a promoção da produção do conhecimento e ensino, como fotografias e imagens de todos os tipos e suportes, cartas, reportagens em jornais e revistas, receitas culinárias, músicas, filmes, séries, entre outras relíquias que outrora ficaram guardadas num canto do armário ou em uma gaveta empoeirada. O ensino de história tem como ponto nodal o espaço no qual o estudante está circunscrito, sua familiaridade, suas memórias e seus relatos como matéria para a construção de ponte entre si como sujeito histórico (aluno) e o saber (consciência histórica).

Ao compreendermos que a história pode ser ensinada por meio de diversas fontes documentais muito além do livro didático, ajuda-nos a fomentar novas referências e novos olhares sobre o passado, tanto dos discentes quanto dos docentes. Essas mudanças são relevantes para se pensar o Ensino de História na atualidade. Ao longo das nossas vidas sempre nos deparamos com uma caixa de recordações

ou álbuns de fotos encadernadas, transformado em refúgio de memória. Ao abriremos essas caixas ou álbuns somos lançados para outro tempo e espaço, que ali ficaram guardados em formas de fotografias, reportagens, receitas, cartas, entre outros documentos preciosos, em preto e branco ou num amarelo desbotado; tais vestígios abrigam um lapso fulgido de prazeres, medos, conflitos instantâneos do passado. São “vidas recortadas”, conforme Burke, “construção cultural, sujeita a variação, tanto no tempo quanto no espaço” (BURKE, 2011, p. 11).

Assim, com novos documentos, o Ensino de História fomenta novas discussões, outros olhares e sensibilidades que visam diminuir a distância, a fragmentação e a desarticulação existentes no processo de escolarização do conhecimento histórico. Pois, a compreensão de que a história pode ser ensinada por meios de outros materiais e discursos provocam mudanças significativas para o aluno e o professor. E como romper estes abismos espaço-temporais do conhecimento histórico acadêmico e o ensinado em sala de aula para o da educação básica? A resposta está além de nossa compreensão. Decifrá-la pode revolucionar a ideia de ensino em história.

Atualmente o problema é que em vez de oferecer uma melhor educação e efetuar uma reforma no processo de ensino-aprendizagem, investindo mais recursos a fim de tornar o aprendizado mais prazeroso e proveitoso, para o Brasil, prefere-se simplesmente aprovar mais pessoas. Claro, se o que “conta no final” é somente números, existe forma melhor do que somente aumentá-los? Precisamos destacar aqui que por motivos óbvios não somos a favor da retenção. A retenção é uma punição, que desmotiva e gera baixa estima nos estudantes, principalmente nas regiões periféricas. Provocando apenas mais evasão do sistema de ensino. No levantamento de dados baseados na pesquisa do IBOPE de 2017¹⁵ (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), 64% dos jovens e adultos brasileiros que chegaram à quarta

¹⁵ Informações do site: <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

série não conseguem ler e interpretar textos longos e ainda outros 22% alcançam a série completamente analfabetos. Em outras palavras, 86% dos jovens estão alcançando a quarta série do ensino fundamental como analfabetos ou semianalfabetos, quando na verdade já deveriam ter total domínio para leitura e interpretação de diversos textos.

No entanto, em meio às turbulências que ora vivenciamos no Sistema Educacional é possível enxergar potencialidades para o enfrentamento dessa crise que se acentua cada dia. Tomemos como exemplo o conhecimento e a utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, ou mesmo meios alternativos na prática pedagógica, além de uma formação continuada para os profissionais envolvidos na educação, principalmente os docentes, que são um dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (MONTEIRO, 2006). Na transição da sociedade moderna para a pós-moderna, a crise apresenta-se como uma nova ordem mundial e o curso que ela propicia continuará provocando mais exclusão social. Em contexto pandêmico, esta realidade se agrava mais. No início de 2021, pesquisas demonstraram que “4,3 milhões de estudantes em todo o país não tinham acesso à internet, seja por razões econômicas ou indisponibilidade do serviço na área em que vivem. Desse total, 4,1 milhões são alunos da rede pública”¹⁶. Hoje muito do que acontece nas escolas provoca aventuras e indagações jamais pensadas outrora, principalmente, quando nos deparamos com os desafios das novas mídias que invadem o cotidiano escolar. Os educadores devem entrar em sincronia com a inovação e a globalização, por isso devem buscar alternativas para além do livro didático.

Na famosa obra, “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire con-clama pela promoção de uma educação anticolonial, por compreender que o ensino cunhado de forma tradicional apenas reproduz os aparelhamentos de dominação e opressão dos colonizadores. Ou seja, aos moldes eurocêntricos e elitistas. A inovação proposta por Paulo Freire

¹⁶ Informação retirada do site: <https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

(1970), como também por Frantz Fanon em “Condenados da Terra” (1961), problematiza a subalternidade imposta a populações nativas dos continentes africano e americano. Por esta razão a necessidade de os métodos de ensino serem atualizados e readequados continuamente, de acordo com a realidade histórica, social, econômica e cultural que as circunscrevem. Para tanto, Freire elaborou uma metodologia pensando nas práticas pedagógicas, uma proposta de ensino e aprendizagem que propõem uma educação como “prática de liberdade”. Em seu parecer, uma “Experiência e saber que se dialetam, densificando-se, alongando-se e dando nitidez” no cotidiano. Prioriza-se, assim, a constituição do educando como sujeito do seu processo histórico-social, promovendo a criticidade, a consciência e a dignidade. Conforme Freire, “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se” (FREIRE, 2003, p. 10).

O método pedagógico de Paulo Freire instiga o educador e o educando a se re-descobrirem através da própria reflexão, enquanto sujeitos históricos, promovendo a emergência de uma conscientização. Mas, não nos enganemos, “ninguém se conscientiza separadamente dos demais” (FREIRE, 2003, p. 12). Por esta razão a proposta freireana é uma PROVOCAÇÃO aos educadores, que através do diálogo com os educandos, oportunizam uma intersubjetividade que vai re-vivendo e re-elaborando saberes práticos cotidiano/experiências vividas com os conhecimentos teóricos. Propicia-se, assim, um ensino como “prática de liberdade” e fomenta-se a conscientização reflexiva do sujeito em seu lugar social, histórico e cultural no mundo. Partindo de tais pressupostos teóricos, tentamos promover em nossa prática docente cotidiana uma educação mais salutar aos alunos.

ANÁLISE DE CASO

Em outubro de 2021 tornou-se obrigatório a volta as aulas presenciais para os estudantes da rede estadual mato-grossense. Na escola

estadual Vale do Guaporé, situada no município de Pontes e Lacerda, deparamo-nos com turmas que tinham uma ampla diversidade de discentes. Destacamos, entre outros: estrangeiros que não dominavam a língua portuguesa; estudantes com déficits de aprendizagens, outros com deficiências múltiplas agravadas com afastamento escolar durante o período pandêmico. Deste modo, como ensinar e viver a história – sobretudo a história de si – diante de tantas dificuldades?

Primeiramente, tentamos confeccionar materiais didáticos diferentes e específicos para atender as necessidades de alguns estudantes, em especial aqueles que não conseguiam realizar as atividades propostas com os demais alunos em sala de aula. Peço licença aqui para utilização do verbo na primeira pessoa. Tudo corria bem, no peito a sensação de ofício cumprido com mérito. Até que determinado estudante se recusa a realizar as atividades diferenciadas, preferindo para fazer riscos e desenhos em seu caderno, reproduzindo com os gestos o comportamento de seus colegas. Ao recusar as atividades específicas, o estudante tentava ser um igual, ainda que tivesse em seu histórico e ficha de matrícula um extenso laudo de múltiplas deficiências (auditiva, física e intelectual). Então, o que fazer? Como agir? Foram as questões que emergiram naquele instante.

Sua recusa foi nosso ponto de partida. Pensamos, pesquisamos e conversamos com outras e outros colegas de trabalho da escola, para vislumbrar possibilidades. Esse tipo de comportamento de rebeldia se repetia em todas as disciplinas, conforme os relatos das professoras e dos professores. O que é então a educação inclusiva? Esta questão latejava: como estabelecer a inclusão no ensino de história? Após muita reflexão e diálogo, estabelecemos que cada encontro/aula semanal de 2 horas seria um laboratório de aprendizagens. Professora/o-aluna/aluno, aluna/aluno-professora/o cada um aprendendo com o outro, de maneira simultânea.

O conteúdo escolhido foi de sociedades ameríndias, focando nas sociedades andinas e regionais, como a sociedade Nambikwara,

para refletir a geografia local e a ancestralidade de muitos estudantes. Após a seleção programática, como colocar em ação? Devia ser uma atividade pedagógica que todos consigam fazer, de modo que nesse momento a pintura e o desenho foram o carro chefe. Apresentei as sociedades andinas a partir de seus adornos e edifícios. Utilizados imagens retiradas da *internet* e a visitação de museus *online*¹⁷. Tudo para estimular a coordenação motora e ensiná-l@ a segurar no lápis, a pintar dentro dos traços, desenhando e incentivando a todos que o ensino de história e o lúdico caminham juntos. Além de utilizarmos recurso do audiovisual, como o filme animação, “A nova Onda do Imperador”, e alguns documentários curtos para auxílio do ensino. Por fim, tivemos a mais grata surpresa, já que duas estudantes extremamente tímidas – uma por ser estrangeira e a outra ter déficits de aprendizagem – organizaram uma apresentação em que abordaram a tradição e os costumes da Bolívia. E @ estudante da recusa pôde aprender a escrever seu próprio nome.

Por mais que sejamos, os docentes e demais profissionais da educação, sistemicamente atacados por pais e pelos governantes, e ainda que se enfrentemos o sucateamento de escolas, institutos e universidades, sem a remuneração condigna, o ato de ensinar ainda é um ato de resistência, uma PRO-VOCAÇÃO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste percurso de exercício da prática docente encontramos inúmeros obstáculos, como a falta de financiamento para projetos de pesquisa, sobrecarga de trabalho, ausência de materiais adequados, como lápis e papel para o desenho. Entretanto, percebemos a importância que a escola e o ensino de história assumem para o desenvolvimento e o estímulo aos educandos e dos educadores. Um desenvolvimento possível somente através da reciprocidade, do respeito e da alteridade. Professor-aluno, aluno-professor estabelece uma relação de troca de

¹⁷ Este museu foi o mais apreciado: <https://museosdesalta.com/mam>.

conhecimento, de saberes e de sensibilidades. Portanto, acreditamos que com base no ensino de história o aluno será capaz de desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, e conhecer a si mesmo e o outro, localizando-se no espaço, no tempo e na sociedade.

Com esse estudo, podemos elencar algumas considerações sobre a Educação Especial e a importância do ensino de história para o desenvolvimento de alunos deficientes intelectuais no espaço escolar. Buscamos compreender como o professor de história ensina história e como esse ensinar contribui para a promoção dos educandos. Conhecer as práticas pedagógicas do professor de história no espaço escolar foi de suma importância para apreendermos a possível identificação de como essas práticas são empregadas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.
- BITTENCOURT, C. M. F. “Livros e materiais didáticos de História”. In: BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino da História: Fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 295- 323.
- BURKE, P. *A escrita da História: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. Ed. São Paulo: Unesp, 2011.
- FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizado*. Campinas: Ed. Papirus, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Editora: Paz e Terra S/A, Rio de Janeiro, 2003.
- MONTEIRO, S. C. F. *O celular na sala de aula como alternativa pedagógica no cotidiano das escolas*. Anped, 2006. Acesso no site: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2668--Int.pdf>.
- ROCHA, M. M. “O ensinar História na Educação Especial: dificuldades, possibilidades e limitações dos sujeitos com deficiência intelectual na cidade de Ituiutaba-MG”. *Anais do evento de Política, Gênero e mídias pela Universidade de Uberlândia campus Pontal, MG*. 2016. Acesso no site: <https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/marcia-mariaalvesdarocha.pdf>.
- SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Ed. Scipione, 2004.

SOBRE O ORGANIZADOR



THIAGO COELHO SILVEIRA

Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduado em História (UESPI), Filosofia (UEMA) e Pedagogia (ISEPRO). Professor de Filosofia e Diretor de Desenvolvimento Educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Presidente Dutra. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFMA, Campus São Luís - Monte Castelo. Pertence ao BASIS/INEP/MEC, compondo comissões de avaliação in loco de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação. É membro titular representante dos dirigentes máximos do ensino no âmbito do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE/IFMA). É membro titular da área de Ciências Humanas no Comitê de Pesquisa e Inovação do IFMA, biênio 2020-2022. Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em História, Cultura e Poder (LAHIS - IFMA/DGP/CNPq). É Bolsista de Produtividade Científica (BPC/IFMA/2021-2022). Tem experiência na área de História, Filosofia e Educação, desenvolvendo pesquisas em torno de temas como: ensino, educação profissional e tecnológica, política e história.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8434010651313403>

ÍNDICE REMISSIVO

A		G		N	
Antropologia 7, 35-37, 40-43, 46-48	Gilberto Freyre 8, 13, 14, 19, 20	Negro 8, 13, 15, 28, 29, 57	Nísia Floresta Brasileira Augusta 24		
C		H		P	
Caboclo 11, 12, 15	Historiografia 5, 8, 21, 22, 24-29, 32, 34, 63	Patrimonialização 53			
Ciências Humanas 35, 40, 61	História tradicional 22, 27	Patrimônio cultural 52, 53, 57, 60			
Ciências Sociais 35	História 5, 6, 17-35, 37, 38, 40, 42, 44, 46, 48-50, 52-54, 56-64, 66-69	Patrimônio 5, 49, 52-54, 56-60			
Colonialidade 51	I		Paulo Freire 33, 56, 63, 66		
Crise 6, 10, 18, 61-63, 65	Identidade 5, 7-11, 14, 17, 18, 23, 25, 27, 28, 34, 49, 53	Pedagogia da Nação 5, 22, 26, 27			
Currículos escolares 49, 55	Imperial Colégio de Pedro Segundo 24, 25	Pensamento decolonial 51, 52			
D		Inclusão 6, 37, 49, 62, 67		Pontes e Lacerda 61, 62, 66	
Decolonialidade 5, 50	Indígena 11, 12, 35, 53	Primeira República 5, 7, 20			
Dionísia Gonçalves Pinto 24	Inovação pedagógica 44, 45	Prática educativa contextualizada 44			
Diversidade cultural 8, 35, 36, 55	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro 24	R			
E		Intelligentsia 7, 8, 10, 14-20		Racialização 51	
Educação Especial 6, 68, 69	Interculturalidade 8, 48	Raimundo Nina Rodrigues 29			
Educação básica 5, 30, 31, 49, 64	J		Raça 5, 7, 13, 15, 17, 28, 58		
Educação patrimonial 50, 53, 56	Joaquim Manuel de Macêdo 26	Resistência 29-31, 34, 68			
Educação étnico-racial 5, 49, 52, 57	Joseph Lancaster 24	Roteiro histórico 56, 57			
Elite 8-10, 15, 18, 20, 25, 29, 30, 33	João de Minas 5, 8-15, 18-20	K		S	
Ensino de História 5, 6, 21, 22, 27, 28, 31-34, 38, 49, 50, 52, 56, 57, 59-64, 67-69	Karl Friedrich Philip von Martius 25		Santa Catarina 5, 49, 50, 59, 60		
Escola dos Annales 27, 32	L		São José 49, 50, 52-54, 57, 58, 60		
Estratégia de ensino 57	Leopold von Ranke 23		T		
Etnografia 5, 35, 37-42, 44, 46-48	Livro didático 25, 28, 30, 32, 64, 65	Territorialidade 53, 59			
Experiência pedagógica 54	Luiz de Niemeyer Bellegarde 24				
F		M			
Fontes históricas 30, 52, 56	Margaret Mead 36				
Formação docente 5, 35, 37, 39, 46	Mato Grosso 6, 12, 61, 62				
Francisco Adolfo de Varnhagen 25, 28	Memória 7, 50, 53, 54, 56-58, 63, 64, 68				
Franz Boas 35, 36	Mulato 13, 15				
Fustel de Coulanges 23	Multiculturalidade 8, 44				

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br