

Paulo Sergio Machado

**POTENCIALIDADES DOS USOS DE QUADROS
DE MISTIÇAGEM PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA DA AMÉRICA**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, do Departamento de História da PUC-Rio.

Paulo Sergio Machado

**POTENCIALIDADES DOS USOS DE QUADROS
DE MISTIÇAGEM PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA DA AMÉRICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, do Departamento de História da PUC-Rio.

Profa. Dra. Crislayne Gloss Marão Alfagali

Orientadora

Departamento de História – PUC-RIO

Profa. Dra. Juçara da Silva Barbosa de Mello

Departamento de História – PUC-RIO

Prof. Dr. Jorge Victor de Araújo Souza

Instituto de História - UFRJ

Rio de Janeiro, 14 de dezembro de 2021.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Paulo Sergio Machado

Graduou-se em História (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2017. É professor com atuação no setor privado e servidor público da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História e História da América Colonial.

Ficha Catalográfica

Machado, Paulo Sergio

Potencialidades dos usos de quadros de mestiçagem para o ensino de História da América / Paulo Sergio Machado ; orientadora: Crislayne Gloss Marão Alfagali. – 2021.

116 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2021.

Inclui bibliografia

1. História - Teses. 2. Ensino de História. 3. Pinturas de castas. 4. Quadros de mestiçagem. 5. História da América Colonial. 6. Mestiçagem. I. Alfagali, Crislayne. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Dedico este trabalho à memória de meus avós, Odaléa e Jorge, que jamais hesitaram em emvidar esforços para fazer deste mundo um lugar melhor para se viver.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a minha mãe Sônia, pois nenhuma mínima parte sequer desta jornada teria sido possível sem seu enorme amor. A profunda dedicação e carinho reunidos desde meus primeiros tempos, e numerosos sacrifícios para a atenção das demandas impostas por uma realidade de provações são marcas indeléveis de sua maternidade.

Agradeço à minha companheira Caroline. Seu brilhantismo e ternura constituem a base de um profundo respeito e admiração pela melhor professora com a qual já o tive privilégio de trocar ideias e percepções a respeito da vida e das coisas.

Aos amigos Tatiana e Fábio. Seus estímulos e apoio foram preponderantes para a busca por novas possibilidades formativas.

Agradeço à Professora Crislayne, cuja orientação reuniu o melhor que se pode desejar em meio a um complexo processo de construção intelectual. Seu profundo conhecimento, empatia e solicitude compuseram momento ímpar no tocante às minhas experiências acadêmicas.

Agradeço ao ProfHistória e à todos aqueles que lutam por sua preservação e desenvolvimento.

À CAPES, pelo suporte financeiro possibilitador dessa pesquisa, que tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento científico do país. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Aos amigos Diego, Henrique, Priscila e Caio, pelo companheirismo e pelas constantes discussões e trocas de experiências.

Agradeço aos valiosos estímulos e fomentos ao desenvolvimento intelectual, fornecidos por minha grande camarada e amiga Vivian, que me apresentou gigantesco leque de oportunidades de aprendizagem que extrapolaram em muito os contextos da sala de aula, assim como aos companheiros de luta, que trilharam e trilham os rumos de construção de uma educação melhor.

Finalizo agradecendo a Deus, pela proteção e oferta de oportunidades.

Resumo

MACHADO, P.S.. Potencialidades dos usos de quadros de mestiçagem para o ensino de história da América. Orientador: Profa. Dra. Crislayne Gloss Marão Alfagali. Rio de Janeiro, 2021.116p. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – Departamento de História, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.

O trabalho com história da América colonial em sala de aula impõe a necessidade de ampliação das possibilidades de estudos e suportes para a consecução do processo de ensino-aprendizagem. Os espaços oferecidos nos contextos atuais para a exploração de diferentes perspectivas sobre os processos formativos das sociedades ibero-americanas durante o período colonial têm sofrido progressiva constrição. Seja por enviesamentos de materiais didáticos ou pela própria insuficiência curricular, o panorama dos estudos escolares desses recortes no Brasil não tem sido o mais favorável. Nesse sentido, a presente dissertação explora potenciais de mobilização didática de documentação imagética específica para o ensino de história da América. A partir da reflexão sobre prática docente em história, busca-se discutir possibilidades de trabalho com pinturas de castas (ou quadros de mestiçagem) e seu desenvolvimento através de abordagens didáticas para um desempenho conceitual no ensino de história da América colonial com turmas de 7º ano do primeiro segmento do ensino fundamental.

Palavras-Chave

Ensino de História; Pinturas de Castas; Quadros de Mestiçagem; História da América Colonial; Mestiçagem.

Abstract

MACHADO, P.S.. Potentialities of the uses of mestizaje paintings for the teaching of American history. Advisor: Profa. Dra. Crislayne Gloss Marão Alfagali. Rio de Janeiro, 2021.116p. MSc. Dissertation – ProfHistória – Departamento de História, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.

The work with the history of colonial America in the classroom imposes the necessity to expand the possibilities of studies and supports for the achievement of the teaching-learning process. The spaces offered in current contexts for exploring different perspectives on the formative processes of Ibero-American societies during the colonial period have been progressively constrained. Whether due to biases in teaching materials or due to the curricular insufficiency itself, the panorama of school studies of these sections in Brazil has not been the most favorable. In this sense, this dissertation explores potentials for didactic mobilization of specific image documentation for the teaching of American history. Based on the reflection on teaching practice in history, we seek to discuss possibilities for working with casta paintings (or mestizaje paintings) and their development through didactic approaches for conceptual performance in teaching colonial American history with 7th grade classes of the first segment of elementary school.

KeyWords

Teaching History; Casta Paintings; Mestizaje Paintings; History of Colonial America; Mestizaje.

Sumário

Introdução	10
Capítulo 1: O que ensinar? Das opções teóricas para uma abordagem em sala	19
1.1 A Narrativa Histórica da Conquista em Perspectiva	22
1.2 Hierarquias Presentes	36
Capítulo 2: O trabalho docente na construção das aulas	43
2.1 Autonomia Docente e Ensino de História	44
2.2 Imagens e Conceitos.....	52
Capítulo 3: As Pinturas de Castas como documentação no ensino de história.....	67
3.1 As Pinturas de Castas	68
3.2 Das Imagens e dos Potenciais Didáticos em Sala de Aula	78
Capítulo 4: Possibilidades para o trabalho didático.....	99
4.1 Do Desenvolvimento Didático	100
4.2 Da Caixa de Imagens	102
Considerações Finais	104
Referências Bibliográficas.....	106
Apêndice – Fichas catalográficas.....	110

Lista de Figuras

Figura 1	82
Figura 2.....	83
Figura 3.....	84
Figura 4.....	84
Figura 5.....	86
Figura 6	87
Figura 7.....	88

Nossa vida não é aquela que vivemos, mas, sim, aquela que lembramos, e como a lembramos, para poder contar sua história.

Gabriel Garcia Márquez. *Vivir para Contarla*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2002.

Introdução

Durante minha trajetória recente como docente de história da educação básica, principalmente no tocante à experiência com turmas de 7º ano do ensino fundamental regular, pude observar uma progressiva carestia na exploração didática de documentação histórica em sala de aula. Tributária de limitações técnicas, ou mesmo de pressões institucionais pela adoção de abordagens mais voltadas à sistematização pragmática de conteúdos, essa constrição vem paulatinamente encurtando a possibilidade de realização de reflexões que constituam uma textura semântica mais palpável aos estudantes, em meio à dinâmica de uma disciplina profundamente digressiva. De certo, tal realidade acirra o distanciamento entre o dinamismo das condutas estudantis, em especial das turmas mais iniciais do segundo segmento do ensino fundamental, e as demandas caras às epistemologias próprias ao ambiente escolar, enfraquecendo o potencial de aprendizagem, através mesmo das dificuldades para a constituição de nexos de sentido entre as experiências estudantis e os fenômenos históricos a serem trabalhados em sala de aula.

É nesse sentido, que emerge um dos pontos basilares dessa pesquisa, a centralidade da mobilização didática de documentação para o ensino de história.

Mais propriamente, se buscará discutir e propor o tratamento de questões relativas ao trabalho com documentação imagética no ensino de história da América. Isso, através da abordagem das potencialidades dos usos didáticos de documentação específica relativa aos conteúdos curriculares da disciplina História apontados para o 7º ano do ensino fundamental, pesando as disposições reunidas na Base Curricular Nacional comum, a BNCC, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996).

Desse modo, as análises se desenvolverão ao redor da exploração pedagógica de pinturas de castas¹, ou quadros de mestiçagem, visando à construção de um caminho dialógico para os estudos escolares a respeito da formação das sociedades coloniais no continente americano, suas nuances e especificidades. Para tanto, será necessário o estabelecimento de conexões entre os recortes analisados e os contextos específicos de constituição e circulação da

¹ Quadros de mestiçagem e pinturas de castas são sinônimos e sua utilização compõe livre escolha do autor.

documentação imagética em questão. Assim, a discussão proposta se fundamentará, em um primeiro momento, na opção por um sentido interpretativo determinado, baseado em historiografia específica.

Nesse sentido, é importante, ainda que de forma breve, o estabelecimento e sugestão de um caminho de interpretação consistente a respeito dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Não se tratará, no entanto, de consumir um engessamento teórico e metodológico para as análises e discussões ao longo do percurso, mas de trazer à luz alguns dos elementos específicos caros à determinada corrente historiográfica, de modo a propiciar uma clara observação de suas implicações para as escolhas processadas.

Nesse ínterim, é importante demarcar que desde os primeiros tempos da história ibero-americana as imagens compuseram importante papel. Logo quando da chegada dos primeiros conquistadores, foram percebidas como parte dos instrumentos de evangelização dos povos ameríndios, visto que se configuraram como meios de contornar as dificuldades impostas pela comunicação oral entre espanhóis e indígenas. Conforme aponta Gruzinski (1992, p.2), as imagens “promoveram uma forma distinta de apresentar os seres e as coisas, de mostrar uma ordem visual nova tanto em seu estatuto como em seu conteúdo”.

A centralidade das imagens no fenômeno histórico conhecido como Conquista da América se interpõe através da identificação de que a constituição de uma sociedade colonial não se efetivou em caráter espontâneo, mas sim através da conformação de conjuntos referenciais que conectassem os sistemas culturais postos em contato. A diversidade de trocas, embates e articulações entre os grupos envolvidos, corporificaram dinâmicas socioculturais ímpares, que para esta pesquisa, podem ser mais bem compreendidas através da exploração do conceito de mestiçagem. Nesses termos, é possível sugerir que a partir de distintas conexões, essa sociedade configurou-se através de espaços profundamente dinâmicos e marcados por enorme multiplicidade, o que sensivelmente demandou esforços para uma compreensão e desenvolvimento de sistemas de controle daquela realidade sócio histórica. É nesse sentido, que ao longo desses contextos emergiram variadas tentativas de classificação dos processos de mestiçagem presentes no cerne das constantes transformações históricas no período.

Desde o século XVI se desenvolveu o uso de uma série de nomenclaturas artificiais para a designação de combinações entre os grupos constitutivos da recém-formada sociedade colonial. Todavia, é no século XVIII que se inscreve o contexto de produção da documentação abordada nesta pesquisa. Com a progressiva delimitação social e com os esforços de demarcações hierárquicas, emergiram os chamados Quadros de Mestiçagem ou Pinturas de Castas. Produtos de operações artísticas, essas obras traduziram-se pela configuração de um estilo de representação de tipos de cruzamentos entre os variados grupos que compunham àquela sociedade. Desenvolvidas majoritariamente na região conhecida como Nova Espanha, ou México colonial, mas presentes em outras regiões e territórios sob o domínio espanhol na América, esses quadros representavam núcleos compostos por indivíduos provenientes de diferentes grupos, e sua prole, como resultado das mesclas. Carregando grande complexidade em suas determinações, essas obras abarcam aspectos culturais e sociais de extrema amplitude para os estudos de História da América Colonial ao, entre outras questões, estabelecerem representações específicas para concepções a respeito dos diferentes contornos dos fenômenos de mestiçagem, abrindo inúmeras possibilidades interpretativas acerca das posições hierárquicas e estatutos de indivíduos mestiços, assim como de suas relações com outros grupos.

É nessa linha, que a abordagem e análise documental dos potenciais didáticos das pinturas de castas se colocam no possível diálogo entre os sentidos da centralidade das imagens nos processos de formação de sociedades coloniais na América, e seu potencial de alcance para os estudos e ensino de história desses recortes.

À luz do conceito de mestiçagem proposto por Serge Gruzinski (2001), e em relação ao papel ocupado pelas imagens na formação das sociedades coloniais na América espanhola, a discussão a ser desenvolvida considera a documentação, não como reprodução de uma realidade tal, mas como formas de discurso, dotado de características específicas, e constituído pelas determinações políticas, culturais e sociais presentes em seus contextos originários, e mesmo em momentos anteriores (KATZEW, 2005).

Desta ideia, desenvolve-se outra, pouco mais específica, que visa à abordagem dos movimentos de conquista como conformadores de uma sociedade mestiça, e que o argumento aqui é que isso pode ser explorado a partir da análise

de aspectos característicos das pinturas de castas como estilos de representação pictórica, ainda que esses tenham seu desenvolvimento assentado em momentos ulteriores.

Colocar essa documentação em perspectiva analítica permitirá a identificação de que os desajustes, as barreiras, os espaços da realidade locupletados pela ausência de compreensão dos termos ora dispostos para o acerto de questões básicas de organização da vida social, religiosa, econômica e política, foram paulatinamente postos à prova com o alvorecer de esquemas adaptativos, com a reorganização interpretativa de arquétipos simbólicos (BERNAND, 1999, p. 61-84).

As imagens, em um primeiro momento, religiosas, sua simbologia, e uso pedagógico, mesmo no seio de suas fronteiras e significativas distorções, confluíram com o desenvolvimento e aprofundamento de relações de mestiçagem. Aspectos inerentes à dialética, presente em episódios de trocas culturais, imposições e resistências, forneceram especial combustível para a adaptação.

De fato, é importante demarcar, que esses movimentos de mestiçagem se desenvolveram de forma extremamente profunda, e subsidiaram experiências socioculturais singulares nos rumos da Conquista até a Colonização. Assim, houve certo sedimento de condições para o efetivo exercício de potenciais plurais no tocante às formas de percepção do mundo. O surgimento de uma nova posição, de um novo elemento, da figura dos híbridos, inseriu dinâmica definitiva nesses contextos. O afloramento de indivíduos e subjetividades híbridas delinearam profundamente os contornos da sociedade colonial em constantes formação e transformação².

Nesse sentido, esses indivíduos enfrentaram ineditismo. Tanto sua constituição diversa, quanto o desempenho prático de seus argumentos, os conformou em elementos distintivos naquela realidade. Sua excepcionalidade esteve conexa tanto com uma natureza, herdeira de mais de uma tradição, como com a capacidade de transitar entre espaços, de cruzar fronteiras distintas, de maneira anteriormente não explorada. Todavia, essa especial habilidade os marcou por uma aura de desconfiança e volatilidade, ante a sua identificação com

² A interpretação do surgimento e das particularidades relativas ao pleno exercício do potencial sociocultural dos híbridos no contexto é profundamente explorado pelas proposições de Carmen Bernand desenvolvidas no texto “Los Híbridos em hispano América”.

uma origem ambígua em relação a um âmbito social, exprimindo posições hierarquicamente conflitantes e subalternas.

De todo modo, o que se busca sugerir aqui, para além da importância dessas posições para as formações sociais na América espanhola, é que os fenômenos de mestiçagem envolveram transformações sensíveis não somente em plano mais amplo, mas também a níveis individuais, quando o foco é deslocado para a realidade do exercício, pelos agentes históricos, das subjetividades em construção.

Há muito tempo o ensino de História da América vem sendo preterido na Educação Básica. É possível observar que, progressivamente, os espaços nos materiais didáticos dedicados a esse campo têm se tornado cada vez mais escassos, principalmente quando colocamos em perspectiva as sociedades que se desenvolveram na América espanhola no período colonial. Não obstante a um importante deslocamento de abordagens, alavancado principalmente por iniciativas relacionadas ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) na última década, no sentido de revisão de viesamentos correntes e introdução de novos eixos teóricos, ainda é muito limitado o aporte disponível ao trabalho docente para o trato desse recorte. Nesse sentido, de reflexão sobre, mais precisamente, o ensino de História da América colonial na educação básica, é possível sugerir que tal panorama contribua significativamente para o desperdício de valiosa oportunidade de trabalho em sala de aula com temáticas como diversidade e multiplicidade socioculturais, tão necessárias nas dinâmicas atuais. Dessa forma, a presente proposta de estudo caminha no sentido de ampliação não apenas da recorrência ao tema, mas ao incremento de possibilidades de suporte pedagógico para o desenvolvimento didático desses conteúdos.

De forma direta, coloca-se a necessidade de investimento metodológico na mobilização de documentação histórica para o trabalho em sala de aula. Em espectro amplo, a expropriação dos espaços didáticos oferecidos a essas dinâmicas corroem as possibilidades de redimensionamento das instancias do real pelos estudantes. A perda do contato com a materialidade documental elide parcialmente a empatia necessária para a consecução das tarefas de ensino-aprendizagem.

Ainda que subsidiadas legalmente através, por exemplo, da Base Nacional Curricular Comum, em seu item EF07HI10, expresso por “Analisar, com base em

documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial”³, tais iniciativas sofrem severamente em função de naturezas diversas.

Nessa linha, a pesquisa objetiva contribuir, entre outras questões, para a ampliação, senão consecução, de reflexões propositivas a respeito de abordagens temáticas e metodológicas para o ensino de história.

Dessa maneira, a partir do exposto, o objetivo central é discutir o potencial dos usos didáticos das pinturas de castas para o ensino de história da América colonial, propondo a ampliação dos suportes docentes, teóricos e metodológicos, para o trabalho em sala de aula.

Deste objetivo central, emerge um secundário que é o de propor uma adaptação, ainda que sucinta, de um método de leitura de imagens com os alunos, baseado no método iconológico proposto por Erwin Panofsky (1991).

Objetiva-se também a formatação de uma caixa de imagens, como constituição material de um possível suporte presente nos espaços escolares, de modo a oferecer novas possibilidades em ambientes marcados de limitações técnicas entre outras questões.

Para tanto, a metodologia na qual se apoia a análise da documentação material, em um primeiro momento, para a interpretação necessária na construção das proposições a serem desenvolvidas em sala de aula, e posteriormente, a ser adaptado para uso coletivo com os estudantes, encontra no já mencionado Método Iconológico de Panofsky (1991)⁴ papel significativo.

O Método é composto por três etapas, descrição pré-iconográfica, análise iconográfica e interpretação iconológica, e tem por objetivo a apreensão dos discursos imagéticos de forma que os sentidos das obras possam ser interpretados. As etapas do método pressupõem a passagem de uma descrição crua da imagem, à análise de signos que permitam o reconhecimento dos elementos representados, e por último a interpretação do conteúdo imagético, onde esteja presente a

³ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 nov. 2019. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base

⁴ Erwin Panofsky (1892-1968) foi um importante historiador da arte alemão. Sua obra *Significado nas Artes Visuais* de 1955 é uma reunião de ensaios que culminaram na elaboração do método iconológico. O primeiro capítulo “Iconografia e Iconologia: Uma Introdução ao Estudo da Arte da Renascença” foi publicado originalmente em 1939 e trata da sistematização do método iconológico, desenvolvido na prática durante sua pesquisa que resultou no ensaio publicado em 1921 “A História da Teoria das Proporções Humanas como Reflexo da História dos Estilos”.

associação entre a simbologia dos elementos e o contexto de produção e de circulação da obra em questão, verificando as mensagens contidas nas representações imagéticas.

A proposta de Panofsky leva em consideração todo o processo sociocultural que envolve a produção e a circulação da obra, de modo que para o autor, as imagens estão imbuídas de discursos construídos por aqueles que as realizaram ou solicitaram e que fazem sentido para os que as observam. Dessa forma, o autor defende que as imagens são formas de comunicação, sendo possível apreender o seu sentido, e este é o objetivo maior de sua metodologia.

Com relação às etapas do método, é imprescindível demarcar como se estrutura. A primeira etapa, descrição pré-iconográfica, pressupõe a descrição acurada dos elementos imagéticos. Panofsky sugere esta, como uma etapa essencial para a realização das demais, uma vez que demanda a familiarização com a formação cultural da sociedade a que obra se refere, para que seja possível uma adequada descrição dos elementos.

A segunda etapa do método, a Análise Iconográfica, demanda um conhecimento mais aprofundado dos elementos culturais formadores da sociedade em que a obra foi produzida e em que circulou. Nessa etapa, o que foi descrito passa a ser nomeado, reconhecido a partir de seus símbolos. Panofsky (1991, p.49) diferencia a segunda da primeira etapa, pois a segunda trata de “ser inteligível em vez de sensível”. Nesse momento, as alegorias, os mitos, governantes, monumentos e gestos são identificados e contextualizados.

A terceira e última etapa do método, a Interpretação Iconológica, refere-se à apreensão do significado intrínseco da obra, de seus fundamentos. É o momento em que o conjunto de representações imagéticas é vinculado ao contexto de produção e circulação da obra, de modo que as mensagens contidas no discurso imagético sejam apreendidas em um sentido que viabilize sua interpretação e posterior compreensão das intencionalidades de tal discurso, bem como de suas implicações.

Panofsky (1991, p.54) destaca a importância de as etapas serem realizadas com acuidade, bem como, com domínio histórico e cultural da sociedade estudada por parte do pesquisador, sugerindo que uma etapa não deva se sobrepor a outra. De forma que é a “interpretação que advém da síntese mais do que da análise”,

que os argumentos oferecidos por cada parte do processo desempenham papel fundamental para a consecução do objetivo último da tarefa interpretativa.

Através dessas perspectivas, a proposição de alternativas didáticas, a partir da documentação selecionada, servirá como subsídio interpretativo dos potenciais didáticos verificados. E a adaptação do método de Panofsky poderá conformar um esquema prático a ser empreendido pelos estudantes em movimentos ulteriores, mesmo talvez em atividades que envolvam documentações outras que não as elencadas nestas proposições.

De todo modo, a metodologia aplicada na pesquisa, se traduz pela conformação de uma plasticidade que conecte aspectos epistemológicos em tons acadêmicos e escolares no sentido de uma só didática histórica, voltada à mediação como preocupação última (RÜSEN, 2006).

Nessa linha, a construção de uma caixa de imagens surge como possível desdobramento propositivo a respeito do manejo do material. Recorrentemente, a operacionalização didática de imagens encontra obstáculo significativo na impossibilidade de trabalho coletivo com os estudantes em função da ausência ou insuficiência de recursos técnicos no ambiente escolar. Dessa forma, a seleção de imagens a partir de uma concepção lógica específica vinculada a diferentes possibilidades interpretativas, que caminham desde o trabalho com a formação de hierarquias sociais, sociedades mestiças, até a arbitrariedade e multiplicidade de estatutos sociais, conforma suporte, antes mesmo que para o desenvolvimento de atividades, mas para a formulação de um meio de acesso prático por parte de docentes e estudantes a essa documentação.

Sem pressupor quaisquer dimensões prescritivas, a caixa de imagens sugerida, se constituirá, a princípio, de imagens selecionadas a partir de seus conteúdos, bem como por sua qualidade, em termos de nitidez e definições de contornos possíveis, uma vez que parte de seu potencial didático depende de sua legibilidade. A ideia é que estejam reunidos com as imagens, organizadas numericamente, pequenos conjuntos de informações sobre sua natureza, além de sugestão de encadeamento lógico, onde diferentes temáticas possam ser discutidas, a partir das considerações desenvolvidas nesta pesquisa.

É importante não perder de vista, mesmo em momentos introdutórios deste trabalho, que seus elementos constitutivos, a serem teoricamente analisados, derivam em parte da necessidade de fundamentação semântica de uma prática. Em

outros termos, a vivência em sala de aula, que não raro, em meio às contingências do cotidiano, assume valores de irreflexão, de automatização do pensamento, demanda o enfrentamento constante de limitações materiais, institucionais e políticas para o pleno exercício de seus potenciais intelectuais. A atividade docente enseja o compromisso inequívoco com a superação de entraves à autonomia para a construção de conhecimentos específicos, e isso compõe importante dimensão ao trato de assuntos relativos ao ensino.

Dessa maneira, a reflexão acerca de aspectos ou atividades desempenhadas em ambiente escolar fornece importante subsídio para a garantia da liberdade docente e da afirmação de professores como produtores de conhecimento. Assim, além do assentamento dos argumentos teóricos fundamentais, que em certa medida, orientam as opções metodológicas para a definição e mobilização de documentos históricos nas propostas sugeridas, encontrará espaço nas discussões a exploração das inter-relações entre a importância e recorrência à documentação histórica como fonte para o ensino, e o local ocupado por docentes nesse processo.

Capítulo 1: O que ensinar? Das opções teóricas para uma abordagem em sala

O presente capítulo se ocupará das opções teóricas a respeito dos recortes históricos pertinentes ao ensino de história da América colonial para o 7º ano do Ensino Fundamental. Em um tom potencialmente mais factual, buscaremos aqui esclarecer as abordagens que se constituirão como pontos de partida para a mobilização didática da documentação proposta.

De forma efetiva, os movimentos iniciais deste trabalho evidenciarão os caminhos de compreensão do processo histórico de conquista da América, assim como seus impactos para a constituição de sociedades marcadas por fenômenos de mestiçagem. Tal empreendimento visa estabelecer um panorama no qual estará inscrita a discussão a respeito do potencial didático das pinturas de castas para o ensino de história da América colonial em um recorte específico.

Considerar esses contextos objetiva o fortalecimento das profundas relações estruturadas entre o conceito de mestiçagem, peça essencial do trabalho analítico aqui desenvolvido, e da construção das noções de sociedades ibero-americanas altamente hierarquizadas, como também da centralidade das imagens, ora do ponto de vista histórico, ora do pedagógico. Essa polissemia da documentação imagética, que será mais profundamente explorada em momentos ulteriores, configura um eixo fundamental de conexão entre os diferentes conhecimentos e saberes históricos, oriundos de epistemologias específicas, acadêmicas e escolares.

A passagem de documentação proveniente do século XVIII à fonte para o estudo e ensino de história da América dos séculos XVI e XVII se dará através da conjugação de iniciativas teóricas e metodológicas que aproximarão, sob uma ótica didática, a constituição de sociedades ibero-americanas no período colonial à noção de uma história de superação dos entraves oriundos dos contatos socioculturais entre as sociedades europeias e ameríndias. Trata-se de, do ponto de vista didático, tornar viável aos estudantes a compreensão de que as trocas e articulações entre os diversos grupamentos sociais envolveram sentidos que vão muito além de aspectos biológicos, e que a constituição de uma sociedade não se efetiva de maneira instantânea.

Nesse sentido, o capítulo se estruturará a partir do encadeamento de perspectivas consonantes à abordagem específica a respeito dos eventos que constituíram o processo de conquista da América, assim como de nexos de sentidos entre a caracterização da sociedade em formação e de estruturas hierarquizantes desenvolvidas no cerne desses movimentos.

Assim, é importante demarcar que a emersão do Novo Mundo ante a História do ocidente não se constituiu em curso passivo, tampouco tedioso. Antes de tudo, é possível afirmar que esse fenômeno representou um dos movimentos mais singulares e espetaculares relativos às dinâmicas de trocas culturais entre sociedades diferentes. O mundo europeu se viu ante uma situação extremamente nova. Contornos geográficos, climas, seres jamais vistos, um gigantesco emaranhado de informações e dados que subsidiavam a existência de um complexo universo semântico no continente americano, e que demandavam a construção de meios explicativos, de esquemas de compreensão, que subsidiassem a existência desta até então desconhecida realidade. Todas essas questões, em relação a um universo espiritual e filosófico sedimentado no Ocidente, caracterizado pela valorização de bases filosóficas clássicas coadunadas a meios de compreensão e interpretação, assentados em pontos estruturantes de uma realidade religiosa ordenada através do catolicismo. Nesse ínterim, as dificuldades de comunicação se interpuseram como entrave fundamental às potencialidades de articulação entre esses universos distintos.

Dessa forma, é possível sugerir que a América representou significativo impasse filosófico. A reflexão sofre suas origens, e a necessidade de integrá-las em uma dinâmica constitutiva da história das origens do mundo e mesmo da natureza da existência dos homens, marcada nas antigas escrituras, promoveu intenso interesse de análise e busca por conhecimento deste Novo Mundo, e este interesse assumiu um leque de sentidos extremamente vasto na medida em que se concretizou.

A busca por saberes nessas localidades esteve imbricada na expressão da interconexão de ideias e valores constantes na legitimidade do sistema de organização política, econômica e social da Europa Ocidental. A clara aliança entre as instituições que estruturavam e coordenavam esse referido sistema, a

Monarquia e a Igreja Católica⁵, definiram os contornos da presença ocidental do outro lado do Atlântico.

A centralização do poder, característica do Estado Monárquico, alavancou um processo de busca pela expansão econômica e por uma consequente acumulação de riquezas, que aludia à ideia da relação da posse de metais preciosos e demonstração de poder político. A presença marcante da Igreja nestes processos conformou o desenvolvimento de um ideário que traduzia a confluência de um avolumamento econômico com a propagação da fé cristã (BOXER, 1994, Cap. X).

Dessa forma, os contatos europeus com o Novo Mundo revelaram a conveniência do desenvolvimento de uma campanha que fixasse e consolidasse a presença de um poder de dominação e controle dessas novas áreas, de modo a viabilizar a exploração de uma forma conveniente. O que se configurou como um fenômeno de contato dos europeus com os povos ameríndios pode ser identificado também como momento de expropriação das terras e autonomia destes últimos (BRADING, 1992, p.239-254).

A Monarquia espanhola, compreendida aqui como exemplo fundamental da lógica de coincidência de tais processos, econômico e religioso, se relacionou através da expansão ultramarina com esse novo mundo de forma extremamente singular.

De fato, os eventos constantes no que se compreende como o processo de conquista da América no século XVI, mais precisamente, a conquista dos territórios que vieram a configurar um México colonial, a Nova Espanha, permitem a observação e investigação dos elementos que estruturaram a interconexão dos mundos europeu e americano. De forma mais específica, a superação dos entraves à comunicação, a articulação desses mundos distintos e a

⁵ A legitimidade da organização das sociedades da Europa ocidental de Antigo Regime esteve fortemente marcada pelas relações do Estado Monárquico com a Igreja Católica. Tal consideração pode ser mais bem compreendida através da atenção a natureza do caráter sagrado da instituição monárquica, que envolvia processos litúrgicos de sua sagração, que iam desde a coroação do monarca por um membro do clero até mesmo ao juramento de erradicação de heresias do reino. (LADURIE, 1994)

compreensão dos caminhos de formação de uma sociedade colonial na América espanhola.

Assim, é fundamental termos em mente que a constituição de uma sociedade colonial não se efetivou em caráter automático. A diversidade de trocas, embates e articulações entre os grupos envolvidos corporificaram dinâmicas de interação, rejeição e adaptação a novas demandas, que exprimiram profundamente fenômenos de mestiçagem nesses processos históricos.

É nesse sentido que o presente estudo busca desenvolver uma discussão a respeito da possibilidade de ensino de história da América colonial, em especial do processo de Conquista e de subsequente formação de uma sociedade colonial, a partir da mobilização didática de documentação imagética específica que coadune as escolhas teóricas ora dispostas, com as demandas pedagógicas da educação básica a esse respeito.

Á luz do conceito de mestiçagem proposto por Serge Gruzinski (2001, p.39-62) e em relação ao papel ocupado pelas imagens nos processos de evangelização, assim como a importância dos recursos imagéticos para a superação das dificuldades de comunicação, e mesmo sua centralidade nas formas de identificação e auto-representação por parte das elites locais na América espanhola, a questão central deste trabalho passa pela análise do potencial didático de Pinturas de Castas. Compreendidas como fontes para a investigação dos fenômenos de mestiçagem, de suas características e dos discursos expressos em suas formas de representação, essas obras compuseram um estilo pictórico específico que emergiu na primeira metade do século XVIII, mas que encontra bases intelectuais e artísticas nos dois séculos anteriores (KATZEW, 2004, p.2)

1.1 A narrativa histórica da Conquista em perspectiva

O processo de Conquista da América teve seu início em 1519, através da expedição comandada por Hernán Cortez⁶.

Saindo de Cuba, conquistada desde 1511, a empresa, composta por algumas centenas de homens, foi apoiada pelo Governador da ilha e se dirigiu ao

⁶ Sobre Hernán Cortez ver TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

continente. Ainda durante os momentos iniciais da empreitada, Cortez assistiu à tentativa de revogação de sua autoridade frente à campanha, mas persistiu e decidiu progredir em seu intento, reivindicando estar sob o apoio e legitimidade direta do Rei da Espanha. Após obter êxito, alcançou a Costa mexicana, onde ao manter os primeiros contatos com indivíduos autóctones, quase que imediatamente após seu desembarque, tomou conhecimento da presença de metais preciosos na região.

Ao descobrir a existência de uma localidade que abrigaria grande concentração de indivíduos, como sugere Todorov (1988, p.53), Hernán Cortez iniciou uma lenta progressão em direção ao interior. Confrontou-se assim, com diferentes grupos indígenas, com os quais procurou estabelecer relações, visualizando a aquisição de auxílio e suporte na continuidade de sua busca. E fora em meio a esses contextos, que, após rápida batalha, adquiriu o apoio da comunidade indígena que se tornaria sua principal aliada, os tlaxcaltecas⁷.

Em sua chegada a uma localidade que posteriormente viria a ser compreendida como capital da Confederação Asteca⁸, Tenochtitlán, Cortez e seu grupo foram recebidos de forma amistosa, e com o que aparentava ser um misto de admiração e espanto (GRUZINSKI, 2011. p. 75-79). Na sequência dos eventos e no caminho de identificação e ojeriza a aspectos comportamentais naquela localidade, exemplarmente os ritos sacrificatórios e a antropofagia⁹, e do interesse na assunção de um papel de comando, Cortez aprisionou o líder azteca Montezuma, e prosseguiu a um movimento de controle de forma mais direta.

Motivado pelo risco às suas pretensões, o líder conquistador se viu pressionado a responder à tentativa mais concreta, por parte do Governador de Cuba, de ameaça ao seu domínio e autoridade, encarnada em expedição empreendida contra ele. Forçado a negligenciar sua recém-assumida posição,

⁷ Povo indígena de etnia Nahuatl que mantivera tênue relação com Tenochtitlán ante ao imperialismo asteca. Mesmo preservando certa autonomia, experimentaram constantes pressões de dominação e cerceamentos em períodos logo anteriores e mesmo concomitantes à chegada dos Conquistadores espanhóis (GRUZINSKI, 2011, cap. 2).

⁸ Tríplice Aliança constituída por México-Tenochtitlán, Texcoco e Tlacopan que se apresentavam como entidades políticas teoricamente equivalentes nos processos expansionistas da sociedade asteca (CARRASCO, 1985, p.21) e (GRUZINSKI, 2011, p. 28-45).

⁹ Ritos recorrentes que integravam um sistema de associação dos homens, suas práticas sociais e suas relações com o divino (GRUZINSKI, 2011, p. 56).

Cortez delegou o comando das ações a Pedro Alvarado¹⁰ e seguiu com um grupo em direção à costa. Durante esse período, uma sequência de distúrbios violentos, como o massacre de grupos indígenas, iniciou a guerra. Cortez reagrupou seus homens, mas não conseguiu suplantar as forças do inimigo. Organizou assim sua retirada, mas fracassou, ficando configurado o episódio conhecido como *Noche Triste*¹¹. Não obstante, em Tlaxcala, os conquistadores conseguiram se recuperar e reorganizaram o sítio à capital, isolaram-na, bloqueando seus acessos, já que a mesma estava situada sobre as águas de um lago, e após alguns meses, em 1521, Tenochtitlán caiu.

A partir da análise desses aspectos mais específicos coadunados à identificação, nesse contexto, do embate de duas sociedades distintas, a Conquista da Nova Espanha nos revela um vasto movimento de contatos entre grupos e indivíduos, que ao passo em que se defrontaram com o diferente, com o desconhecido, vivenciaram suas experiências históricas e a vida no seio de suas culturas de forma diversa. Assim, é importante demarcar que a busca ou as dificuldades em alguma medida, de identificação do outro, de seus aspectos gerais e ainda de um possível sentido para suas características e comportamentos, proporcionou conjunto de variadas possibilidades de interpretações e reinterpretaciones de suas próprias posições e concepções a respeito do mundo que os cercava.

Observemos ainda, quão dificultoso seria sustentar a crença da existência de ampla homogeneidade nos corpos dessas sociedades que se chocaram. De forma mais precisa, é fundamental a percepção de que no caso dos conquistadores, a própria natureza de constituição sociopolítica da Monarquia Espanhola respondeu a um conturbado processo de disputas regionais que durante muito tempo conformou obstáculos à unificação, e que demandou a proeminência

¹⁰ Pedro de Alvarado y Contreras (1485-1541) foi um conquistador espanhol que participou da ocupação da ilha de Cuba e compôs a expedição de Hernán Cortez em 1519. Em 1520 comandava a guarnição responsável pelo ataque que desencadeou a sequência de episódios que levaram à *Noche Triste* (TODOROV, 1988, cap.2).

¹¹ Episódio ocorrido em 30 de junho de 1520 que marca a aniquilação de parte significativa das forças de Cortez durante tentativa frustrada de fuga frente a incessantes ataques indígenas, logo após o início da guerra (GRUZINSKI, 2011, p.86).

de duas localidades específicas em detrimento de outras¹², assim como a busca de integração cultural a partir de códigos linguísticos comuns¹³, o que marcou profundamente o comportamento da empresa conquistadora. No concernente a sociedades indígenas, podemos sugerir que sua composição se deu de forma altamente difusa, principalmente se atentarmos a questões apresentadas por Carrasco (1985), sobre os caminhos pelos quais essas sociedades se organizavam. É a partir da identificação de um caráter imperialista, da busca pelo apresamento de indivíduos através da submissão de outras comunidades indígenas, os inserindo em amplos sistemas de coordenação das atividades produtivas, planejadas politicamente, divididas socialmente e compreendidas ritualisticamente, que tal consideração fica mais clara.

Nessa medida, é possível notar que os atores sociais envolvidos na Conquista estiveram a todo instante cortados transversalmente por intensa profusão de dinâmicas de naturezas variadas. Novas demandas, novos locais, a manutenção de novos relacionamentos com o ambiente e com formas distintas de subsistência e a necessidade de compreensão da realidade que se apresentava a partir de critérios ainda não completamente constituídos.

Desse modo, a percepção da enorme complexidade enfrentada nesses novos contextos nos leva adiante no sentido da demarcação da revisão, sugerida por Gruzinski (2003) de um enviesamento corrente, fortemente marcado por um caráter de automatização do pensamento. Conforme elucida o autor, seria equivocado supor que o evento de Conquista da América implicara de imediato na conformação e consolidação de uma sociedade colonial organizada em moldes peninsulares. Contrariamente, é possível afirmar que nesses supracitados momentos, configuraram-se formações sociais bem peculiares e desajustadas.

Amplamente marcadas por um aparente caos mental, essa situação conjuntural abarcou processos simultâneos de desconstrução e improvisação de elementos necessários mesmo à organização de meios de sobrevivência, já que nesses momentos essas culturas se chocaram sem obrigatoriamente se articularem.

¹² Atenção ao processo de unificação da Monarquia espanhola que se estruturou e consolidou a partir da aliança entre dois de seus reinos, Castella e Aragão, mas que mesmo assim enfrentou obstáculos para a constituição de uma unificação administrativa (ANDERSON, 2004, p. 64-65)

¹³ A Gramática Castellana, publicada em 1492, traduziu-se pela formatação de um código linguístico normativo das formas escritas, elaborado pelo humanista Antonio de Nebrija.

É possível sugerir que a distância do local original de formação sociocultural e de desempenho regular de seus papéis sociais promoveu importante singularidade nos meios pelos quais os conquistadores espanhóis perceberam os indígenas e encararam sua situação em uma realidade adversa aos contextos ibéricos. Esse desenraizamento coadunado a experiência de vulnerabilidade ante a natureza e a um ambiente hostil, marcaram definitivamente os comportamentos e usos da violência durante a empresa conquistadora (GRUZINSKI, 1994, p.148-171). A experiência de isolamento os privou consideravelmente dos preceitos, valores e rotinas que regulavam seu modo de vida na sociedade da qual provinham. Nesse sentido, não é exagero notar que a perversão desses valores degenerou o pleno exercício das liberdades que esses indivíduos gozaram na América, e que a reinterpretação das balizas da religiosidade cristã que carregavam fora o principal norteador de suas projeções acerca do mundo que encaravam.

Assim, é possível inferir que a conduta do próprio Cortez, cujos aspectos são delineados tanto por Tzvetan Todorov (1988) como por Serge Gruzinski (2006), responde exemplarmente a postura do elemento conquistador diante da configuração de ineditismo ao qual estava exposto. Ressalta-se dessa forma, o papel assumido por esse indivíduo ao empreender as dinâmicas evangelizadoras das populações ameríndias em um primeiro momento, que se sucediam a demanda por trazer esses novos povos à doutrina cristã, o que significava integrá-los à lógica de um sistema no qual a exploração de seus bens e de suas forças de trabalho comporia a formação de uma sociedade nos moldes daquelas próprias ao Velho Mundo.

Do lado indígena, é possível identificarmos que a presença europeia adicionou um profundo desequilíbrio nas lógicas de seus sistemas de compreensão da realidade e de suas práticas sociais. Trata-se aqui de um mundo altamente assinalado por um caráter de previsibilidade dos homens e das coisas. O universo espiritual indígena se encontrava ordenado sob bases interpretativas de múltiplos fenômenos que compunham as experiências de um mundo físico e de possíveis abstrações¹⁴.

¹⁴ A realidade indígena pressupunha uma dissociação entre as instâncias que compunham o real. Aspectos vinculados à economia, política e sociedade, como a sazonalidade de cultivos agrícolas,

A existência indígena estava estruturada na confusão dos diversos campos que compõem a experiência dos indivíduos no tempo. Sociedade, política, economia, todas perpassadas por aspectos ritualísticos de ordenamento do tempo e do espaço (CARDOSO, 1992). Dessa forma, a inserção do desconhecido não somente desestruturou as fundações da sociedade como inseriu forte agravamento de instabilidades internas.

O momento da chegada dos espanhóis curiosamente coincidiu com uma série de acontecimentos que estremeceram as dinâmicas internas da sociedade asteca. Uma noção de tempo cíclica, que determinava mudanças drásticas a cada final de ciclo e a identificação de nexos de sentido entre fenômenos naturais não tão comuns, inquietavam as percepções e as ações. A passagem de um cometa anos antes da chegada de Cortez acompanhada da incapacidade de atribuição de sentido por parte dos sacerdotes astecas, as profecias catastróficas de Netzahualpilli, rei de Texcoco, o qual se acreditava possuir o dom da clarividência, e sua morte em 1515, afligiu o próprio Montezuma (GRUZINSKI, 2011, p. 75).

Aliadas a essas questões, estavam as tensões de uma organização política hierarquizada social e espacialmente. O poder assentado em algumas localidades, e circunscrito a alguns grupos, em detrimento de outros, o expansionismo, o aprisionamento e inserção de comunidades nos ritos sacrificatórios, a exploração das forças de trabalho desses indivíduos, implicavam em um relacionamento tênue entre os grupos constitutivos da Confederação Asteca. Nota-se que o relevante apoio dos tlaxcaltecas aos conquistadores esteve diretamente relacionado com o isolamento e com as privações impostas a esse grupo por Tenochtitlán (GRUZINSKI, 2011. p. 46-71)

Nesse contexto de vigorosos embates entre esses grupos significativamente permeáveis a desestabilização é que se notam os aspectos mais profundos do desenvolvimento da evangelização.

É fundamental termos em mente que durante significativo período, pelo menos até os momentos em que a Igreja ainda não havia reclamado exclusivamente para si essa tarefa, o processo de evangelização foi organizado e

celebrações e exercício da guerra eram definidos sincronicamente a partir da determinação de sentidos expressos por manifestações da natureza que consubstanciavam demandas pela subsistência e vontade dos deuses (CARDOSO, 1992).

levado adiante pelas ideias e braços seculares (GRUZINSKI, 2006, p. 60). A partir da atenção a esse dado, é importante observarmos que as intencionalidades e os meios que guiaram esse trabalho estiveram imbricados nas experiências, nas interpretações e compreensões que esses homens depositavam na fé cristã.

Fé, ancorada aos dogmas estruturantes de um pensar institucionalizado na cadeia hierárquica da Igreja Católica ocidental, mas que potencialmente conservava distinções nas práticas e relacionamentos dentro da sociedade espanhola.

Não é raro nos depararmos com ideias que identificam na história da Monarquia espanhola elementos que exprimiram o estabelecimento de formas particulares de relacionamento dos indivíduos com a fé cristã. A atenção em maior ou menor grau a determinados aspectos litúrgicos, o fervor e reflexão acerca de suas posições dentro da Cristandade ocidental, e mesmo o estabelecimento de critérios seletivos de devoção mais profunda a algumas divindades do que a outras, emergem como exemplos dessas questões¹⁵. Contudo, o que se pretende não é excluir o fato de que especificidades se apresentam na constituição de esquemas interpretativos de um mesmo substrato. Características como regionalismos e peculiaridades de determinados sistemas culturais orientam a conformação de variadas modalidades de culto, mas o que nos interessa é a percepção de que no caso ibérico, mais precisamente no espanhol, as práticas religiosas e a disposição das questões abordadas acima estiveram relacionadas com fenômenos históricos singulares, como a experiência da Reconquista e as dinâmicas impostas pelos fluxos da Reforma e Contrarreforma.

Concretamente, podemos sugerir que a realidade dos caminhos de retomada dos territórios ibéricos e o contato com grupos que não compartilharam ou rejeitaram a verdade cristã, moldou profundamente o desempenho das práticas religiosas. A ocupação da península ibérica por invasões muçulmanas desde o século VIII ofereceu a supracitada singularidade espanhola da prática religiosa cristã a incorporação de cargas de resistência, enraizamento e de belicismo. As

¹⁵ A conexão entre os desdobramentos do processo de Reconquista e a assunção de características particulares de exercício da fé cristã pode ser evidenciado pela identificação de um momento de valorização e intensificação da devoção mariana. No caso espanhol, destaca-se a importância do culto a Virgem de Guadalupe de Estremadura. A Imaculada Conceição também passa a ser progressivamente identificada ao patrocínio da empresa conquistadora (GRUZINSKI, 2006, p. 58)

destruições de locais de culto, as restrições dos espaços e da circulação das comunidades cristãs, adicionaram intensidade à necessidade de reação naquele contexto.

Essa dimensão então adquiriu significativo papel na configuração dos meios pelos quais os indivíduos se relacionavam com a religiosidade e como se dava a relação da mesma com a identificação do outro. A experimentação dessa realidade, através do peso de uma tradição religiosa particular, e em termos sincrônicos, uma vez que a Reconquista se estendeu até 1492, com a tomada do reino muçulmano de Granada, já em meio aos rumos da consolidação da unificação da Monarquia Espanhola, passou a caracterizar significativamente as percepções seculares acerca da fé e até mesmo a identificar especificidades de uma Igreja espanhola em comparação a Igreja Romana (BRADING, 1992).

As ações evangelizadoras responderam às demandas de aproximação dos contextos americano e europeu.

A rigor, o pioneirismo no empreendimento da tarefa evangelizadora aparece nas ações conquistadoras e nas atitudes de Cortez ao lidar com o universo indígena, inscrito nas demandas próprias a constituição de um relacionamento entre essas novas áreas e a Metrópole espanhola.

A evangelização das comunidades ameríndias aporta uma enorme gama de aspectos que transformaram a história do ocidente europeu. E esses elementos em boa medida, determinaram os rumos iniciais e o conseqüente alargamento da consecução de movimentos de ocidentalização.

A ocidentalização da América (GRUZINSKI, 1992, p. 200-207) traduziu não a tomada de um projeto pré-concebido de colonização, mas o conjunto das tentativas de busca de atribuição de uma lógica tangível para a compreensão da presença de um quesito totalmente novo na história do ocidente. As existências da América e mais, dos indígenas, não foram de pronto assimiladas, e as necessidades de garantir a ocupação e a dominação das novas áreas e povos estiveram intrinsecamente ligadas aos rumos da Religião Católica no século XVI.

A Reforma Protestante, movimento de contestações, disputas e cisões, debruçadas nos comportamentos estabelecidos na condução dos processos religiosos pelo clero católico, ampliou concretamente as dinâmicas e as demandas relativas ao fortalecimento da fé.

Ponto comum ao seio da cristandade, a necessidade de expansão da fé quase sempre esteve relacionada com a defesa da mesma. Fortalecida em períodos medievais, com as campanhas cruzadistas de busca pela retomada da terra santa, e já na modernidade, com a Reconquista, a defesa da fé cristã teve importante expressão no ocidente frente à constituição do caráter religioso das Monarquias ibéricas.

Nesse sentido, é possível sugerir que a legitimidade da expansão da Monarquia espanhola e seu efetivo controle sobre as terras do além-mar estiveram em muito assentadas no relacionamento de seus argumentos estruturantes com um caráter divino.

A apresentação do fundamento para o curso de um expansionismo, de um espírito conquistador daqueles ao serviço da Monarquia católica, esteve conexo com os apontamentos de desígnios de Deus para a expansão do cristianismo. Segundo Brading (1992, p. 242),

O espírito imperial que incentivou os servos da Monarquia católica nunca foi mais claramente expresso do que nas primeiras páginas da *Política Indiana*, onde Solórzano afirmou audazmente que o Império espanhol no Novo Mundo não surgiu a partir de meros esforços humanos ou dos azares do descobrimento e da conquista; ao contrário, se derivou do desígnio providencial de Deus Todo-Poderoso, Senhor absoluto do Universo, que havia escolhido a Espanha entre as nações da cristandade para levar o dom da fé católica aos nativos do Novo Mundo (“trad. do autor”).

Levar a doutrina cristã adiante corroborava a iniciativa de dominação dos povos recém-descobertos assim como mais uma vez era essencial para a defesa da Igreja diante das ameaças impostas pelo Protestantismo.

O advento da Reforma inseriu nessa linha a concepção da presença de uma mácula para a integridade da cristandade no ocidente. Confluiu também para a constituição da ideia de que o surgimento do Novo Mundo, e seu destino ligado ao controle ibérico, se deu em resposta às ameaças vivenciadas pelos povos do norte da Europa, bem como a subvenção divina a empresa conquistadora composta por sujeitos seguros de suas crenças, que não comungavam de presenças heréticas como em outras localidades (BRADING, 1991, p.242-243).

A expansão do cristianismo emergiu então em uma dinâmica de inserção dos novos territórios a sistemas de compreensão do mundo afeitos a doutrina

cristã. A evangelização nessa medida traduziria a missão providencial da Monarquia católica de defesa e propagação da fé. O serviço de salvaguarda de um futuro cristão frente ao crescimento de cultos protestantes estava associado também à ideia medieval de um Império cristão universal. Conforme explica David Brading (1992, p. 252), a conexão dessas ideias pode ser evidenciada pelas construções ideais acerca do potencial da Coroa de Castella. A elaboração de um contexto imperial passava necessariamente pela identificação de uma Monarquia espanhola composta por muitos reinos e pela grandeza progressivamente evidenciada da América espanhola.

Evangelizar significou argumento imprescindível no contato com os povos nativos da América. Todavia, os processos de evangelização ocuparam não somente os espaços comuns às questões religiosas. A exposição ao relacionamento com os indígenas suscitou atenção a questões de cunho material. Evangelizar nessa medida traduziu a necessidade de controle e ordenamento social de modo ao ajuste de um sistema de exploração econômico que subvencionasse em âmbito do concreto o desejo de constituição de um império universal defensor da religião cristã.

As tentativas de transposição de um sistema ordenado de signos e referentes normativos tal como podem ser compreendidos os movimentos de evangelização, impuseram significativo tom destrutivo aos arquétipos interpretativos da realidade material e imaterial por parte dos indígenas.

A noção de um universo pautado em um sistema altamente previsível pelos homens, através das noções de interconexão entre os mundos natural e o espiritual, a partir de intenso ritmo de interpretação de signos expressos na natureza das coisas¹⁶, desenvolveu meios de subsistência específicos às suas dinâmicas internas mesmo diante de conteúdos e noções sustentadas através de recursos profundamente inéditos. A certa raridade de representações do imaterial em contornos antropomórficos no universo indígena não impediu as possibilidades de atribuição de novos sentidos à ampliação da utilização do que pode ser considerado como o principal meio de comunicação sociocultural do contexto, as imagens (GRUZINSKI, 1992, p.198-207).

¹⁶ A estrutura simbólica e interpretativa indígena pode ser também analisada e discutida a partir de elementos dispostos nas proposições de Todorov (1988, p. 61- 94).

As estratégias evangelizadoras corporificaram tentativas progressivas de apropriação e substituição tanto de locais quanto de questões ritualísticas de culto e contato com um mundo divino. Não raramente a busca pela consecução de uma conquista espiritual se orientou a partir de esforço de dominação de áreas sobre as quais se identificou uma vinculação entre a compreensão do concreto e do abstrato, por parte dos indígenas.

A destruição desses locais abarcou utilização de recursos para a permanência de um caráter sagrado, orientado sob novas bases. Dinâmica cara a essa realidade é a conexão entre a construção de pequenas edificações ou templos de culto a divindades católicas e seu estabelecimento em localidades de significativo valor religioso para os indígenas. Exemplarmente, é possível destacar mesmo em momentos posteriores, conforme apresenta Lafaye (1992, p. 384), o erguimento de espaço destinado ao culto à Virgem de Guadalupe no monte Tepeyac, significativamente frequentado para a reverência a deidades consideradas pagãs.

De forma central, o processo de evangelização das populações ameríndias teve seu ritmo intenso e voraz definido através da conformação e desenvolvimento de um eixo lógico pautado em dinâmicas de aniquilamento e substituição como explica Gruzinski (2006, p. 56). Aniquilamento de artefatos cultuados pelas populações indígenas e sua substituição por imagens religiosas cristãs.

A imagem religiosa assumiu significativamente a função de suporte para o contorno dos limites de interlocução impostos pela língua e pelas distinções entre noções de tempo, espaço e compreensão da realidade, sustentados por espanhóis e ameríndios. É possível sugerir que sua eficácia aumentou na medida em que foram realizados esforços para a atribuição de diferentes sentidos através de sua progressiva submissão às palavras. Gradualmente, como já nos demonstrou Gruzinski (1992, p.202), as imagens "promoveram uma forma distinta de apresentar os seres e as coisas, de mostrar uma ordem visual nova tanto em seu estatuto como em seu conteúdo". É possível pensar que na medida em que os evangelizadores buscaram atribuir significados específicos às imagens e as submeter às palavras, tornaram-nas mais eficazes.

Contudo, esses processos envolveram importantes ambiguidades. A destruição desses artefatos conformou caráter ofensivo à configuração de ídolos

pagãos. Da parte conquistadora houve a sustentação da ideia da identificação de significação demoníaca sobre os mesmos, já que seu culto envolveria instrumento de ilusão e engano, através da adoração de objetos deformados pela ação do diabo (GRUZINSKI, 2006. p. 38-53). Ressalta-se, nesse sentido, a considerável difusão de uma percepção da figura indígena em relação a aspectos de inocência e ignorância, exemplarmente exposta pela concepção do humanista Pedro Mártir presente em Gruzinski (2006, p. 55), onde os indígenas são classificados como “tábulas rasas”, estando possivelmente mais expostos às tentações do mal. Nota-se ainda, que parte considerável desses ídolos possuiu, como matérias-primas, pedras e metais valorizados nos mercados europeus, o que emerge mais uma vez como possível exemplo do alinhamento dos interesses religiosos e econômicos de dominação.

Por outro lado, a progressiva substituição desses referidos ídolos por imagens cristãs não se deu de forma harmoniosa, e além de resistência, enfrentou problemas e limites evidenciados pela indeterminação dos sentidos envolvidos. Subjugar os “falsos” ícones não trouxe determinação imediata na direção de assimilação¹⁷ indígena da lógica de interpretação da fé e das novas imagens como elementos de suporte ao contato com o divino.

É possível afirmar que essa problemática se aprofundou. Com relação ao universo indígena, de forma alguma estava clara a noção de presença pela representação. Em acordo com seus esquemas interpretativos, os ídolos compunham parcela fundamental e concreta do conjunto de ritos de culto às deidades. Em outros termos, esses elementos corporificavam o imaterial em uma instância do concreto. Eram ao mesmo tempo caminho para o contato com o sobrenatural e presença efetiva do divino a ser defendida e venerada (GRUZINSKI, 2006. p. 81-83).

¹⁷Partindo de uma compreensão sistêmica dos fenômenos socioculturais, Natan Wachtel (1976, p.113-114) sugere que os choques entre sociedades distintas podem engendrar transformações nas lógicas internas e nos caminhos de estabelecimento de critérios para a interpretação de realidades históricas. Para o autor, esses movimentos podem ser impostos ou mesmo espontâneos. Nesse caso, a noção de assimilação exprime um processo de caráter espontâneo onde uma progressiva incorporação de elementos externos à um sistema é acompanhada pela eliminação de parte dos valores e critérios internos, sendo paulatinamente dissolvidos.

A interposição de novos ícones entre físico e metafísico implicou não na adoção total de nova fé, mas em resposta adaptativa a essas novas circunstâncias, através do reordenamento de formas de culto e ressignificação daquilo que fora imposto (GRUZINSKI, 2003).

Nesse sentido, as tentativas de ampliação da utilização das imagens suscitaram profunda complexidade. Na medida em que se buscou extravasar o campo das imagens, *strictu sensu*, a difusão de um caráter de imagem milagrosa engendrou novo desafio.

Conforme explica Gruzinski (1992, p. 202-203), com potencial clímax expresso pelo culto e devoção à Virgem de Guadalupe, tais intentos revelaram a pretensão de alcance da ideia de presença através da imagem, de apropriação e internalização daquilo que constituiu a natureza da representação de acordo com a doutrina cristã, a demarcação de nexos de sentido entre o imediato e o metafísico. Todavia, até certo ponto, desenvolveu-se um processo de integração¹⁸ desses elementos ao sistema indígena, onde imagens de Cristo, dos santos e da própria Virgem, foram distinguidas como entidades autônomas, sobre as quais eram atribuídos sentidos que se esgotavam nelas mesmas. (GRUZINSKI, 1992, p. 205)

Assim, grupos indígenas empreenderam imprescindível papel nesse processo. Sua atuação definiu sensivelmente o desenvolvimento dessas dinâmicas de articulação entre sociedades tão distintas. A conexão entre essas concepções sobre as imagens e o desenvolvimento e intensificação dos cultos, abriu espaço à configuração do que se caracterizou como “cópias selvagens”. O controle de reprodução das imagens religiosas ultrapassou as mãos dos clérigos e adquiriu difusão incontrolável, pelo menos até a primeira metade do século XVI, o que impactou na problematização da utilização desse recurso (GRUZINSKI, 1992, p. 204).

A imagem religiosa cristã encerrou assim imensa complexidade acerca de seus usos e dinâmicas de configuração de suporte pedagógico para a transmissão de valores e preceitos.

Todavia, o que se pretende não é assumir que a diversidade de distorções e desdobramentos enfrentados pelo recurso às imagens tenham se cristalizado em

¹⁸ Nesse caso, de integração, é expresso um processo onde, de forma espontânea, elementos estranhos são incorporados a um sistema cultural específico, que os submete a seus próprios esquemas e categorias, assim como os reorganiza através dos modelos, valores e demandas internas (WACHTEL, 1976, p.113-114).

barreira definitiva para os processos que se delineavam, mas sim demarcar que os mesmos suscitaram respostas adaptativas para o reordenamento das bases ideais e práticas que balizaram a vida nessa realidade socio-histórica.

A evangelização sistemática das populações nativas, através do recurso às imagens cristãs, teve como impacto distintivo o potencial desenvolvimento de uma lógica de ocupação do imaginário. Na medida em que progressivamente essas representações foram submetidas ao discurso, foi possível a promoção do acesso indígena ao sobrenatural cristão, através da difusão de quadros de um além, de um divino e de um diabólico. (GRUZINSKI, 1992, p.202)

Dessa forma, foi revelada a introdução de cenas de um ideal cristão, subsidiado pela compreensão da existência de planos bem definidos, divididos entre o que seriam instâncias do paraíso, da vida terrena e do inferno. Nessa linha, foi subvencionada a distinção de noções profundamente vinculadas à construção de subjetividades que identificassem a realidade das coisas a partir de prismas teleológicos e dialéticos, prosseguindo a uma dimensão de conquista que ultrapassou, em muito, aspectos militares e políticos.

A concepção de uma conquista espiritual sobressai à medida que o surgimento de uma sociedade colonial na Nova Espanha, no século XVI, fora possível com base no desempenho de relações entre os imaginários, a princípio, justapostos. A reprodução de hábitos, o desenvolvimento de estruturas e a organização de tarefas se deram em meio à definição de espaços e à capacidade de constituição de símbolos e ideias inteligíveis pelos indivíduos envolvidos.

As imagens religiosas nesses contextos expressam parte da enorme significância desse tipo de documentação para o estudo de história da América colonial. É imprescindível notar que sua presença mesmo desde os primeiros tempos da Conquista, assim como seu papel na construção de nexos de sentido entre realidades distintas, constituiu importante recurso, não apenas de compreensão, mas de progressiva instância interpretativa a respeito dos signos presentes nos imaginários em formação.

Paulatinamente, o controle de sua produção e dos sentidos imbricados nessas formas de representação extravasou o âmbito religioso, como também escapou ao monopólio eclesiástico em suas apropriações. A Nova Espanha acompanhou novo universo de possibilidades com relação às representações pictóricas, e isso ocupa o grande interesse deste trabalho. Lugares, coisas, grupos

sociais, passaram a compor parte significativa dos contextos retratados, e as dinâmicas próprias ao desenvolvimento dos processos de mestiçagem também vieram a ocupar tal espaço.

Nesse sentido, a mobilização dos quadros de mestiçagem constitui, para além de um suporte ao ensino de história dos contextos abordados, enorme potencial de conexão entre o desenvolvimento de abordagens escolares e uma preocupação mediadora da construção de conhecimento histórico. Mais do que proceder a uma transposição didática, o presente trabalho caminhará no sentido de proposição de uma forte vinculação entre os diferentes espaços e mesmo processos epistêmicos, focalizando a preocupação com a mediação como subsídio fundamental para o trabalho com ensino de história.

1.2 Hierarquias presentes

Conforme comentado anteriormente, o presente capítulo buscará estabelecer de forma clara as opções teóricas e as abordagens em termos mais específicos dos conteúdos e materiais relativos ao ensino de história da América colonial a partir do século XVI. Nesse sentido, é imprescindível mais uma vez demarcar que a linha analítica fundamental deste trabalho objetiva a construção em sala de aula da identificação do papel central dos processos de mestiçagem para as sociedades ibero-americanas.

De todo modo, através da mobilização do corpus documental selecionado, se estruturará o trabalho com o conceito de mestiçagem, suas implicações teóricas, históricas e mesmo aquelas que concernem a um exame sobre suas dimensões nos termos das experiências sociais de indivíduos em meio à organização de sociedades profundamente hierarquizadas.

A esta altura, as análises propostas se desnovelarão em consonância com as percepções de Serge Gruzinski (1994, p.148-152), de que momentos como as chamadas “sociedades fractais”, definidos através do reconhecimento de um caos mental na compreensão dos seres e das coisas, e pela perversão do conjunto de ideias e valores, puderam começar a encontrar limites expressos nos fenômenos de mesclas que transpassaram pelos mais diversos setores da existência social e histórica.

Cabe ressaltar que Gruzinski utiliza o termo “sociedades fractais” como sugestão para a compreensão do profundo desarranjo promovido pelos eventos inerentes ao processo de Conquista do que viria a conformar um México colonial. Segundo o autor, essas formações sociais subsistiram nos primeiros anos após a Conquista, fortemente definidas pela incapacidade de compreensão do outro quanto portador de uma cultura ou mesmo capaz de produzir dispositivos sociais inteligíveis em relação aos sistemas culturais em choque.

Dessa forma, a produção de hierarquias sociais, compreendida no seio das articulações biológicas e culturais ocorridas no período, carrega singular importância para a compreensão da artificialidade, volatilidade e transitoriedade de estatutos. Ora definidos a partir de conjuntos simbólicos conformados no mundo ibérico, de maneira geral, estruturas foram reinterpretadas e reorganizadas ante aos novos contextos, impactando diretamente nas formas de compreensão e organização dos diferentes grupos sociais.

Assim, estabelecer um caminho viável de compreensão das dinâmicas próprias ao desenvolvimento de lógicas hierarquizantes demanda a observação de ideais que subsidiaram a constituição de estatutos assentados na emergência de uma racialização das relações sociais. Á exemplo, se introduzem ao trabalho em sala de aula as propriedades dos estatutos de Limpeza de Sangue.

Conforme sugere María Elena Martínez (2008, p.25), o afloramento e a disseminação dos estatutos de pureza de sangue compuseram um processo extremamente longo e complexo. De forma gradual, ao longo do século XVI, diversas instituições religiosas e seculares impuseram regimentos baseados nesses princípios, que através de diversos caminhos alcançaram significativa capilaridade nos territórios ibéricos, e mesmo ao longo dos séculos subsequentes, foram exportados ao ultramar, estabelecendo-se com contornos particulares.

Apesar das dificuldades de detecção dos momentos e locais específicos a partir dos quais essas estruturas teriam se constituído, Martínez (2008, p.26-28) aventa que seu ordenamento interno, assim como seus argumentos essenciais, estiveram ligados às relações estabelecidas entre os diferentes grupos sociais e suas religiosidades nos processos de Reconquista da península ibérica. A despeito de proposições que defenderam matizes harmoniosos para o desempenho desses relacionamentos, foi possível identificar que, principalmente a partir do século XIV, os territórios espanhóis acompanharam um significativo crescimento de

movimentos de violência contra comunidades judaicas, e que progressivamente a esses grupos foram impostas restrições no que diz respeito à sua circulação e acesso a benefícios sociais, como a ocupação de cargos reais entre outras atividades produtivas.

Possivelmente oriunda das pressões sociais exercidas por fenômenos com forte impacto socioeconômico no período, como tensões inerentes à transição capitalista das formas de produção, ou perdas de diferentes ordens em função da peste negra, é possível sugerir que a ascensão dos movimentos antisemitas tenha impellido ondas de conversão ao catolicismo, e que essa realidade engendrou importantes transformações.

Apesar dessa dilatação da hostilidade social aos grupos convertidos ao catolicismo não possuir precisão em suas potenciais motivações, Martínez (2008, p.29) destaca duas correntes interpretativas. Segundo a autora, é possível sugerir que uma massificação das conversões em busca da integração social aos grupos dominantes católicos teria derivado dois processos concorrentes. Nesse sentido, por um lado, o aumento de um contingente que passou a ser distinguido por sua recém-conversão estimulou o aprofundamento da desconfiança social acerca de suas práticas. Não raro esses contextos foram tingidos pela suspeição da continuidade de práticas judaicas no seio de comunidades que passaram a ser identificadas com o catolicismo. Por outro lado, uma rápida integração de setores, classificados como cristãos novos, e seu desenvolvimento econômico ao redor de contextos definidos por profundas crises, promoveram o desencadeamento de preconceitos como estratégia de desqualificação desses grupos.

O ponto fundamental aqui é que progressivamente essas dinâmicas sociais conviveram com a difusão de ideias que vinculavam âmbitos de religiosidade à herança consanguínea. A crença de que a transmissão de uma “condição” judaica se efetivava através do útero, através da hereditariedade, revitalizou as preocupações com a linhagem, e isso impôs balizas mais ou menos definidas para o entendimento das relações com o mundo cristão, com seus valores, identidades e compreensões.

A incorporação desses critérios de interpretação ampliou os movimentos de exclusão e perseguição sociais desses grupos através de um impulso taxonômico que permeava a sociedade espanhola em fins do período medieval e início da era moderna. (BOXER, 1989, p.85-88). Dessa forma, o desempenho de

uma lógica racista esteve, em um primeiro momento para o âmbito ibérico e, posteriormente para o continente americano, associada à busca pela detecção de ancestralidade, essa mensurada em valores de pureza ou de presença de uma mácula.

Embora os padrões de estabelecimento dessas estruturas em vistas à produção de diferenciações e hierarquias tenha se particularizado ante as especificidades das diferentes conjunturas, a naturalização da ideia de uma genealogia socioreligiosa foi acompanhada pela emergência de terminologias como raça, casta e linhagem, recorrentemente próprias a sentidos de reprodução biológica, como por exemplo, de nomenclaturas utilizadas no trato de questões oriundas da reprodução de equinos, mas que tiveram seus sentidos extrapolados para o contexto social (MARTÍNEZ, 2008, p.28-29).

Mas de que forma exatamente a caracterização dessas dinâmicas se vincula ao estudo de história da América para o recorte proposto nesta dissertação? O que mais nos importa para este trabalho é perceber que o estatuto de Limpeza de Sangue como estrutura de hierarquização social teve um enorme alcance e impacto frente às dinâmicas de mestiçagem. Em meio a uma realidade fortemente marcada pela profusão de grupos que escapavam em suas características, filiações e desempenho de relações sociais ao binômio espanhol-indígena, essas linhas de diferenciação se coadunaram a impulsos classificatórios que celebravam tentativas de compreensão do universo sociocultural em formação.

A partir do rearranjo de estruturas materiais e cognitivas, as sociedades em formação nos contextos americanos pós-conquista acompanharam a materialização do surgimento de grupos de indivíduos provenientes de intercruzamentos. Os mestiços consumaram a ascensão da existência do novo, da necessidade de organização intelectual das disposições de uma realidade múltipla, onde as transformações constantes irradiavam as dificuldades de definição de onde terminaria um “eu” e onde começaria um “outro”.

Conforme explica Carmem Bernand (1999, 61-62), o papel ocupado pela figura mestiça, pelos híbridos, nos termos da autora, desenvolveu-se à margem ou nas margens daquilo que se organizava em vias de uma sociedade estamental colonial. Todavia, a efetividade de um plano sócio-político definido a partir do reconhecimento da existência de duas Repúblicas, assentadas na identificação de

demandas regulatórias para grupos bem definidos de espanhóis e indígenas, na prática não se sustentou.

Rapidamente, a profusão de pessoas cuja herança não podia mais ser notadamente reconhecível impôs aos ritos sociais e ao ordenamento jurídico ímpetus classificatórios que dessem conta do acerto de mecanismos administrativos, tais como a cobrança de impostos e a organização espacial desses grupos. Dessa maneira, ao longo do século XVI, assim como de períodos ulteriores, políticas raciais foram empreendidas no continente americano como iniciativas de estabelecimento de sistemas de controle para as intensas transformações inerentes aos fenômenos de mestiçagem (MÖRNER, 1969, p.44).

Essas políticas refletiram a associação de critérios e valores impressos nas íntimas relações mantidas entre o Estado e a Igreja Católica. Com base nesse alinhamento de cunho filosófico e institucional, sacerdotes conformaram um importante grupo cujas pressões, impressões e formulações definiam parte dos ritmos de “ajuste” dos regramentos de relacionamento social.

Os estatutos de definição racial consagraram uma aproximação cognitiva entre as linhas hierarquizantes intrínsecas aos períodos de Reconquista da Península Ibérica e as dinâmicas próprias aos processos de mestiçagem em solo americano. Na medida em que o valor da pureza esteve marcado pela acepção da ideia de que o sangue seria o veículo de uma ancestralidade dotada do nível de compromisso com a fé cristã, as misturas incorporavam um conjunto de peso pejorativo, em que o produto das mesclas se configurava em algo impuro, distante de uma legitimidade inscrita em preceitos morais e religiosos (MATÍNEZ, 2008, p.30-32).

Apesar da importância desses movimentos regulatórios, e sua conexão com a definição de balizas hierarquizantes, para fins dos estudos propostos, é oportuno demarcar que essas políticas tiveram alcance restrito. Ora, para além da percepção de que regulamentações sociais possuem limites claros em sua consecução prática, em meio aos interesses mercantis de obtenção de riquezas através da exploração dos territórios ibero-americanos, essas políticas por parte do Estado espanhol tiveram caráter profundamente casuístico (MÖRNER, 1969, p.44).

Cerne desses procedimentos, as relações matrimoniais, cujo potencial relativo aos intercruzamentos é incomparável no que tange às iniciativas de

controle jurídico-religioso no período colonial, refletiram as oscilações dos processos históricos. Alternadamente, as instâncias limites quanto à legitimidade das uniões mistas se moveram obstaculizando ou concedendo suporte à materialidade social dessas relações. Segundo Magnus Mörner (1969, p.45) desde os primeiros tempos o matrimônio misto foi rejeitado sob as bases da lei canônica. A diferença religiosa entre os membros da pretensa união se constituía como entrave fundamental para o reconhecimento da validade da mesma. Além disso, ao redor dessas dinâmicas orbitavam preceitos e considerações acerca do conúbio de pessoas cujos estatutos advinham de heranças distintas. Á exemplo, os conceitos de pureza de sangue estipulavam a inviabilidade de casamentos entre cristãos velhos e novos.

De certo que as circunstâncias próprias ao Novo Mundo impuseram transformações significativas. A manutenção dos casamentos baseada na escolha comum e na permanência da vida conjunta, dentro dos limites defendidos pela normatização da própria lei canônica foi posta à prova. Em diferentes momentos, principalmente durante o século XVI, a flexibilização da instituição matrimonial se deu em favor de um arranjo social sediado no estabelecimento de espanhóis na América. O apartamento definitivo de consortes deixadas no continente europeu, e a posterior legalização de nova união, em geral com indígenas, se deram mediante a compra de um licenciamento que visava à resolução de possíveis questões legais. Tal prática foi chamada de “*composición*” (MÖRNER, 1969, p.45-46).

Em outras frentes, em alguma medida, houve casos em que os casamentos entre espanhóis e uma “realeza” indígena foram estimulados. Instruções com chancela eclesiástica submetiam a necessidade de uniões entre espanhóis e filhas de lideranças indígenas, de modo que as linhas sucessórias passassem ao jugo do elemento europeu. Contudo, essas práticas não necessariamente atingiram as intenções de controle, visto que em geral, parte significativa dos sistemas de parentesco indígena apontavam linhagens matrilineares (MÖRNER, 1969, p.48-49).

De todo modo, é possível sugerir que majoritariamente a Coroa Espanhola se opôs aos casamentos mistos. O peso das acepções que relegavam ao âmbito dos cruzamentos raciais, noções de incerteza, mácula e ilegitimidade, esteve significativamente presente nestes contextos. A oposição ao enlace desposal confluiu com o combate às diferentes formas de união sem sanção religiosa. O

concubinato, tanto intra quanto inter-racial foi combatido, em alguns momentos de forma severa. No entanto, a despeito dos diferentes esforços, as relações não só ocorreram como se intensificaram (MÖRNER, 1969, p.50-52).

A produção de descendentes frutos de relacionamentos entre pessoas de grupos distintos compôs marca indelével das formações sociais que surgiram a partir da conquista dos territórios hispano-americanos. Para a operacionalização didática das pinturas de castas, proposta neste trabalho, a investigação dos casos e tipos de cruzamentos se restringirá a alguns daqueles desempenhados entre os elementos espanhóis e indígenas. Não obstante a imensa importância da multiplicidade de episódios que envolveram os mais variados grupos, como os oriundos da introdução dos africanos escravizados nestes territórios, a opção levada adiante se sustenta na compreensão das demandas pedagógicas por uma segmentação e sistematização dos conteúdos, materiais e conceitos a serem construídos (SAVIANI, 1975, p.72). O processo de ensino-aprendizagem a respeito da temática seccionada depende da possibilidade de articulação não somente dos possíveis sentidos dos discursos estruturados ao redor da documentação, mas propriamente da possibilidade de conexão com os elementos visuais das pinturas de castas introduzidas aos estudantes.

Nesse ínterim, os fundamentos que estruturarão a abordagem do conceito de mestiçagem serão explorados em capítulo ulterior, mas de antemão é preciso demarcar que a investigação sugerida busca atender às dinâmicas de acionamento de categorias analíticas para o estudo de processos históricos. A concatenação entre estratégias de leitura de documentação imagética e a mobilização conceitual expressa parte significativa das intenções refletidas neste trabalho para a consideração de potenciais atividades pedagógicas com estudantes do segmento focalizado.

Dessa forma, as noções que configuram as propriedades mais específicas no que tange às dinâmicas de investigação dos fenômenos de mestiçagem, assim como àquelas relativas à natureza das representações pictóricas mobilizadas constituirão os argumentos sobre os quais se desenvolverão as demais dimensões deste trabalho.

Capítulo 2: O trabalho docente na construção das aulas

A reflexão a respeito das possibilidades de adaptação de conteúdos, materiais diversos e mesmo a abordagem conceitual em sala de aula depende de uma série de questões inerentes às jornadas de docentes em ambiente escolar. O segundo capítulo desta pesquisa buscará considerar os liames inexoráveis entre o papel da autonomia docente e a consecução de propostas pedagógicas. Não se trata da defesa de um local privilegiado para professores em detrimento aos demais sujeitos presentes nas relações de ensino-aprendizagem, mas sim da demarcação da agência da categoria para a produção de conhecimento.

O Mestrado Profissional em Ensino de História oferece oportunidade singular para o desenvolvimento de proposições que ampliem as conexões entre os argumentos trabalhados no chamado “chão da sala de aula” e o exercício pleno da prática de ensinar. Nessa medida, focalizando os fundamentos da pesquisa, inscreve-se de forma imprescindível a atenção à centralidade do recurso à documentação histórica para o ensino.

Conforme afirma Edlene Silva (2010, p.173), em consonância com o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, “todo material pode ser didático, mesmo sem ser criado para esse fim”, e são, nesses espaços de atuação, que se articulam as disposições concernentes aos objetivos da pesquisa. A abordagem das pinturas de castas como documentação para o ensino de história na educação básica, conjugada com a mobilização conceitual necessária para o cumprimento das finalidades de aprendizagem, evoca a demanda por uma mesma preocupação mediadora em diferentes dimensões de processos epistemológicos.

A construção de um projeto didático, a autoria de planejamentos de aulas, exige nesta medida, não a extrapolação simples das substâncias históricas presentes em produções acadêmicas, mas sim na identificação e subsequente manejo de valores potencialmente educativos desde o cerne dos produtos de diferentes operações intelectuais. Dessa forma, conforme sugere Jorn Rüsen (2006, p.9), os professores têm de entender a educação em um mesmo sentido que o historiador a história. Em outros termos, a tarefa interpretativa em ambos os casos precisa estar conectada de modo que a noção de transposição didática não imponha limites para o exercício criativo em meio à constituição de uma

equivocada perspectiva de diferenciação entre campos do saber hierarquicamente dispostos. Ao contrário, a ideia é que de forma bidirecional o interesse pelo processo formativo em história esteja presente. Nem do lado da produção acadêmica, nem em meio aos espaços escolares, trata-se de um obscurecimento dos caminhos epistemológicos percorridos, e de suas particularidades, mas sim da valorização da ocupação de um papel mediador-formativo em todas as direções.

A esta altura, é oportuno observar as interações estabelecidas entre as realidades sociopolíticas e históricas nos caminhos de constituição da autonomia docente em meio aos contextos brasileiros do ensino de história. Para este trabalho, a significância do recurso à documentação histórica em sala de aula constitui peça fundamental do exercício da liberdade criativa docente, e assegura a pavimentação de um caminho viável para o desenvolvimento das capacidades estudantis.

2.1 Autonomia docente e ensino de História

O atual contexto político e ideológico não parece o mais favorável aos professores. Os últimos anos no Brasil têm sido palco do avanço quase que irrestrito de movimentos e ideias que aparentam uma busca desesperada por um resgate conservador, que elegera os campos do saber, da educação como principais terrenos a serem ocupados, ou mesmo atacados através de diferentes estratégias. Entretanto, por baixo dessa indumentária, que se apresenta conservadora, emerge significativa obscuridade de princípios que orientem tais iniciativas, senão àqueles que assumem um vigor enfurecidamente destrutivo em relação aos caminhos epistemológicos sobre os quais não asseguram plenamente as condições necessárias para o estabelecimento de estruturas sólidas de controle. O Ensino de História, em função de seu potencial transformador especialmente crítico, consolidou-se em alvo fundamental desses ataques.

Apesar de tais ameaças, esses contextos também se constituem em importantes oportunidades para a docência. Docência sim, em espectro amplo, mas principalmente para o Ensino de História, pois a demanda por enfrentamentos abre espaços para a ampliação de iniciativas de mediação a respeito das determinações estruturantes da prática docente, em relação à sociedade como um

todo. Espaços tornam-se mais fecundos na direção da intensificação dos debates a respeito da natureza das “finalidades” que rodeiam o trabalho docente, assim como uma abertura definitiva e guiada das rotinas escolares e de aprendizagem à comunidade escolar como um todo, em um sentido que fomente a interlocução de seus críticos em meio a um campo onde a percepção das complexidades inerentes à construção de saberes já esteja plenamente sedimentada (GIROUX, 1997, p.157).

Nessa linha, adquire ainda mais importância uma reflexão sobre a defesa da garantia de um elemento estruturante do ensino atual, que está sob constrição absoluta, a autonomia da prática docente.

De todo modo, os princípios discutidos até o momento contribuíram decisivamente para o desenvolvimento de um olhar ainda mais crítico sobre minha prática, mais propriamente, para a abertura de parâmetros de análise e investigação mais consistentes das dinâmicas relacionadas a aspectos basilares da atividade para a qual me dedico.

A partir de tais questões é que se desenvolve o interesse de pensar a prática docente nos termos da consecução de uma autonomia responsável pela efetivação de alguns dos elementos que permitem a construção de saberes em sala de aula, e os possíveis impactos de iniciativas de controle e cerceamento da liberdade docente na execução de seu planejamento e atividades.

Para tanto, desenvolver a articulação de ideias entre alguns autores, dentro dos quais seja possível discutir proposições a respeito da importância epistemológica da autonomia para o trabalho docente parece pertinente. Para além disso, estruturar, ainda que de forma breve, os caminhos da formação docente e do Ensino de História no país é oportuno.

O Ensino de História e a formação docente não caminharam juntos no Brasil. Durante muito tempo o primeiro, constituído como disciplina escolar, esteve presente na realidade da educação brasileira a despeito da existência do segundo. Conforme apresenta Bittencourt (2009), a partir de 1837 a disciplina História já se fazia presente no Colégio Pedro II, enquanto que somente a partir de 1930, com a implementação do primeiro curso superior em História da então Universidade do Brasil, é que os caminhos para a formação docente em História começaram a ser trilhados. Dessa forma, é possível sugerir que a prática em sala

de aula esteve amplamente vinculada àquilo que se constituiria como o Ensino de História.

Nesse ínterim, é imprescindível destacar a importância do Colégio Pedro II no contexto. Com profunda relevância na segunda metade do século XIX, o colégio assumiu importante papel no sentido de sua representatividade como paradigma educacional a ser seguido por outras instituições de ensino. Pertencer aos quadros da instituição àquela altura significava a ocupação de posição privilegiada em relação aos processos definidores daquilo que seria ensinado no Brasil, uma vez que cabia também aos seus professores a tradução de manuais estrangeiros utilizados no ensino de História em diferentes regiões, ou ainda a formatação de compêndios a serem aproveitados na mesma direção (MENDONÇA, 2013, p. 994-995). Exemplarmente, como aponta Selma Rinaldi de Mattos (2000, p.59-62), Joaquim Manoel de Macedo, que lecionou História e Geografia no colégio, foi responsável pela sistematização de um conjunto de fontes e narrativas, e sua subsequente organização didática, em um compêndio intitulado *Lições de História do Brasil*.

Em uma realidade marcada pela ausência de processos formativos específicos para os indivíduos responsáveis pelo Ensino de História, a atuação na construção desses materiais representava o exercício conjunto das dimensões de pesquisa e docência. Além disso, tais práticas efetivavam a conformação das rotinas assumidas pelos professores no ensino, já que pavimentavam caminhos possíveis para aqueles que não sustentavam relação direta com a disciplina em questão. Vale mencionar, que durante muito tempo fora recorrente a docência em mais de uma disciplina, e que conteúdos de História e Geografia compuseram uma mesma base, organizados em uma única disciplina.

Todavia, essas dinâmicas passaram a enfrentar intensas transformações a partir da constituição de cursos voltados à formação de professores. Conforme já mencionado, foi a partir de 1930 com a formação do curso de História da Universidade do Brasil que esse processo teve início. Formatado em um modelo conhecido como três mais um, constituído por três anos voltados à uma formação de bacharelado, e um ano dedicado à licenciatura, essa formatação gradualmente passou a ser adotada por outras instituições de nível superior.

Durante o Estado Novo, a estrutura de ensino passou por intensas regulamentações. Levadas a cabo sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, Gustavo Capanema, Ministro da Educação entre 1934 e 1945, promoveu uma série de medidas que intervieram nos contornos dos cursos superiores. Apesar da manutenção dos modelos divididos entre bacharelado e licenciatura, os cursos de História e Geografia foram integrados, permanecendo assim até meados da década de 1950 (ROMANELLI, 1978, p.71-78).

As décadas que se seguiram foram marcadas por uma discreta expansão dos cursos de formação de docentes, e pelos intensos debates educacionais que culminaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961. Apesar de vislumbrar a definição daquilo que seria obrigatório dentro dos contornos do ensino no país, inclusive a respeito das disciplinas e sua amplitude, a LDB sustentava a não obrigatoriedade do ingresso em cursos específicos de formação para o exercício do magistério. De acordo com seu artigo 117, essa vinculação entre formação e prática docente estaria pautada na expansão da oferta de cursos de formação docente, considerando ainda aptos ao exercício do magistério, indivíduos habilitados a partir de chamadas “provas de suficiência.”(NASCIMENTO, 2013, p.273-274)

Desse modo, a disciplina História enfrentou profundos desafios em relação à sua autonomia, tanto na organização de suas balizas no tocante aos conteúdos abordados, quanto no processo formativo de seus docentes. Essa situação foi significativamente agravada pela implantação do Regime Militar a partir de 1964.

A busca pela estruturação de sistemas efetivos de controle dos processos educativos envolveu transformações severas tanto na direção das práticas, quanto na formação de docentes.

Visando suprir carências de profissionais no campo educacional, a partir de 1969 tiveram início as chamadas licenciaturas de curta duração (GUIMARÃES, 1993, p.25-26). Estruturadas como cursos voltados à formação rápida e instrumental de professores, é possível afirmar que com essas licenciaturas, com duração de aproximadamente dois anos, houve a ampliação de uma concepção de alijamento dos docentes em uma análise crítica dos elementos

constantes dos processos de Ensino-Aprendizagem. Fomentou-se a valorização de uma racionalidade tecnocrática e metodológica para o trabalho em sala de aula.

Somado a tais questões, a implantação da Lei 5692/71, que instituía entre outras coisas, a inclusão de novas disciplinas no currículo escolar, imprimiu uma lógica organizacional dos sistemas educacionais de modo a orientar uma formação voltada para o trabalho. Dessa forma, a reestruturação dos conteúdos de História e Geografia na disciplina Estudos Sociais expropriava a autonomia docente e se voltada a uma formação que descaracterizava as Ciências Humanas, empreendendo aspectos de polivalência e condensando elementos caros à, para além de História e Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira em uma única carga horária. Conforme afirma Guimarães (1993, p.27-28), essas iniciativas ressoaram na formação docente a partir da criação dos cursos de longa e curta duração em Estudos Sociais, iniciando a formação de um profissional específico para ministrar a nova disciplina. Nota-se também, que na década de 1980, docentes de História e Geografia foram proibidos de assumir a cadeira, tornando-a de acesso exclusivo aos egressos dos cursos de Estudos Sociais.

Entretanto, ao passo que houve um fortalecimento das iniciativas de controle por parte dos governos militares, diversas estratégias de resistência foram desenvolvidas. Desde o fortalecimento de sindicatos até a adoção, por parte de algumas instituições de nível superior, da licenciatura plena em História e Geografia como continuidade de licenciaturas curtas em Estudos Sociais.

É possível afirmar também que os processos de regulamentação da educação, ou mais especificamente, daquilo que se organizava como trabalho docente, abriu espaço para a intensificação das reflexões e discussões sobre a prática, sobre a profissionalização desses indivíduos, em substituição paulatina a uma ótica de vocação. Como afirmam Marco Silva e Selva Guimarães (2010, p.13-21), essa dinâmica favoreceu a emergência de proposições a respeito dos rumos que deveriam ser tomados, principalmente em relação a uma valorização da didática e dos estágios para a formação de professores.

Apesar de muito tempo de pressões por desvalorização de desestabilização do trabalho, fora exatamente nesses contextos que se propagou a ideia de professores produtores de conhecimento, e a rejeição por um *status* de técnicos de nível superior que apenas reproduzem conceitos e valores, elaborados por especialistas em um “andar acima”.

Nesse sentido, historiadores como Ilmar Mattos (2006), sustentam a valorização da prática docente como conhecimento. O autor sugere que a construção de saberes em sala de aula se dá através da interpretação que o professor realiza ao imprimir o seu olhar e sua carga de saberes na elaboração de argumentos específicos sobre determinados temas. O professor é pesquisador e produtor de conhecimento histórico ao elaborar e ministrar as suas aulas. Dessa forma, a autonomia docente está no cerne do desenvolvimento de uma epistemologia histórica, ainda que com contornos específicos, para o trabalho em sala de aula.

Em seu artigo “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História.”, Ilmar de Mattos (2007, p.7) procura trabalhar questões relativas ao conhecimento e ao Ensino de História, e mais especificamente aos caminhos percorridos na prática docente para a construção de processos de Ensino-Aprendizagem. Desse modo, chama a atenção para a necessidade de pesquisas e leituras cuidadosas da historiografia no sentido do desenvolvimento da atividade docente, e aborda a inicial convergência entre duas dimensões da formação de historiadores, o fazer e o contar uma história, a aula como um texto.

Para o autor, tal convergência nem sempre está evidente, e por isso é fundamental a recordação de que a autoria de um trabalho historiográfico já encerra um aspecto narrativo, que enquadra, entre diferentes ferramentas intelectuais do historiador, sua subjetividade e habilidade de encadeamento argumentativo.

Nesse sentido, a figura de um pesquisador-professor ou de um professor-pesquisador representaria a conexão desses âmbitos. Aborda a figura de Capistrano de Abreu, historiador e professor do Colégio Pedro II na década de 1880, como elemento exemplar de uma realidade onde contar uma história através

de um texto ou de uma aula não eram entendidas como práticas distintas. (2007, p.8.)

Entretanto, Ilmar de Mattos (2014, p.8) demarca que mesmo ante a essa aparente indistinção inerente ao exemplo de Capistrano, não é prudente deixar de se observar que tais caminhos possuam particularidades quanto às suas engrenagens epistemológicas. Enquanto a pesquisa se alimenta do movimento impulsionado por questões e problemas, é nas contradições e desequilíbrios oriundos do novo e do desconhecido que a prática docente assenta suas engrenagens. Dessa forma, não é inconsistente a recorrência às proposições expostas por Martins (2014, p.314), de que E.P. Thompson deposita nas relações entre a experiência e a educação, uma dinâmica dialética que afastaria dessa última, uma noção de simples transmissão de conteúdos, e destacaria a noção de agência para os processos educativos. Assim, o fazer uma aula estaria expresso não em uma simples leitura ou tradução de conteúdos determinados, mas na operação de metodologias que promovessem a construção dialógica de novos saberes.

A dinâmica imposta também pela mobilização da crítica, como leitores de trabalhos previamente desenvolvidos, por parte desses pesquisadores-professores, toma por base a manutenção de uma relação bidirecional entre professores e estudantes para o exercício do caráter autoral de transformação de saberes em algo novo, de natureza específica, distinta, mas não oposta ao conhecimento trabalhado. (MATTOS, 2007, p.11).

E é a esse caráter dialógico permanente que, segundo Bell Hooks (2013, p.18), é possível identificar que a autonomia docente não signifique que o professor seja o “único responsável pela dinâmica de sala de aula”. Sugere, em contrapartida, que apesar de sua responsabilidade, imposta mesmo por aspectos de natureza institucional, o processo de aprendizagem tem sua consecução a partir da identificação da importância das contribuições de todos os envolvidos em sala de aula, para formação do que chama de uma “comunidade aberta de aprendizado”.

Durante o exercício de suas atividades, os professores operam saberes variados e heterogêneos. De formas diversas, como intelectuais, mobilizam aspectos inerentes à sua formação acadêmica, às suas experiências profissionais progressas e a todo um emaranhado cultural proveniente de sua trajetória de vida e

das relações desempenhadas em meio ao ambiente escolar. (RIBEIRO, 2015, p.170)

Seu desempenho ao longo de uma aula não se limita à articulação de sua subjetividade aos conhecimentos específicos da disciplina histórica. Para o Ensino de História, por exemplo, consolidamos expectativas a partir do contato vivo e constante com determinações estruturantes de outros grupos de conhecimento. À exemplo, procedemos a empréstimos de categorias e conceitos da Arqueologia e Antropologia, entre outras.

Todas essas dinâmicas caminham no sentido da constatação de que a atividade profissional de docência se desvia em absoluto dos estereótipos ainda pulsantes de mera reprodução de conteúdos pré-definidos em parâmetros e bases curriculares (GIROUX,1997). É a habilidade docente em relação às experiências pregressas dos estudantes que conformam o processo de ensino-aprendizagem efetivo, em especial o de Ensino de História, e que transformam a sala de aula em um lócus privilegiado de formação e informação para todas as partes envolvidas. (CAIMI, 2006, p.23.)

Como afirma Ribeiro (2015,p. 174), “a aula de História é um dos espaços possíveis para a tomada de consciência do professor, daquilo que ele entende como seu fazer”, e é nessa linha que talvez resida o ponto fundamental de resistência às pressões pela quebra da liberdade de sua prática.

Ainda conforme Ribeiro (2015,p.175), quando encaramos a questão identitária de autoria e compromisso propositivo com a sala de aula e com os alunos, é que atingimos o fundamental papel de professores, educadores e intelectuais. Dessa forma, ao desenvolvermos as aulas é que se consolida o papel de autores, de intelectuais transformadores, nas palavras de Henry Giroux (1997), e é nessa autoria que reside o fundamento mais forte da autonomia docente.

Nesse sentido, a utilização de documentação em sala de aula imprime algumas das digitais do papel docente na produção de conhecimento. Conforme afirma Mariana Muaze (2015, p.223), a intenção geral não é que os professores empreendam diretamente metodologias destinadas à investigação histórica de cunho acadêmico em sala de aula. Mas sim, que o desenvolvimento de um “pensar historicamente” em suas palavras, da introdução de noções como fonte histórica, pesquisa, temporalidade, permanência e mudança, e conhecimento histórico como algo provisório, com os estudantes, advenha da adaptação e

criação de estratégias de ensino-aprendizagem através do recurso a diferentes modalidades de fontes, escritas, visuais, entre outras, no sentido de constituição de atividades pedagógicas cotidianas.

Nessa linha, no que concerne às proposições de assunção do método iconológico de Panofsky como ponto de partida à adequação de um modo de leitura das imagens a ser empreendido para o trato dos conteúdos observados nos recortes sugeridos, é imprescindível ter em mente, que a proposta não consiste em transposição direta do método. O que se sugere, é a busca pela orientação de alguns dos pontos estruturantes de suas etapas, bem como de uma natureza compartimentada, de forma a fornecer subsídios para o trabalho com estudantes ainda em níveis iniciais do desenvolvimento de sua jornada pedagógica dentro da disciplina histórica.

2.2 Imagens e conceitos

O campo de estudos acerca da utilização de documentação para o ensino de história é bastante amplo. Pesquisas apontam os enormes benefícios da interação em sala de aula entre estudantes e fontes variadas de forma a contribuir para o estabelecimento de nexos e de texturas semânticas mais consistentes no tocante aos assuntos explorados.

Desde a escola dos Annales, com o redimensionamento da ideia de documento histórico, e passagem à noção de história problema, diferentes materiais foram progressivamente incorporados à seara de possibilidades de prospecção da pesquisa histórica. As imagens, em suas diversas formas de representação, paulatinamente passaram a corporificar indispensável recurso à interpretação de processos, como fontes primordiais para toda uma gama de pesquisadores (MUAZE, 2015, p.224).

Atualmente, há trabalhos que ao focalizarem a iconografia como fonte material constroem interessantes caminhos de análise de complexos fenômenos históricos, e essa dinâmica conecta-se profundamente com a já mencionada centralidade de uma dimensão mediadora.

Cada vez mais os registros visuais compõem as realidades estudantis. Inexoravelmente, a sociedade é cortada de maneira transversal pelo dinamismo de um processo informacional que sem pudores se furta à possibilidade de

elaboração textual de ideias e conteúdos. As imagens, e a capacidade de produzi-las, definitivamente popularizaram-se, e através de apelos midiáticos, alcançaram uma potência quantitativa inédita. Dessa forma, o alargamento da intensidade com a qual uma geração inteira de estudantes passou a lidar com as imagens em seus processos formativos impõe uma série inesgotável de riscos.

A ampliação do volume desses relacionamentos vem sendo acompanhada de forma insuficiente pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas que favoreçam uma adequada identificação desses elementos como formas de discurso. Não raro, os comportamentos surgem guiados pela manutenção de valores ilustrativos ou de mera ratificação de ideias previamente concebidas, o que expropria a possibilidade real de interpretação das distintas formas de representação visual.

Longe de compor apenas o âmbito do senso comum, essas lógicas cruzam campos de saber, e permeiam a produção intelectual como um todo. Conforme afirma Mariana Muaze (2015, p. 225), mesmo configurando um dos mais importantes e antigos vestígios das ações humanas através das diferentes sociedades, as imagens ainda não ocupam entre os historiadores um espaço equivalente à sua importância política, social, religiosa e cultural. A autora afirma que, como desenrolar de algumas abordagens e procedimentos metodológicos, há ainda a fixação desses elementos materiais como fontes de prova ou testemunhos de uma verdade constituída, caminhando na direção de uma reflexão guiada para documentações escritas e oficiais, estruturando assim uma supremacia do escrito.

O ambiente escolar de maneira alguma se mantém alheio a essas rotinas. Todavia, diferentes iniciativas podem ser conduzidas visando um horizonte de superação das limitações, e possíveis enviesamentos inadequados, para a abordagem e leitura de imagens. A difusão e consolidação, em meio aos processos de ensino-aprendizagem em história, da noção de documento/monumento, no caso da iconografia, da ideia de que tais materiais se constituem como artefatos, como o resultado das dinâmicas sociohistóricas de uma determinada sociedade, podem ser extremamente oportunos.

O ensino de história possui como um de seus objetivos prementes viabilizar o desenvolvimento de uma consciência histórica por parte dos estudantes. A possibilidade de interpretar e avaliar criticamente sua existência material e social a partir da atenção a diferentes temporalidades é competência

inequívoca da disciplina histórica. A identificação da historicidade de suas ações através da observância a diferentes critérios inerentes a cada recorte histórico permite a construção da ideia de agência transformadora dos sujeitos em sua própria realidade.

Depende da capacidade de relacionar as determinações estruturantes das ideias de um passado e de um presente, a compreensão das experiências individuais e coletivas no tempo. Conforme sugere Rüsen (2001, p.57), a consciência histórica se traduz pela “ soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

A complexidade da tarefa demanda a diversificação das alternativas pedagógicas. E é nesse sentido que a mobilização documental no ensino de história contribui para a reflexão a respeito da subjetividade envolvida na produção do conhecimento histórico. A narrativa do passado como fruto de uma operação consciente assentada em seleções e exclusões reforça o valor investigativo a ser trabalhado em sala de aula.

Dessa forma, é na materialidade da documentação que o estudo do passado pode alcançar uma maior densidade para além da aparência de artificialidade em narrativas históricas que se apresentam de forma descolada das instâncias do real em relação às ações humanas¹⁹. Essa vinculação, a esta altura, se traduz na expectativa de conformação de um cenário, a partir de estratégias didáticas planejadas, onde os alunos identifiquem nos objetos de estudo as marcas do recorte histórico analisado, e mesmo as questões suscitadas pelas iniciativas de análise originadas no presente.

Nessa linha, o trabalho com documentação imagética oferece condições para, entre outras coisas, evitar o lugar comum no qual esses produtos, dotados de intencionalidades, são vistos como reproduções fiéis, como capturas de momentos

¹⁹ Pesando as possibilidades de análise de assuntos educacionais através das contribuições teóricas de Edward Palmer Thompson, sobressalta a identificação da perspectiva de existência definitiva de um campo do real acessível através da investigação do conceito de experiência como condição de possibilidade do acontecer histórico. Dessa forma, considerando a materialidade histórico-social, a opção metodológica defendida nesta pesquisa expressa o objetivo de aproximação dos sentidos das narrativas constituídas com a concretude das ações humanas, através da investigação proposta de alternativas didáticas envolvendo documentos históricos. (MORAES; MÜLLER, 2003, p.329-349)

específicos, sem quaisquer intervenções ideais de seus contextos de produção e circulação.

Não obstante, a eloquência do desempenho didático no trato com imagens a nível escolar não sugere uma disjunção de suas propriedades frente ao elemento escrito. Conforme afirma Jorge Victor de Araújo Souza (2018, p.185-186), contrariamente ao aforismo de que uma imagem valha mais do que mil palavras, é numa relação de complementaridade que está inscrito o processo cognitivo.

Nessa perspectiva, Mariana Muaze (2015, p.226) propõe o pensar em uma “história a partir de imagens”, na qual a metodologia a ser empreendida se caracterize por um esforço dialógico de constituição de uma biografia das imagens, de um movimento relacional entre o entendimento de sua técnica de produção, seu circuito social e a interação com a análise de textos, desenvolvendo assim um princípio de intertextualidade.

De forma direta, as reflexões aqui propostas se direcionam a uma articulação entre as imagens, tanto fontes para os estudos históricos quanto sua configuração como dispositivos didáticos para o ensino, e toda uma gama de conteúdos previamente estabelecidos de acordo com as demandas formais da disciplina escolar. Entretanto, mais do que a inserção das pinturas de castas numa organização temporal dos elementos factuais ora trabalhados, o que se objetiva é o foco nos potenciais de construção com os estudantes de noções conceituais através da análise e interpretação dessa iconografia.

Trabalhar com conceitos a nível escolar tem adquirido cada vez mais espaço nos currículos e materiais didáticos. Contudo, isso não é algo simples, ainda mais quando consideramos o ensino de história.

Quando observamos o panorama geral da educação básica no Brasil, uma questão que se coloca como preponderante é o nível de letramento dos estudantes que ingressam na segunda etapa do ensino fundamental.

Conforme sugere Goulart (2014) a própria noção de letramento transborda e se diferencia em relação a concepções instrumentais da língua portuguesa. O processo de letramento compõe uma série de significações pautadas nas interconexões de sentidos entre os diferentes aspectos da vida social dos indivíduos, o que impele enorme complexidade nos caminhos de construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, mais que considerar o desenvolvimento da habilidade de leitura, o ensino de história, e o trabalho com conceitos, demanda o aprofundamento da possibilidade de consecução de análises e interpretações, ainda que de forma mais inicial. Assim, um acesso pleno aos argumentos estruturantes dos conhecimentos abordados em sala de aula, se constitui em um primeiro grande desafio a ser superado.

Para além dessa problemática premente, operacionalizar conceitos no ensino de história oferece riscos significativos. O anacronismo talvez seja seu principal representante. Ao discutirmos conteúdos com os alunos, não são raros os movimentos de concatenação de elementos estudados com contextos do presente. Os estudantes, quase que automaticamente, são levados a redimensionar conteúdos que consideram estranhos, ou minimamente curiosos, em quadros comuns àquilo que compreendem como suas realidades.

Nos termos de conceitos empreendidos no tratamento analítico de contextos históricos, o problema não fica mais simples. Definir com certa precisão os sentidos específicos que fazem com que cada conceito possa ser vinculado a fenômenos históricos elencados é um recurso essencial. Paulatinamente as ações que representam o supramencionado risco, transformam-se em recursos didáticos, desde que sejam observados certos procedimentos de investigação que possam, de forma minimamente consistente, estabelecer nexos de sentidos entre diferentes temporalidades. Ora, ainda que tal conexão muitas vezes apresente certas inadequações teóricas, a natureza do empreendimento didático ainda não é capaz de prescindir dessa dinâmica.

Segundo comentado anteriormente, para esta pesquisa, a consideração do conceito de mestiçagem é importante. O ensino de história da América colonial, a caracterização dos arranjos sociais organizados e da agência de sujeitos históricos em relação às categorizações empreendidas constitui plano essencial para a consecução da empreitada pedagógica. Dessa forma, é necessário de maneira assertiva, delinear os principais argumentos que compõem a concepção. Não se trata de imbricar rigidez à categoria, mas proceder a um diálogo da mesma com outros conceitos e conteúdos próprios aos fenômenos históricos, trazendo as noções de multiplicidade e transitoriedade aos estudos de história a nível escolar.

Para tratar das questões relativas ao conceito de mestiçagem proposto por Serge Gruzinski²⁰, é oportuno seguir os caminhos analíticos sugeridos pelo autor, a fim de que seja possível evidenciar suas proposições mais específicas a respeito dos processos e procedimentos envolvidos na investigação de fenômenos históricos.

Gruzinski (2001), ao delinear ideias sobre o tratamento oferecido pela história, enquanto disciplina teórica, pelos historiadores e demais estudiosos do campo das humanidades, aos encontros culturais, primeiramente procura estabelecer intensa discussão focalizando problemas, e potenciais limites da pesquisa, nos termos atuais, para a observação, e posterior aprofundamento interpretativo dos casos de contatos entre sociedades distintas. O autor parte de questionamentos dos nexos estabelecidos entre o presente e o passado das linhas interpretativas de encontros culturais, e mesmo dos limites constantes na estruturação e configuração de termos como cultura e sincretismo, apontando potenciais desgastes em sua utilização, ao longo de contextos de apropriação e ressignificação, nos rumos de formulações de epistemologias históricas.

Outra importante consideração é sua tentativa de contemplar as relações entre as questões que surgem sobre multiplicidade e diversidade, e suas conexões com as dinâmicas que estruturam uma reflexão sobre as identidades e as formas de compreendê-las ao redor de diferentes níveis de interações entre sistemas culturais.

O autor, consciente das significativas dificuldades da tarefa, busca a demarcação, ainda que de forma parcialmente imprecisa, de balizas para a interpretação de contextos assinalados por trocas culturais, evocando a necessidade extrema, por parte dos historiadores, de operar conceitualmente categorias intensamente rodeadas de tons de plasticidade e multiplicidade.

Nesse sentido, introduz discussões a respeito de concepções de misturas e mestiçagens. Tal como caracteriza Serge Gruzinski (2001, p. 39), as misturas

²⁰ Nesta pesquisa, se buscará seguir a proposta organizacional, de encadeamento lógico argumentativo, de Serge Gruzinski (2001, p.39-62), presente na obra o “Pensamento Mestiço”, e mais especificamente em seu segundo capítulo, “Misturas e mestiçagens”. O objetivo é atingir aquilo que se considera como fundamental para a apresentação e compreensão do que o autor sintetiza como o conceito de mestiçagem.

estão presentes de forma extremamente vívida em nosso contexto atual. Música, arte, cinema, linguagens, vestimentas, as mais variadas formas de expressão representadas por considerável gama de subsídios semânticos. Mesmo de forma quase que automática, somos levados a identificar suas possíveis manifestações em nosso cotidiano, muitas vezes evocadas até como reproduções daquilo que determinados grupos procuram apresentar como semblantes de suas posições em meio aos contextos em que estão inseridos.

Gruzinski aborda esta relação tomando como exemplo o caso de bandas inglesas de origem indiana que articulam diferentes estilos ocidentais às tradições artísticas da Índia, criando, assim, novas possibilidades de categorização a partir de suas vinculações com as mais distintas influências. Desta forma, é possível perceber uma enxurrada de classificações como tentativas de aproximação de possíveis significados que melhor as definiria (GRUZINSKI, 2001, p.39-40).

É possível sugerir que a própria profusão de classificações de caráter aproximativo, nesse caso, configure um sintoma da incapacidade de definição dos contornos assumidos nesses contextos. Como afirma Gruzinski, “O exemplo é revelador da pobreza das representações e dos discursos provocados pela aceleração e a intensificação das misturas em nosso planeta.” (2001, p.40)

De modo que, aliam-se a essa realidade tendências de aproximação de ideias através da intensificação das dinâmicas de circulação de informações, traduzidas em um caráter paradoxal de valorização da diversidade, mas sob a assunção de discursos potencialmente homogeneizantes e monolíticos.

Todavia, fundamental é ter em mente que o fenômeno das mestiçagens não é fruto de contextos surgidos com a globalização, e sim que seu desenvolvimento marcou diversos caminhos do processo histórico. Essa categoria sofre impactos das dinâmicas descritas anteriormente, mas não tem sua construção e operação orientadas pelas mesmas. É imprescindível verificar os nexos de sentido entre a terminologia historicamente constituída e sua construção enquanto categoria conceitual.

Nesse sentido, uma das questões elencadas por Gruzinski é a ambiguidade da linguagem ao se tratar das terminologias. Nesse caso, focaliza os termos

misturas e mestiçagem para observar suas influências sobre as trocas materiais e imateriais desempenhadas pelos indivíduos ao longo dos contextos históricos.

Primeiramente, chama a atenção para a gigantesca profusão de termos adotados como seus sinônimos para tentar designar processos similares. “Misturar, mesclar, amalgamar, cruzar, interpenetrar, superpor, justapor, interpor, imbricar, colar, fundir, etc”. (2001, p.42) acabam por denotar a grande complexidade de se tratar tais fenômenos e a frequente indeterminação de sentidos envolvida em seus estudos.

Para o autor, a própria natureza semântica do termo “mistura” impõe complexidade. Ao refletirmos sobre sua condição natural, mistura designaria colocar em contato dois itens genuinamente originais, ou seja, elementos *a priori* “livres” de quaisquer interações prévias. E isso em termos teóricos, já implica em desarranjo, visto que historicamente é improvável a assunção de que, artefatos, práticas, povos etc., tenham permanecido incólumes de trocas desde seus contextos originários. Sublinha-se também, mais uma vez, a consideração de que é posta em questão a própria possibilidade de identificação de tais contextos de origem a respeito de determinados elementos.

Nessa linha, misturar algo “puro”, ressoa nas considerações acerca da mestiçagem. E essa problemática se aprofunda ainda mais quando são postas em escala comparativa as classificações destinadas à compreensão de fenômenos de uma “mestiçagem biológica” e “mestiçagem cultural” (GRUZINSKI, 2001, p.42).

Assim, colocar em perspectiva a ideia de aceitação da existência de pureza ao se tratar das interações biológicas entre indivíduos distintos, pode implicar decisivamente na concepção, para além da potencial consonância com aspectos caros às teorias racialistas, de posições desiguais entre as partes, indicando superioridade de uma à outra, tal como a consideração das próprias dimensões hierarquizantes presentes nos quadros de mestiçagem, onde é possível inferir posições hierárquicas em relação a uma maior ou menor proximidade com o elemento espanhol.

No que tange a uma noção de mestiçagem cultural, a referida ideia de um estado de pureza prévio ao contato incide nas dinâmicas relativas à circularidade e

à existência de um *continuum* cultural. Peter Burke (2003) chama a atenção para a impossibilidade de existência de culturas isoladas, ou, com maior propriedade, para uma significativa dificuldade de identificação de marcos precisos, de balizas bem definidas que isolem um sistema cultural de outro, em que seja consistente identificar plenamente suas distinções e onde um começa e o outro termina.

Para além de tais questões, a oposição, ainda que comparativamente, de concepções de mestiçagem, biológica e cultural, enfrenta enormes limites e problemas. Como explica Gruzinski (2001, p.43), não são claras as relações entre uma e outra, e não necessariamente seriam interdependentes. Exemplarmente, é possível elencar casos de mestiçagem de indivíduos durante a conquista da Nova Espanha, no século XVI, em que indígenas passaram por processos de cristianização, sustentando a partir de então experiências mestiças, sem obrigatoriamente terem sua ascendência proveniente da conjugação entre indivíduos nativos e europeus (GRUZINSKI 2003, p.33-40)

Ressalta-se que muitas dessas problemáticas aliadas esclarecem a complexidade de se chegar aos estudos sobre interações culturais. No caso do conceito de mestiçagem, conjugado com disposições características de seu contexto histórico de produção, esses elementos evidenciam, ainda de forma mais clara, os caminhos de rejeição ao termo e à atribuição de conotações negativas ao mesmo.

Presentes por toda parte, as representações de concepções a respeito de misturas e mestiçagens compõem importante desafio. A interpretação dos mais diversos fenômenos de trocas culturais nesses termos é extremamente complexa, uma vez que à sua compreensão não se deixa escapar os contornos da multiplicidade e transitoriedade dos eventos.

Gruzinski (2001, p.44) introduz uma reflexão sobre aquilo que constitui a empreitada interpretativa, problematizando a adoção de um discurso que defende a assunção da mestiçagem como marca indelével da pós-modernidade. Se elencarmos disposições que são recorrentemente empregadas na caracterização das concepções de mestiçagem, como imprevisibilidade e heterogeneidade, isso significaria assumir que um mundo pós-moderno, com esses contornos, teria se

originado a partir de uma modernidade homogênea e coerente? Não, afirma Gruzinski. Sugere que cada vez mais as ciências humanas têm trabalhado no sentido de esclarecer as determinações estruturantes dos diferentes contextos históricos, e é através de uma ampliação e aprofundamento dos estudos sobre os contatos culturais que tem sido demarcada a importância da mestiçagem para a história das sociedades humanas.

Nesse sentido, defende que, ao longo do tempo, estudiosos de diferentes campos contribuíram para a formulação de possibilidades de análise de fenômenos de trocas culturais. Estima esforços nos campos de Antropologia e História para, de alguma forma, dar conta de contextos tão complexos, que simultaneamente constituem um campo de observação e análise, e uma área do pensamento teórico e metodológico das ciências humanas.

Desse modo, é aqui que talvez resida uma de suas principais proposições acerca dos estudos sobre encontros culturais. Para Serge Gruzinski, além de atentar à transitoriedade conceitual para o tratamento de fenômenos específicos, em que o recurso a mais de uma categoria seja fundamental para a construção de interpretações consistentes, argumenta que seriam necessárias espécies de “ciências nômades” para seu esgotamento investigativo (2001, p.44).

Assim, caberia o procedimento de diálogo relacional entre as disposições desenvolvidas no seio das disciplinas do campo das ciências humanas, a fim da articulação de conhecimentos variados que consolidem suporte para a compreensão dos referidos fenômenos históricos. Não obstante ao recurso a essa importante possibilidade de vinculação entre determinações de diferentes disciplinas, o autor considera o fato de que, por vezes, mesmo essa dinâmica atinge limites. Ao focalizar estudos que objetivaram os movimentos de mestiçagem de crenças e ritos religiosos, principalmente no campo da antropologia, nos deparamos com categorias relativamente controversas como “sincretismo”.

O termo sincretismo foi manuseado de forma a atingir uma variedade extremamente dispare de casos, e a contemplar tamanha quantidade de sentidos, que segundo Gruzinski, por ser identificada a tanta generalidade, muitos o

consideram supérfluo. Somado a isso, tem sentido se perguntar se seria de fato possível esticar tanto uma categoria, a ponto de torná-la global, para o estudo de casos tão específicos (2001, p.47).

Nesse ínterim, retomar algumas características atribuídas às terminologias “misturas”, “mestiçagens” e “sincretismos”, auxilia na compreensão da profunda confusão a que são identificadas e nas conotações negativas que frequentemente são carregadas.

As dificuldades de reflexão sobre as misturas e as mestiçagens não estão circunscritas ao pensamento investigativo e interpretativo residente do campo das ciências sociais e humanas. Intelectualmente, o “pensar” contemporâneo esteve fundamentado principalmente em grandes blocos de ideias, que durante muito tempo expressou as sínteses daquilo que deveria ser estudado e compreendido através de uma didática dialética e maniqueísta (BURKE, 2003, p.48).

Nietzsche (2008), em certa medida, denunciou tais concepções em suas críticas a Hegel, a respeito de uma visão exclusivamente dialética do processo histórico como artífice de uma compreensão teleológica do mesmo. O marxismo, como grande bloco explicativo, adotou profundamente essas concepções, de oposição de blocos bem definidos e, de certa forma, monolíticos, como pedra fundamental sob a qual fora erigida toda uma gama de construções ideais a respeito da historicidade dos homens. A própria filosofia religiosa católica, que encontra lugar privilegiado nas concepções sobre os seres e as coisas no ocidente, imprimiu uma construção das realidades históricas pautadas na oposição de um bem e um mal, para privilegiar seu papel de intermediação com o divino (BRADING, 1992, p.239-254).

Nesses termos, mais do que somente um problema epistemológico, as dificuldades de reflexão acerca da fluidez das concepções próprias aos estudos de interações culturais compõem hábitos intelectuais que respondem a um universo semântico onde o mais fácil a ser compreendido fora apresentado em contornos estáticos. A simplicidade de embates, de choques entre grupos, blocos bem definidos, é bem recebida, e sinais de alteração dessa rotina são facilmente

identificados com cargas negativas em função das dificuldades de sua interpretação imediata, tal como se estabelece a posição semântica dos mestiços.

Conforme sugere Gruzinski (2001, p. 48),

Preferimos considerar que ‘tudo o que parece ambíguo só o é na aparência, e que ambiguidade não existe’. Os enfoques dualistas e maniqueístas seduzem pela simplicidade e, quando se revestem da retórica da alteridade, confortam as consciências e satisfazem nossa sede de pureza, inocência e arcaísmo.

Contudo, não se trata de excluir quaisquer possibilidades interpretativas que levem em consideração dinâmicas dotadas de tons dialéticos (pois, pode-se inferir que de fato a dialética esteja presente nos choques entre diferentes grupos ou sistemas), mas sim chamar a atenção para enquadramentos reducionistas de análises de fenômenos históricos. Observar as trocas nesses prismas exclui os importantes, e muitas vezes, decisivos papéis dos indivíduos e grupos que fazem às vezes de intermediários, que vivem nos espaços, ou nos “entre lugares” Homi Bhabha (2010).

E é nesse sentido que se torna fundamental chegar até a questão das fronteiras. Marcos do intermediário, mas não estáticos, não precisamente definidos, realizam, como uma semântica recorrente do termo sugere, a intermediação entre contextos culturais, sociais e históricos. A transitoriedade, tantas vezes aqui mencionada, no sentido das fronteiras, atinge a esta altura sua aceção central, e flexível, “desloca-se e pode ser deslocada” (GRUZINSKI, 2001, p. 49).

A oscilação das fronteiras pode ser observada profundamente na sociedade de castas do século XVIII, em que os esforços pela compreensão estimularam a configuração de uma infinidade de classificações para tentar diferenciar em grupos e séries a vasta diversidade do contexto, estabelecendo estilo de representação pictórica como esforço de controle de uma realidade em profunda transformação.

Constituiu-se profunda dinâmica mutável, na medida em que as classificações não acompanhavam o devir das transformações socioculturais, e

suas representações imagéticas por vezes perdiam o sentido durante sua própria conformação (GRUZINSKI, 2001, p. 50).

A referida transitoriedade, nesta altura, é uma questão das mais próprias à complexidade do refletir sobre o intermediário. Não se define apenas pelo espaço, mas exprime temporalidades, na medida em que é a articulação entre presente e passado que influi na formação de categorias e nos caminhos de interpretação das trocas culturais (GRUZINSKI, 2001, p.50). Exemplarmente, é possível afirmar que a emersão do Novo Mundo na história do Ocidente, incidiu de forma decisiva não somente na representação de um tempo histórico distinto, mas também de novas temporalidades (GRUZINSKI, 2003, p.271-294).

Importante questão a ser observada e discutida está presente no cerne das articulações envolvidas entre a formulação de procedimentos investigativos das misturas e do trabalho com noções de identidade. Com problemáticas mais ou menos análogas a alguns aspectos delineados sobre os limites da categoria cultura, expressos em subitem anterior, as noções de identidade, segundo Gruzinski (2001, p. 53), têm o potencial de introduzirem certos riscos. Segundo o autor, essa categoria, tributária de um longo processo formativo, e por vezes, dotada de sentidos profundamente arraigados em maneiras de pensar, tem em seu manuseio algo extremamente complexo.

E essa complexidade pode ser traduzida pela sugestão de que, sob certas circunstâncias, noções de identidade possam sugerir que a determinados grupos ou indivíduos sejam atribuídas características e aspirações identicamente determinadas por um conjunto de referenciais estáticos e constantes. Ou seja, para Gruzinski, uma armadilha para o pesquisador reside na possível tendência ao trato, das intersecções entre identidades e misturas sob uma aura implícita de homogeneidade das primeiras.

O que se coloca, a esta altura, é a necessidade crucial de ressaltar que, as próprias identidades, são dotadas de transitoriedade, e que são forjadas através de profundo caráter relacional e de interações múltiplas (WOODWARD, 2009, p.9). As identidades, longe de serem estáticas, aportam referenciais fluidos, que se alternam na manutenção de relações em diferentes frentes. É possível mesmo

afirmar que os indivíduos sejam constituídos de múltiplas identidades, e que suas características sejam acionadas de forma sucessiva e simultânea, em aproximação e adaptação as dinâmicas a que estejam expostos. A problemática conforma, assim, argumento análogo ao desenvolvido quando da análise da existência de um valor de “pureza” nos casos das misturas, e os limites de se trabalhar nesse sentido.

A multiplicidade de identidades auxilia ainda mais na compreensão de que não raro, termos são indiscriminadamente utilizados em um sentido sintético. Sentido, empregado conscientemente ou não para o enquadramento dos mais diversos desafios, presentes nos estudos a respeito das trocas culturais, discutidos até agora, de se identificar a multiplicidade de tais fenômenos. Constantemente, recorremos a terminologias que diluem a profundidade dos impactos das misturas nos processos formativos daquilo que procuram designar. Não é dificultoso notar, por exemplo, como propõe Gruzinski (2001, p.53), que por um motivo ou por outro, se insista em chamar de astecas todo um conjunto de povos que ocuparam o México Central. Alguns estudos, já alcançam a grande diversidade desses grupos, suas crenças e particularidades, mas superar o problema classificatório ainda não parece próximo²¹. Somado a isso, é importante sublinhar também a presença de certa artificialidade de separação em divisões clássicas dos argumentos que integram os eventos. Religião, sociedade, economia, cultura, entre outros, planificam a segregação de elementos que genuinamente não podem sê-lo, quando observamos a profunda interconexão daquilo que constitui os fenômenos históricos.

Não é raro nos depararmos com ideias a respeito de fenômenos históricos e culturais que introduziram novas dinâmicas nas formas de compreensão da realidade dos seres e das coisas, até então mais ou menos estabelecidas. Os choques, os contatos, ao articularem dinâmicas estruturantes de um pensar a realidade, por vezes, tão particulares e até mesmo contraditórios entre si, engendram novos critérios e sistemas que atribuem sentidos às noções formadoras

²¹ Para analisar alguns dos estudos mencionados, ver GRUZINSKI, Serge. **El destino truncado del Imperio azteca**. 1º Ed. Barcelona: Blume Ed., 2011. e GRUZINSKI, Serge. Las repercusiones de la conquista: la experiencia novo hispana. In: BERNAND, Carmen (org.) **Descubrimiento, conquista y colonización de América a quinientos años**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994. p. 148-171

de concepções da existência, individual e/ou histórica, que podem ser investigadas a partir de estudos históricos.

Para Gruzinski (2001, p.58), dois fatores devem ser amplamente considerados sobre este tema: a vinculação da gênese da noção de cultura a momentos de valorização de ideais positivistas e os impactos que a inserção do Novo Mundo projetou sobre as concepções de tempo no Ocidente.

Nesse sentido, segundo o autor, durante muito tempo, a ideia de cultura esteve impregnada por uma ótica evolucionista, pilar central de ideais positivistas. E isso ressoou em uma leitura linear do tempo, em que a investigação dos fenômenos das mestiçagens encontraria propósito fundamental na pesquisa de suas origens e em sua extrema valorização como prescrição de regularidades sobre as quais poderiam se orientar.

Todavia, as mestiçagens, como fenômeno histórico, quebram essa supracitada linearidade. O desenvolvimento de diferentes estudos sobre as dinâmicas próprias à emergência do Novo Mundo ante a história do Ocidente irrompeu cadeias de interpretações de fenômenos que, conforme já comentado, viabilizaram o foco em aspectos intermediários, seja em questões culturais, espaciais ou temporais. Dessa forma, a carga negativa de desordem, que em alguns casos as misturas possuem, construídas historicamente, expressa a ruptura com a ideia de uma ordem existente, ainda que esfumada, que articula noções de espaço e tempo para sua configuração, e que permeiam conjuntos de ideias presentes em diferentes contextos históricos.

Capítulo 3: As Pinturas de Castas como documentação no ensino de história

Ao longo de minha jornada como docente do nível fundamental, e mais especificamente, em relação à experiência com turmas de 7º ano, me deparei com uma realidade onde a didática expositiva de abordagem conteudista em sala de aula não somente ocupa local privilegiado, mas recorrentemente assume tom unívoco em iniciativas pedagógicas. Tal panorama, por mais problemático que se apresente, ofereceu também a oportunidade, como tentativa de ampliação de recursos para o ensino-aprendizagem em História, de revisitação a uma documentação que de certa maneira fez parte de minha trajetória formativa.

As pinturas de castas, para além de flutuarem entre alguns dos argumentos que estiveram presentes em pesquisas das quais participei como bolsista de iniciação científica na graduação, sempre me chamaram a atenção, em um primeiro momento, em função de sua riqueza estética, e logo em seguida pelo certo padrão de representação daqueles elementos que as constituíam. Uma aparente configuração familiar em tela fazia com que eu estacionasse meus olhos sob uma perpétua sensação de que algo me escapava, de que outras questões pudessem estar dispostas nas cores e contornos que se projetavam de forma tão óbvia, e isso confluía com uma percepção com a qual tive contato apenas anos depois.

Ilona Katzew (2005, p.1-2), na introdução de seu livro sobre as pinturas de castas, relata que, assim como eu, ao se deparar com aquelas imagens se questionava como um conjunto de obras, ou mais propriamente, um estilo de representação, era capaz de provocar uma gama tão significativa de sensações em um indivíduo mesmo trezentos anos após a sua criação. Quão interessante seria investigar como suas possíveis interpretações ressoavam em seus contemporâneos, quais seus discursos e apreensões dentro daqueles contextos?

Essas percepções e indagações promoveram, além do já mencionado interesse pela documentação, o estímulo necessário para sua mobilização quando as expectativas e necessidades de aprendizagem se voltaram a novas e conexas

preocupações, encarnadas prioritariamente pelo esforço de mediação, próprio ao papel docente agora ocupado.

Certamente, os conteúdos dispostos nesta dissertação não possuem a pretensão de desenvolver o aprofundamento de uma investigação histórica em estrito senso dessas documentações, mas sim, de ensejar conexões entre seu peso e relevância como vestígios de um passado específico e as demandas pedagógicas próprias ao seio do ambiente escolar. Logo, o recurso e sugestão às adaptações em sua leitura e abordagem analítica, bem como o desempenho parcial de método de trabalho com recursos imagéticos, permitirá não uma observação holística de seus fundamentos, mas a interpretação, construída coletivamente entre professor e alunos, de alguns dos possíveis discursos ora contidos, de modo a pavimentar uma melhor compreensão da importância de conceitos, como mestiçagem e hierarquias sociais, fundamentais para o estudo das sociedades ibero-americanas em formação através dos séculos XVI, XVII e XVIII.

Dessa forma, a identificação de uma potencial adequação de seus valores e conteúdos pedagógicos para o ensino de história da América colonial, mesmo no tocante ao século XVI, bem anterior ao período em que tal documentação fora desenvolvida, se estabelece a partir da percepção de que aqueles elementos dispostos em suas representações estejam vinculados à materialidade das relações sociais e históricas.

3.1 As Pinturas de Castas

Em linhas gerais, e em sua maioria, as pinturas de castas são compostas por sequências de imagens que variam de dezesseis a vinte cenas. Expressam um ordenamento visual baseado na disposição das representações de uma figura masculina e de uma feminina, oriundas de grupos distintos, bem como de sua prole, constituindo o que seria o resultado de uma mistura, cada um dos personagens sendo identificado através de uma legenda descritiva sucinta, localizada nas parcelas superior ou inferior da imagem, ou mesmo em seu verso.

Todavia, conforme aponta Katzew, (2005, p.5) esse perfil não correspondeu de forma unívoca às composições produzidas ao longo do período colonial. Segundo a autora, mesmo quantitativamente bem inferiores, alguns quadros de mestiçagem se apresentavam em cena única, com seu pano de fundo

exprimindo, para além de ambientes domésticos, espaços de sociabilidade, cercados de paisagens urbanas.

De todo modo, o carácter sequencial não escapava a ambas as variações. Mesmo em tela única, essas obras delineavam espaços das cidades nos quais os diferentes grupos raciais são apresentados gradualmente, geralmente numerados, com índices no verso da imagem, vinculando por vezes, as tipologias raciais a determinados aspectos econômicos.

É em meio a essas características que residem algumas das dificuldades próprias à documentação. Mesmo com importantes iniciativas no sentido de busca de informações adjacentes e de sua subsequente catalogação, há significativa gama de sequências incompletas ou fora de ordenamento, e inúmeras sem qualquer identificação. Muitos quadros possuem difícil visualização das imagens e parte significativa é atribuída a diferentes autores, sem a precisa vinculação. Nesse sentido, é importante demarcar que a seleção das obras presentes neste trabalho segue, para além de fundamentos teóricos, a opção pela qualidade de visualização das imagens, de modo a viabilizar uma eventual impressão e manipulação por parte dos estudantes, movimentos fundamentais para a consecução de propostas pedagógicas.

Conforme comentado no capítulo anterior, as pinturas de castas compuseram importante estilo de representação pictórica das sociedades ibero-americanas no período colonial, principalmente no que tange aos fenômenos de mestiçagem. Mas o que isso de fato significa para esta abordagem?

É importante ter em mente que essa configuração no tratamento das obras foi algo posteriormente assegurado. Sua percepção como um conjunto, com denominação específica para certa pluralidade de produções, foi conformada através de diferentes estudos históricos que identificaram similaridades, características em comum em quesitos estéticos, em possíveis questões semânticas ao redor de seus contextos de produção e circulação. Essa categorização coletiva é fruto da observação de que sua natureza esteve imbricada aos profundos fenômenos sociais, culturais e políticos que emergiram ao longo dos processos de conquista e de estabelecimento de sociedades no continente americano, e não meramente da reprodução artística de um modelo primitivo, cujas origens definiriam um estilo determinado. (KATZEW, 2005, p.7-8)

Os fenômenos de mestiçagem no pós-conquista acompanharam o despontar de diferentes tentativas de compreensão e classificação dos indivíduos e coisas surgidos a partir dos múltiplos contatos impostos pelas novas realidades. Logo esse esforço se traduziu no surgimento de uma profusão de nomes e termos, que visavam de alguma maneira definir as misturas. Os primeiros momentos foram marcados pela alternância entre a utilização de terminologias provenientes de uma semântica comum ao trato de questões biológicas, no geral em relação ao mundo animal, e a própria adoção de termos ou expressões vocabulares que traduziam incompreensão. Mestiço, designando inicialmente apenas as mesclas entre espanhóis e indígenas, merece destaque, seguindo o caminho de termo à categoria, à medida que a observação das mestiçagens como fenômeno social se aprofundou (MARTÍNEZ, 2008, p.28-29)

A formação das sociedades ibero-americanas engendrou dinâmicas ímpares frente à história do ocidente. O crescimento progressivo de uma variedade substancial de novos grupos alheios às balizas sociais mais ou menos definidas até então, tingiu de instabilidade, a diversidade como marca indelével desses processos. Em território colonial, a presença desses novos grupos, cuja ascendência não era mais facilmente detectável, potencializou as impermanências, e demandou um rearranjo nos processos cognitivos de compreensão dessas alteridades.

A ampliação das populações fruto das mesclas impôs novos ritmos às demandas por ordenamento social. A distribuição de riquezas e a demarcação de posições ascendentes em termos de controle, através da consolidação da dominância de determinados grupos frente a outros, se estruturou a partir da racialização como princípio organizador da sociedade colonial, assim como transformou noções de raça na substância fundamental dos quadros de mestiçagem como gênero de pintura que durou o século XVIII inteiro (KATZEW, 2005, p.3-7).

A preocupação central com a alta mutabilidade presente nos contextos coloniais se expressou através de diferentes iniciativas de contenção da agência de indivíduos mestiços em termos sociais e econômicos. Na segunda metade do século XVI, a Coroa Espanhola promulgou diversas restrições no tocante aos direitos de indivíduos mestiços. Proibições ao exercício de determinadas atividades econômicas, como o pertencimento às guardas coloniais, e a limitação

a locais de residência, impedindo essas pessoas de coabitarem localidades com indígenas, foram algumas delas. (BERNAND, 1999, p.63-64)

Apesar de reconhecer que essas medidas nem sempre atingiram uma consecução prática, em termos de exploração da documentação histórica para fins didáticos, o que mais importa é atentar para o fato de que variados impulsos se deram no sentido de estancamento do devir inerente a esses arranjos socioculturais. Através dos diferentes períodos, é possível sugerir que, assim como se desenvolveu a partir da introdução de imagens religiosas de semântica católica, ainda que não considerados eventualmente ideais pedagógicos constantes nas pinturas de castas, em referência ao seu período de formulação, as demandas por uma planificação estática de estatutos sociais distintos expressou um traço preponderante de linhas hierarquizantes que colocavam sob o jugo das elites, o elemento mestiço.

Predominantemente presentes nas regiões que constituíram a Nova Espanha, ou um México colonial, as pinturas de castas surgiram no início do século XVIII, e assumiram um vasto leque de sentidos. Sentidos estes, que conforme já afirmado anteriormente, estiveram diretamente conectados com as dinâmicas estruturantes de períodos anteriores.

Conforme aponta Katzew (2005, p. 63-65), as pinturas carregaram importante ênfase na hierarquização social, mas isso significou ir muito além de um interesse unicamente taxonômico. Trazendo a foco seus contextos de produção e circulação, é possível sugerir que, além de classificar, o estilo sustentou como aspecto constitutivo o que a autora chama de “self-image”, ou a preocupação com a auto-representação.

Ao longo de diferentes estudos históricos, muitas foram as interpretações a respeito dos valores e possíveis intencionalidades por trás das obras artísticas e seus autores.

Em 1973, Isidoro Moreno Navarro, através da busca de uma análise interpretativa para as imagens em seu conjunto, a partir de uma abordagem de cunho antropológico, aventou que o surgimento do gênero se atribuiria a influências iluministas de uma taxonomia biológica. A popularidade de autores como Carl Linnaeus e de obras como *Systema Naturae* de 1735, inscreveriam as pinturas de castas em uma cultura intelectual espanhola do século XVIII. Entretanto, é importante demarcar que as primeiras pinturas de castas

reconhecidas são anteriores em mais de duas décadas ao trabalho de Linnaeus, e que o interesse taxonômico já estava presente na antiguidade e no medievo, mesmo nos eventos da Reconquista conforme discutido no capítulo I desta dissertação. (KATZEW, 2005, p.7).

Em 1989, a historiadora María Concepción Saíz, em seu livro sobre o que chamou de castas mexicanas, considerava que as pinturas teriam como suas origens movimentos de exportação. Em outros termos, teriam surgido como *souvenirs* provenientes das regiões ibero-americanas em direção ao continente europeu. Marcadas por um caráter exótico, essas obras reverberariam entre as audiências ibéricas a fim de saciar a curiosidade sobre o Novo Mundo. Todavia, é preciso salientar que parte significativa dos quadros de mestiçagem jamais deixou o continente americano, o que pôde abrir espaço para indagações a respeito da existência de um mercado interno, de uma clientela local. Tais considerações não excluem a importância e o revigorado interesse europeu por outros povos, principalmente a partir da emergência da América, mas chama a atenção para a polissemia dessas produções, não atreladas apenas a um eixo estruturante, como também destaca as suas conexões com questões internas aos contextos coloniais. (KATZEW, 2005, p.8)

É nesse sentido que sobressalta uma distinção fundamental em relação às pinturas de castas. Tradicionalmente, as abordagens teóricas e metodológicas dessas obras apontam para um sentido de tratamento único, para a concepção de um conjunto mais ou menos homogêneo em suas semânticas relativas às dinâmicas racialistas presentes na Nova Espanha. Mas para a consecução das propostas aqui desenvolvidas, é particularmente importante abalizar que, conforme aponta Katzew (2005, p. 1-2), há diferenças significativas entre as produções da primeira e da segunda metades do século XVIII.

Segundo a autora (2005, p.1), “Enquanto a maioria das primeiras pinturas enfatiza a riqueza e incorpora uma imagem coletiva de um orgulho colonial, as obras posteriores colocam mais ênfase na estratificação e nos meios de produção coloniais, retratando uma série de ofícios.”²². Para Katzew, considerar os quadros de mestiçagem apenas em amplo espectro exclui a possibilidade de observá-los

²² Traduzido pelo autor do trecho “While most of the early paintings stress the affluence of the colony and embody a collective image of colonial self-pride, later Works place more emphasis on stratification and the colony’s means of production by depicting a host of trades.”

através de sua profunda complexidade e de atentar às diferenças iconográficas discerníveis através de uma análise mais profunda.

Dessa maneira, diversos questionamentos irrompem a respeito das significações potenciais nas imagens produzidas através desses diferentes períodos. Ao passo em que parte da produção conhecida se vincularia a pretensões elitistas, outro conjunto serviria para a reafirmação de posições coloniais de subalternidade em favor a zonas centrais?

Desse modo, o que se sugere é uma diferenciação entre as características estilísticas que carregam vinculações no que concerne a potenciais significações dessas imagens. Interpretá-las a partir da noção de que aproximadamente entre 1711 e 1760, seus valores estejam possivelmente mais conexos às ambições das elites locais, e que após esse período se caracterizem por uma espécie de chancela real e eclesiástica centrais, cujo interesse aparente assumiria tons de reafirmação de relações de lealdade, define contornos singulares para as apropriações dessas documentações.

Nesses termos, o que importa para a discussão a respeito dos potenciais didáticos dos quadros de mestiçagem, e sua conseqüente análise para o trabalho pedagógico, é definir que a seleção do material responderá, conjuntamente com o já mencionado apreço pela qualidade visual, à consideração desse viés de tratamento teórico. Esse particular critério responde à necessidade de deixar claros os prismas de observação e de mobilização dessas imagens para a consecução, junto aos estudantes, da tarefa de identificação dos argumentos propostos para a construção de uma ideia a respeito das noções de hierarquias sociais nos contextos coloniais ibero-americanos.

Nesse ínterim, o trabalho realizado em sala de aula com as imagens privilegiará um escrete de obras próprias ao primeiro recorte. Não obstante à imensa importância e potencial dos fundamentos ao redor das disputas entre centralismos e localismos, dos estudos das políticas coloniais levadas adiante pela Coroa Espanhola, a opção sugerida buscará contemplar um maior foco nas dinâmicas sociopolíticas e econômicas internas. Pesar os interesses das elites, as inter-relações entre a documentação e os caminhos percorridos por indivíduos mestiços, a interpretação de suas posições, atentando para os limites de alcance prático de políticas externas aos contextos locais, parece mais oportuno em termos

de garantia de maior textura sócio histórica em sala de aula, para o subsequente emprego dos quadros em atividades didáticas.

A valorização dessa linha teórica pode ser expressa pela assunção da ideia de que muitas dessas obras estiveram diretamente conectadas com argumentos estruturantes de contextos que precederam ao século XVIII. Em linhas gerais, as bases intelectuais e sociais para o desenvolvimento do estilo estiveram conexas aos séculos anteriores, mas em especial, para o tratamento desse conjunto mais específico de imagens, é possível assumir que muitas noções, e sua própria materialidade, estiveram interligadas ao século logo anterior.

O século XVII foi um período de construção da ideia de uma autossuficiência da Cidade do México. A capital da Nova Espanha, ao longo dos processos de dominação colonial, incrementou sua importância como eixo comercial, como entreposto que conectava linhas de trocas entre zonas peninsulares, o continente americano e regiões da Ásia (KATZEW, 2005, p.2-3). Essa configuração fortaleceu a já significativa multiplicidade de trocas, de contatos, aprofundando a diversidade. Todavia, sua centralidade não a tornou imune a problemas enfrentados em contextos coloniais.

A natureza geográfica de sua constituição, já que a cidade se estruturou repousada sobre um lago, foi particularmente importante nesse sentido. Antes mesmo da primeira metade dos anos 1600 a região enfrentou ao menos seis grandes inundações que ressoaram na necessidade de reorganização das forças para o enfrentamento das intempéries e de suas consequências. Posto avançado, distante da Espanha, os problemas provenientes dessas ocorrências forçaram os particulares a envidar esforços, independentemente do poder central, a fim de contornar as calamidades naturais (KATZEW, 2005, p.3-5).

Como afirma Katzew (2005, p.67), esses movimentos estimularam o crescimento de noções de localismo, da necessidade de um olhar progressivo para questões internas, e ao desenvolvimento de um senso de autossuficiência que se contrapunha a um desdém social e político oriundo de peninsulares. Essas circunstâncias impactaram na configuração do que a autora classifica como criolismo.

Mais do que uma tendência, a noção de criolismo conceitualmente implica na identificação de elementos simbólicos de articulação e sustentação das posições hierarquicamente relevantes das elites locais criolas. Subsidiada por um

discurso pautado na reorganização de ideias e critérios de compreensão da realidade social e histórica desses indivíduos, a ascendência social, baseada no pertencimento e domínio da terra, encontrou diferentes fontes de discurso que se coadunaram à valorização transitória de sua posição como súditos do reino espanhol. Uma reescrita do passado anterior à Conquista, vinculando a experiência crioula a uma ideia de antiguidade asteca, comparável à europeia, grega e romana, reforçou os princípios de conexão com o local. Em outra frente, a valorização de fenômenos religiosos, como a aparição da Virgem de Guadalupe em território colonial, demarcou a pertença da Nova Espanha na cosmografia cristã, ressaltando a providência divina da colônia, e do escopo de seus habitantes (KATZEW, 2005, 68-69).

Tais questões carregam singular relevância a partir da ponderação de que possivelmente, os impulsos iniciais para a criação das pinturas de castas estivessem alinhados com esse significativo senso de criolismo, e que parte importante dessas obras remontem a preocupações com o que acima fora destacado como auto-representação. Como aponta Ilona Katzew (2005, p.2-3), em 1680, um dos maiores intelectuais nascidos na Nova Espanha, expoente da produção literária crioula, Carlos Singüenza y Góngora, escreveu como epígrafe de um dos seus principais trabalhos “consideren lo suyo los que se empeñan em considerar lo ajeno”²³. Ainda de acordo com a autora, essa ideia reverberou em diferentes meios, mas também confluiu com manifestações que celebravam as populações locais desde o século XVI. Diferentes poetas e cronistas narraram a beleza da Cidade do México consumando discursos de grandeza e opulência das elites criolas.

Contornos de uma vida abastada, dotados de magnificência e luxo, se conformaram ao longo do tempo em pontos centrais para a representação das experiências elitistas na colônia, e essa percepção coincide com diferentes movimentos no sentido de regulação desses potenciais. Em fins do século XVII houve certa gama de tentativas de contenção dos componentes simbólicos dessa ostentação. Entre 1684 e 1691, a exemplo, a Coroa Espanhola editou medidas que visavam impor limites para a aquisição e conseqüente utilização de determinados

²³ Carlos Singüenza y Góngora, *Theatro de virtudes políticas que constituyen a um Príncipe* (1680).

tecidos e joias, como adornos de objetos que iam desde indumentárias à composição de carruagens (KATZEW, 2005, p.69-71).

As pinturas de castas são o maior expoente de representação pictórica dos processos de mestiçagem e da diversidade gerada a partir do contato entre sociedades distintas na América. Seu desenvolvimento pode ser associado à compreensão de que as diferenciações raciais, fundamentadas mesmo em estruturas socioculturais e cognitivas, como os ideais de pureza de sangue, exportados ao ultramar, e reinterpretados, corporificaram parte das estratégias de controle social.

As ideias ao redor da configuração de um sistema de escalonamento social foram firmadas na concepção de estatutos específicos para indivíduos frutos de diferentes cruzamentos. Essas definições seguiram a direção de imposição de um ordenamento, onde a exploração e o subjugo de populações mestiças adquirissem sentido em meio aos movimentos de ocidentalização que permearam a formação das sociedades coloniais na América. (GRUZINKI, 1992).

Essa estratificação social em castas, em grupos humanos balizados por nomenclaturas artificiais, respondeu a princípios orientadores que extrapolaram, ou mesmo por vezes, não se relacionaram a interesses meramente econômicos. Ainda que as questões produtivas estivessem no cerne das motivações de dominação colonial, os arranjos sociopolíticos no Novo Mundo definiram atributos de honra e dignidade que incutiam direitos, privilégios, deveres ou sujeições a cada tipologia humana (MOUSNIER, 1972, p.20-21).

Entretanto, segundo Roland Mousnier (1972, p.21-23) a organização social marcada por um regime ideal baseado na profunda categorização de grupos e indivíduos não é suficiente para a formação de um sistema de castas. Segundo o autor, é precisamente a noção de hereditariedade de valores e virtudes, fundadas em representações mentais religiosas e ritualísticas, que define o grau de pureza e mobilidade possível para cada linhagem.

Nessa medida, as elites criolas surgem representadas nos quadros de mestiçagem de forma indistinta aos espanhóis peninsulares. Apesar de suas particularidades e até mesmo oposições, a forte vinculação com o âmbito local não esvaziava a indicação de uma herança consanguínea proveniente dos primeiros conquistadores, puros de sangue e investidos de providência divina. (KATZEW, 2005, p.70).

As séries seguem uma progressão taxonômica com o início representando homens espanhóis, faustosamente trajados, e providos de caracteres de distinção que apontam uma privilegiada posição social. À medida que as misturas avançam o status social diminui. É possível afirmar que a presença do elemento espanhol na introdução das séries, assim como a disposição de seus componentes em uma representação de núcleo familiar, consolidando em quadro uma unidade hierárquica comum, possa ter contribuído para um mitigar de tensões sociais. (KATZEW, 2005, p.9-12)

Para além dos fundamentais argumentos relativos à profunda hierarquização que marca as sociedades do período colonial, as pinturas de castas apresentam uma significativa gama de objetos, vestuário, instrumentos musicais, ferramentas, itens de fauna e flora do continente americano, que em algumas séries surgem também identificados por legendas. Contudo, é importante ter em mente que essas obras não se traduzem em uma apreensão da realidade propriamente dita, da captura de instantes específicos da experiência histórica de determinados indivíduos em uma fração do tempo.

Katzew (2005, p.63-65) afirma que muitos estudos imputaram aos quadros de mestiçagem o exercício de papéis didáticos. Criadas em ordenamento sequencial, essas pinturas não apenas descreveram a sucessão das mesclas raciais, mas em diferentes níveis, atribuíram valores morais às categorias representadas. Nesse sentido, sua disposição em formato serial conserva particular relevância.

De acordo com o discutido no primeiro capítulo deste trabalho, desde os primeiros tempos, a utilização pedagógica de imagens religiosas serviu, em meio à conquista dos territórios e povos mesoamericanos, como importante ferramenta visual de modo a contornar as dificuldades impostas pelos limites de comunicação. Cenas de um ideário cristão, da planificação do divino e do profano, bem como hagiografias, se proliferaram no México colonial e em outras regiões do Império espanhol. Dessa maneira, como sugere Katzew (2005, p.63), não é de se surpreender que tenha sido esse o modelo escolhido para o encadeamento de ideias e para a reprodução dos cruzamentos raciais no século XVIII. A qualidade seriada dos conjuntos se articula com um eixo narrativo já desenvolvido através dos processos históricos decorridos. De todo modo, como sustenta a autora, essas percepções não contemplam integralmente os potenciais valores de mediação da realidade conexos à produção e distribuição espacial das

pinturas de castas. Os questionamentos sobre as ideias e discursos inerentes a essa documentação extravasam um papel informativo. Como aponta Thomas Cummins (1995, p.153-158), as imagens nos contextos coloniais ibero-americanos assumiram mais o papel de autenticar informações, de mediar aspectos de veracidade através da correspondência simbólica entre diferentes fontes de discurso do que propriamente apenas disseminar ideias.

Desse modo, para o proposto potencial didático em sala de aula, e consequentes atividades, mais interessante e profícuo do que se atentar unicamente à inferência de intenções dos agentes envolvidos, seja refletir acerca das muitas possíveis articulações feitas a partir do objeto em si, e de suas circunstâncias verificáveis. Assim, as análises no tocante às imagens e conceitos consideram a polissemia dessas obras.

3.2 Das imagens e dos potenciais didáticos em sala de aula

Em um sentido mais direto acerca dos elementos discutidos até a esta altura, relativos aos potenciais didáticos apontados para a documentação focalizada, mais do que oportuno, é imprescindível recorrer a uma abordagem de cunho mais prático dessas imagens a fim de clarear os contornos dos argumentos empreendidos nesta dissertação. A opção, no entanto, não representa uma fundamentação única para a consecução de propostas pedagógicas possíveis, mas busca explorar, e mesmo talvez, pavimentar, o desenvolvimento de um caminho introdutório viável para o trabalho em sala de aula com a etapa de ensino pensada.

Nesses termos, considerar a natureza das demandas escolares constitui tarefa duplamente complexa. De um lado, é questão basilar de proposições didáticas, identificar, localizar e conhecer necessidades, fragilidades e consistências no processo de aprendizagem do público alvo de determinada ação pedagógica. De outro, os espaços surgidos entre as exigências curriculares, e as alternativas para sua adaptação, de modo a atender as expectativas de ensino, nem sempre são claros.

Todavia, por mais desafiadora que seja a tarefa acima delineada, sua transposição está inerentemente ligada à experiência constituída através do exercício docente com determinado grupo de estudantes. É no seio dessas vinculações e nas relações desempenhadas em meio aos movimentos formativos

que se desenrola o caminho de um currículo como coisa a um currículo produtivo, nos termos de Tomaz Tadeu e Silva (2008)²⁴.

Não obstante à noção de que, ao menos em parte, as análises aqui desenvolvidas tenham surgido a partir de experiências docentes com grupos definidos de alunos, a ideia geral envolve a possibilidade de mobilização didática pesando a observação de um panorama geral possível, senão completo, mas ao menos parcial, de experiências escolares de estudantes do 7º ano do ensino fundamental. Desse modo, além de aspectos de cunho mais formal, como o já mencionado currículo, marcado nas linhas da Base Nacional Curricular Comum, e as cargas horárias disponíveis, distintas nos diferentes sistemas de ensino do país, mas que sustentam uma constrição em comum no tocante à disciplina História²⁵, a seleção de imagens é pensada em diálogo com elementos característicos, que em certa medida, definem os contornos e limites para a abordagem e tratamento das documentações focalizadas. Questões como faixa etária, grau de contato com os fundamentos da História como disciplina escolar, nível de letramento dos estudantes, não apenas no que tange à sua dimensão instrumental, nas habilidades de leitura e escrita, mas no desenvolvimento de análises e interpretações, indicam a qualidade de acesso aos argumentos estruturantes do conhecimento em construção.

Assim, a reflexão didática proposta envolve a segmentação de duas séries de pinturas de castas. Da primeira, composta por quatorze quadros, atribuída ao pintor Juan Rodríguez Juárez, do ano de 1715, foram escolhidas quatro imagens

²⁴ Para o autor, é possível afirmar que a distinção fundamental entre as categorias reside nos níveis de manutenção de relacionamento com o currículo. O currículo produtivo caracteriza-se pela profundidade semântica e representativa que emerge em meio ao desempenho das possibilidades expressas em suas perspectivas propostas, através da prática docente e da identificação dos aspectos relativos aos seus processos formadores. Nesse sentido, o currículo coisa, material definido a partir de amplo sistema de intencionalidades, disputas e relações de poder, adquire de forma mais intensa caráter “produtivo” na medida em que seus elementos conformadores alcançam capilaridade nos processos formadores de identidades sociais, através do desempenho de diálogo intenso com as subjetividades envolvidas nos processos de Ensino-Aprendizagem.

²⁵ Desde iniciativas advindas do governo federal, como a reforma do ensino médio nacional proposta através da medida provisória de número 746 de 22 de setembro de 2016, passando por alterações em estados e municípios, a última década acompanhou reduções significativas com relação à carga horária semanal de disciplinas do conjunto de humanas. As reorganizações curriculares e das grades ofertadas às diferentes etapas de ensino reduziram não apenas quantitativamente, mas qualitativamente os espaços dessas disciplinas. A exclusão da História do rol de disciplinas obrigatórias no ensino médio, e as recentes decomposições de carga horária, dividindo os tempos semanais com as chamadas eletivas por parte do Município do Rio de Janeiro, por intermédio da resolução SME nº 250, de 11 de fevereiro de 2021, são sintomáticas desse processo.

(Figuras 1, 2, 3 e 4). Da segunda, composta por nove quadros identificáveis, atribuída a José de Ibarra, do ano de 1725, foram selecionadas outras três imagens (Figuras 5, 6 e 7).

Em conformidade com uma noção já discutida neste trabalho, a opção pelas obras de ambos os autores responde a identificação de aspectos distintivos, no tocante a valores semânticos e estéticos da produção entre a primeira e a segunda metades do século XVIII. O interesse teórico por uma maior conexão entre essas pinturas e as ambições das elites locais, conjugada à percepção da qualidade estética das imagens, conforma significativa relevância.

Outro ponto de interesse reside na significância de Juárez (1675 – 1728) e Ibarra (1685 – 1756). Os dois autores ocuparam importante papel em meio ao desenvolvimento das artes na Nova Espanha, e em especial no que concerne às pinturas de castas. O primeiro, herdeiro de uma longa e proeminente linhagem de pintores, estabelecidos no continente americano desde o século XVI, esteve ligado a Manuel Arellano (1662 – 1722), a quem é atribuída a autoria do primeiro quadro de mestiçagem identificado, datado de 1711. Conforme aponta Katzew (2005, p.15), além de uma proximidade estética, reconhecida em parte de suas produções, diferentes registros apontam os níveis desse relacionamento, merecendo destaque o fato de Arellano ter nomeado Juárez como executor de seu testamento em 1722. Além disso, ao redor do mesmo ano, Juan e seu irmão, o também pintor Nicolás Juárez (1667-1734), fundaram uma academia de artes, demarcando seu prestígio.

Mesmo pouco se sabendo sobre os meios de operação dessa academia, segundo Katzew (2005, p.16) é possível afirmar que tal intento representava o ímpeto de demonstrar o peso intelectual de seu ofício, em distinção a uma noção que o configurava como mero trabalho manual. Sintomática dessa perspectiva, em 1728 uma petição fora enviada ao Rei da Espanha no sentido de obtenção de reconhecimento e chancela.

Embora seja incorreto afirmar que as pinturas de castas derivem de um modelo primitivo, que encerre as configurações mais gerais de um estilo de representação, os variados planos de contato entre os artistas contribuíram para a difusão e popularidade de tipologias que encenassem temáticas seculares. Dessa maneira, as relações de quase tutela entre mestres e aprendizes, com a certa adoção de alguns padrões de pintura, e o trabalho em ateliês de modo a atender às demandas dos mercados consumidores, auxiliam na compreensão da presença de

características consonantes em obras de autorias distintas. Nesse sentido, a produção de José de Ibarra é duplamente interessante. Sua escolha se justifica através não apenas de uma associação à Juárez e de sua importância no cenário artístico, mas também por sustentar características estilísticas que se conectam e ao mesmo tempo diferenciam do artista anteposto.

Ibarra participou ativamente da academia fundada em 1722. Seus contatos ultrapassaram significativamente o âmbito profissional. Além de no mesmo ano, o autor ter sido nomeado executor do testamento de Juan Rodríguez Juárez, em ambos os seus matrimônios, em 1718 e 1719, teve Juan e Nicolás Juárez como suas testemunhas, respectivamente. Entretanto, toda essa proximidade não resultou em uma mera reprodução estilística no tocante às representações. Ainda que sejam verificáveis certas similitudes, inovações foram introduzidas, destacando-se a composição em tela cheia, em oposição aos quadros em $\frac{3}{4}$ de Juan Juárez (KATZEW, 2005, p. 16-18).

Para o tratamento didático dessas documentações em sala de aula, é importante destacar que sua secção, em detrimento a um aproveitamento integral das séries disponíveis, responde à necessidade identificada de uma análise mais detida sobre as propriedades das imagens. Em uma primeira via, a sugestão é a de que os processos de mestiçagem elencados enfoquem àqueles que envolveram apenas elementos espanhóis e indígenas. Tal restrição não desconsidera a enorme profundidade e relevância dos fenômenos desenvolvidos a partir dos contatos entre os mais variados grupos, mas se orienta através da compreensão de que o desempenho didático seja favorecido pela segmentação e sistematização de conteúdos, materiais e conceitos vislumbrados (SAVIANI, 1975, p.72).

Em outra mão, a possibilidade de manuseio de obras oriundas de diferentes autorias é relevante. O viés comparativo pode oferecer amplitude no desenvolvimento de ideias e conceitos em relação à materialidade da documentação. Todavia, pensar em uma abordagem de séries inteiras pode, em alguma medida, ser contraproducente ou mesmo irrealista para o ano escolar selecionado. O trabalho nesse sentido, empreendido com conjuntos de vinte ou trinta imagens, pesando as particularidades de alunos com desenvolvimento ainda inicial frente à disciplina História, e mesmo a organização cotidiana das dinâmicas escolares, em meio ao pragmatismo corrente de atenção a um planejamento

escolar mais engessado, podem além de obstaculizar, minar a construção de saberes na sala de aula.

Desta forma, os dois conjuntos de imagens sugeridos apresentam a reprodução de categorias em comum, à exceção da **figura 4**, na qual surge representada a casta designada como *coyote*, cuja presença terá seu sentido didático discutido mais a frente.

A **figura 1** traz um quadro atribuído a Juan Rodríguez Juárez, com 80,7 centímetros de altura por 105,4 centímetros de largura. A obra foi pintada a óleo sobre tela, e apresenta enquadramento em $\frac{3}{4}$. A imagem carrega a representação de um núcleo composto por uma figura masculina identificada como espanhol, conjuntamente com uma feminina designada como índia, e o que seria o produto de seu intercruzamento, sua prole, exposto pela categoria *mestizo*. Há ainda na porção superior e central do quadro, uma legenda que identifica os sujeitos representados. Essa tipologia encabeça a série de quadros de mestiçagem da qual faz parte. O grupo de indivíduos distinguido como mestiço marca, de forma ideal, o início do processo das mesclas.

(Figura 1)



O próximo quadro, (**figura 2**), seguindo a formatação da série à qual pertence, também possui 80,7 centímetros de altura por 105,4 de largura. Pintado a óleo, a $\frac{3}{4}$ de tela, apresenta uma sequência desenvolvida do processo de mestiçagem. Representa um núcleo com disposição semelhante, mas agora com uma figura masculina, identificada pela legenda localizada na porção superior e central, como espanhol, conjuntamente a uma figura feminina designada como mestiça, e o produto de seu cruzamento, um indivíduo *castizo*.

(Figura 2)



A **figura 3** traz mais uma obra com enquadramento a $\frac{3}{4}$ de tela, pintada à óleo, com 80,7 centímetros de altura por 105,4 de largura. Em legenda também posicionada à porção superior e central da imagem, estão designados membros de um núcleo composto por figura masculina apontada como castiço, figura feminina como espanhola e o produto de sua mistura, categorizado como *español* ou espanhol.

A **figura 4** compartilha das dimensões das anteriores. Seus 80,7 centímetros de altura por 105,4 de largura, distribuídos em um enquadramento de $\frac{3}{4}$, constituem o último exemplar selecionado em meio à série de 1715, atribuída à Juan Rodríguez Juárez. Todavia, um ponto a distingue de suas anteriores. Apesar de mais uma vez estar representado um núcleo composto por três partes,

cuja legenda aponta o produto de uma mescla, não há um elemento espanhol designado. A figura masculina apresenta um elemento mestiço, enquanto a feminina uma indígena, carregando uma prole categorizada como *coyote*.

(Figura 3)



(Figura 4)



O segundo conjunto de imagens selecionado, composto pelas figuras 5, 6 e 7, traz aspectos similares à produção de Juan Juárez. Atribuídas à José de Ibarra e datadas de 1725, essas representações destacam as três primeiras categorias aqui introduzidas. Mestiço, castiço e espanhol, como frutos do processo de mestiçagem, são caracterizados em disposições semelhantes, mas com inovações estéticas.

A **figura 5** retrata um quadro pintado a óleo, com 164 centímetros de altura por 91 centímetros de largura. Representados na imagem, estão indivíduos cujo núcleo compõe o que seria o resultado do intercruzamento entre um elemento espanhol e outro indígena. As figuras, masculina e feminina, são indicadas como espanhol e índia, respectivamente, através de uma legenda posicionada no canto inferior direito da tela, que também faz menção ao resultado da mistura, uma prole mestiça. Apesar de não compor uma série completa, visto que, em conformidade com o que já fora comentado, apenas nove imagens do set foram identificadas, é possível afirmar que a figura 5 inicie a sequência. Assim como o disposto na figura 1, a tipologia envolvendo a categoria mestiço sugere o ponto de partida das representações das castas.

A próxima imagem, **figura 6**, compartilha das dimensões de sua antecessora. Novamente observa-se um quadro que sustenta como ponto diferencial mais evidente, em relação àqueles que compoem o conjunto anterior, seu enquadramento em tela cheia. A configuração em corpo inteiro revela uma representação do resultado do cruzamento entre uma figura masculina apontada como mestiça e uma figura feminina indicada como espanhola. A legenda, nesse caso, posicionada na porção inferior e central da imagem, sugere a categoria castiço, como resultado.

A última imagem selecionada para este trabalho, a **figura 7**, traz também um quadro pintado a óleo sobre tela, com as dimensões de 164 centímetros de altura por 91 centímetros de largura. Agora localizada ao canto inferior esquerdo do quadro, a legenda faz menção a uma figura masculina indicada como castiça e uma figura feminina como espanhola, acompanhados pelo indivíduo resultante da mescla, uma prole apontada como espanhol.

O encadeamento específico das imagens nos dois conjuntos acima não é ocasional. O pensamento, ao recorrer à organização das pinturas de castas

conforme o exposto, objetiva a introdução da noção de movimento em meio aos processos de mestiçagem. Não se trata da impressão da ideia de captura inequívoca de fenômenos específicos, mas sim de ensejar a identificação da variabilidade dos estatutos constituídos.

(Figura 5)



Variabilidade impregnada de artificialidade. O curso percorrido entre as mudanças através das diferentes tipologias, desde os primeiros intercruzamentos, produzindo indivíduos mestiços, evidencia uma possibilidade de retorno à categoria de espanhol.

(Figura 6)



Nesse sentido, o ordenamento simbólico capaz de produzir relações de dominação e subordinação pauta o aprisionamento da multiplicidade dos fenômenos sócio-históricos de mestiçagem em modelos pré-fixados, de estatutos artificialmente cunhados, representados nos quadros.

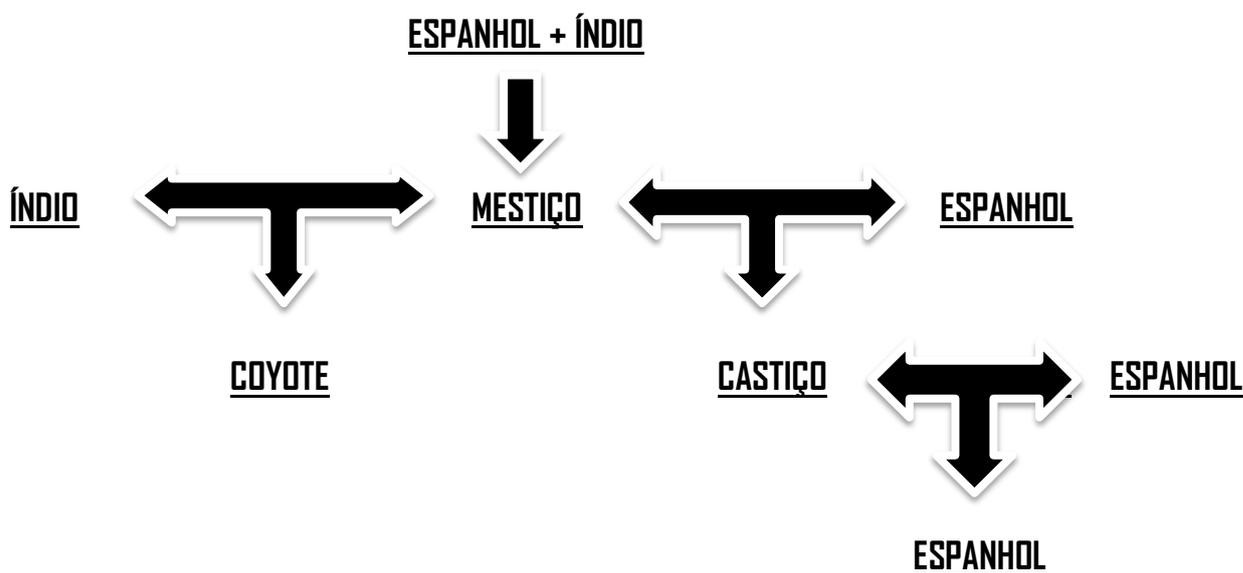
(Figura 7)



Assim, refletindo mais propriamente acerca dos argumentos didáticos a serem discutidos em sala de aula, o que está posto é como se chegar aos conceitos de mestiçagem e hierarquia social, e sua centralidade nos contextos de formação das sociedades coloniais na América espanhola, através da mobilização e interpretação dessas imagens.

É possível sugerir que um ponto de partida possa ser a identificação de que noções de privilégio, nas pinturas de castas, estejam vinculadas a diferentes níveis, e formas de representação, de afastamento ou aproximação ao elemento espanhol, para o qual não há dissociação entre aqueles provenientes das elites locais e peninsulares. Nessa perspectiva, a presença da **figura 4** no rol de imagens selecionado adquire ainda mais relevância. Com a particularidade de não representar o estatuto espanhol em sua composição, é possível afirmar que a reintrodução do componente indígena no percurso dos cruzamentos afaste um potencial de restituição de um valor aproximado de pureza em determinada linhagem, ainda que não fique claro um impedimento futuro em absoluto.

De forma simples, refletindo a organização projetada nas pinturas de castas, essa visualização pode ser expressa pelo esquema a seguir.



Entretanto, esses valores de aproximação ou afastamento entre as categorias taxonômicas representadas nos quadros de mestiçagem não se esgotam na verificação de uma possível circularidade entre os estatutos. Ademais,

marcados nos contornos das pinturas, diferentes atributos integram um complexo conjunto de signos e referentes.

É na esteira dessa percepção que a recorrência a um método de leitura de imagens se torna crucial. Nesse caso, o já mencionado método iconológico e suas possíveis adaptações contribuem para a análise do material iconográfico como documentação histórica. Para além de seu aproveitamento pelo Professor-Pesquisador, na construção de suas aulas, a participação ativa dos estudantes potencializa a consecução dos objetivos de aprendizagem propostos.

Em consonância com propriedades já discutidas a respeito do método iconológico, uma decomposição de suas etapas para fins didáticos pode proporcionar uma apreensão de alguns dos discursos contidos nas imagens, de forma coletiva. É evidente que encarregar alunos do 7º ano do ensino fundamental de um papel exclusivo do cumprimento de uma interpretação histórica profunda das obras não seria adequado. Todavia, explorar um procedimento descritivo, como habilidade em desenvolvimento, pode significar a consolidação de uma base para tarefas interpretativas subsequentes. Assim, principalmente a adaptação dos dois primeiros estágios das ideias propostas por Panofsky (1991), descrição pré-iconográfica e análise iconográfica, consideradas as exigências inscritas nas possibilidades de interação dos alunos com a documentação histórica, favorece o desenvolvimento de autonomia e fomenta uma compreensão onde as pinturas de castas sejam identificadas como um algo construído, que responde a circunstâncias de determinados contextos históricos.

Nesse ínterim, conforme afirma Carlos López-Beltrán (2008), ainda não existe uma reconstituição adequada das trajetórias históricas das terminologias da mestiçagem mexicana. Contudo, algumas designações estiveram, ao menos em caráter inicial, conectadas a uma possível transposição de palavras e ideias provenientes de alusões a um mundo animal, um mundo natural. *Mestizo* e *coyote*, em referência ao produto do cruzamento de equinos e a um animal presente em diferentes localidades da América do Norte e Central, respectivamente, constituem exemplos sensíveis. Enquanto o primeiro incute uma ideia de mácula, que deriva da perda das características distintivas de uma raça dita pura, o

segundo termo, de origem nahuatl²⁶, nomeia um animal cuja relação de desconfiança esteve inscrita no reconhecimento de um predador astuto.

Assim como ocorre com as categorias, conteúdos imagéticos também se articulam através de dinâmicas específicas, demarcando propriedades e qualidades que se alternam entre diferenciações e ajustamentos a possíveis critérios de valorização de posições hierarquicamente estruturadas.

A **figura 1**, por exemplo, sustenta a representação de sujeitos que se destacam pelo contraste em sua coloração. A mulher indígena, disposta em um plano sutilmente mais distante do observador, e também menos claro da imagem, possui tonalidade de pele, cabelos e olhos escuros, em oposição a um homem espanhol, cuja cor mais clara é ressaltada por um estilo de vestuário europeu, com tecido refinado e utilização de peças monocromáticas com uma peruca branca. Interessante notar que sua prole, posicionada na porção mais central da imagem, com leve deslocamento à direita da tela, conserva padrões estéticos reproduzidos em uma mesma direção. As duas crianças possuem tonalidades de pele em gradações distintas que remetem àquelas de seus progenitores, de acordo com uma maior ou menor proximidade entre as efígies ao longo do plano da imagem.

A mulher usa uma indumentária folgada, composta por painéis alongados, preenchidos com desenhos geométricos coloridos, e com a presença de uma estampa floral entre as faixas do tecido, o que pode remeter à ideia de um mundo natural, onde as cores pululam entre a fauna e a flora, e cuja estreita relação, durante muito tempo, identificou os contornos de representação imagética e mesmo escrita das experiências humanas no chamado Novo Mundo. A costura aparenta formar um desenho retangular, onde as fendas para a cabeça e os braços são adornadas com fitas de renda. Pode-se inferir assim, que a mesma esteja usando um *huipil*²⁷, vestimenta tradicional entre mulheres indígenas no período, e que conserva variantes até os dias atuais. Entretanto, a própria adição de rendas, bem como a utilização de um conjunto de joias bem acabadas, passando por colar, brincos e bracelete, sugere um status mais elevado, possivelmente de nobreza indígena, e ou mesmo em deferência à sua vinculação ao elemento da elite.

²⁶ Língua comum aos povos indígenas de etnia nahua.

²⁷ A caracterização do traje, bem como sua identificação a uma utilização recorrente por indivíduos indígenas está presente em análises históricas das pinturas, amplamente desenvolvidas nas obras de Ilona Katzew (2005) e Magali M. Carrera (2002).

Evidenciando a mesma categoria taxonômica presente na figura 1, a **figura 5** apresenta configurações semelhantes, mas com especificidades estéticas. O contraste entre a coloração dos seres representados também está posta. A cor da pele como marcador de diferenças e de oposições no tocante às relações mantidas entre os grupos envolvidos nos fenômenos de mestiçagem delinea, através dos quadros, o argumento primeiro de pertença às castas.

O padrão da indumentária feminina indígena também está presente. Sua visualização, nesse caso, é integral da peça, uma vez que a cena emerge em tela cheia. A composição retangular do traje, bem como o ordenamento de cores e estampas, se soma novamente à presença de um xale ou tecido dobrado sobre a cabeça, o que a associa a vestes tradicionalmente indígenas. No entanto, dessa vez, não está retratado o uso de jóias. Uma caracterização menos opulenta dos integrantes da imagem passa necessariamente pela atenção às figuras infantis. O elemento mestiço, retratado descalço em meio a um ambiente externo, aponta uma noção de decréscimo na posição hierárquica entre as castas, e esse movimento se torna mais sensível à medida que a mestiçagem avança, afastando-se do estatuto espanhol.

Diferentes aspectos aludem à ocupação de posições hierarquicamente privilegiadas ou à delimitação da subalternidade de grupos mestiços. Mesmo que de maneira concisa, é possível, através de uma análise mais detida dos componentes estéticos dessas imagens, a identificação de marcadores das diferenças entre os grupos, incutidos nos traços, objetos e cores das pinturas de castas. E nesse caso, o recurso a uma análise comparativa é enriquecedor.

A **figura 6** traz um homem com tonalidades de pele e olhos escuras. Seus cabelos, remetendo a uma coloração acastanhada, à mostra pela ausência de peruca que indique estatuto espanhol, se somam a uma sobreposição de vestes de aparência simples. Ao redor do pescoço e da cintura, há a presença de lenços, em tecidos livres de acabamento. Em um plano levemente mais afastado do observador, o indivíduo tem parte de seu corpo, e face circular, voltados à figura feminina. Porta ainda consigo, na mão direita, chapéu arredondado sem pontas, similar ao exemplar utilizado pela criança mais ao centro do plano.

Na outra ponta da imagem, a mulher, com pele em tons de bege rosado, sustenta face mais estreita e nariz delgado em comparação a seu consorte. Seu traje é composto por saia alongada e corpete justo, com brocados de rendas nas

extremidades, sobreposto por tecido de padrão retangular onde há uma alternância de cores intensas, e um véu de renda erguido sobre a cabeça. Nota-se a presença de joias, traduzidas por um conjunto de brincos e colar.

Discretamente à frente de seus progenitores, a criança, representada com pigmentação da pele em marrom claro, traz vestes que remetem à composição utilizada pela figura masculina. Porém, sua indumentária carrega maior nível de detalhes. Rendas nas barras das mangas e do lenço ao redor do pescoço, estampas e detalhes de acabamento na porção superior de suas roupas, se juntam à presença de calçado com salto e afivelamento em estilo europeu, em contraste com a bota de característica mais simples do homem, demarcando certo distanciamento entre as castas.

Homem mestiço, mulher espanhola e prole castiça, todos com representações investidas de caracteres simbólicos. Coloração da pele, vestimentas de maior ou menor refinamento, presença ou ausência de itens, elementos que vão conformando os discursos através de tentativas de fixação de modelos sociais, de caminhos de contenção de fluxos transformadores.

Os traços da face e os tons de pele da figura masculina remetem diretamente a concepções de composição física de indivíduos mestiços. A ausência de adornos ou cortes de tecido mais requintados, bem como a posse de chapéu de base arredondada (em contraste ao estilo europeu de três pontas), afigura um status de não pertencimento às elites.

A mulher de linhagem espanhola é representada, para além de seus atributos físicos, com trajes que abrangem maior variedade de detalhes. A delicadeza em algumas peças se articula, a exemplo, com a predominância da coloração laranja em suas vestimentas, cuja reprodução é frequente em indumentárias tradicionais de mulheres indígenas (CARRERA, 2002, p.29-31). A presença de conjunto de joias se equilibra frente à falta de opulência do traje, evidenciada principalmente pela certa simplicidade da base de seu vestido.

A esta altura, a criança castiça, como produto do intercruzamento de indivíduos provenientes de grupos distintos, carrega aspectos que simultaneamente a vinculam e diferenciam dos demais sujeitos constantes na pintura. O caminho percorrido parece novamente seguir o de aproximação a um estatuto espanhol. Tal circunstância pode ser mais facilmente verificável em uma breve observação comparativa com a criança mestiça da figura 5. Uma redução

ideal em um percentual de sangue mestiço incrementa os contornos de representação da casta.

E nesses movimentos comparativos, mobilizar neste momento a **figura 2** pode ser particularmente produtivo. Com uma organização semelhante, envolvendo inclusive as mesmas castas abordadas, o que torna significativamente interessante é observar que, a despeito de um aparente padrão comum às duas obras, os papéis dos progenitores surgem invertidos àqueles da figura 6.

Enquanto o produto das mesclas deriva da junção entre um homem mestiço e uma mulher espanhola na pintura de Ibarra, na produção de Juárez, a prole castiça surge através dos contatos entre um homem espanhol e uma mulher mestiça. Mas para o que de fato essa perspectiva contribui?

O ponto central a ser explorado é justamente essa consonância no estilo de representação. Para um olhar desavisado, as pinturas poderiam ser confundidas com a reprodução de um mesmo modelo entre autores distintos. A composição das imagens, trazendo substâncias aproximadas no que diz respeito à disposição dos personagens caracterizados, à presença de objetos, cores e contornos em comum, favorece uma possível confusão.

Não obstante a essas similitudes, é imprescindível notar, em meio a um manuseio conjunto das figuras, que certos elementos particularizam, e vinculam os sujeitos representados às categorias apontadas nas legendas.

O homem espanhol presente na figura 2, apesar de conservar uma indumentária de coloração próxima àquela do mestiço da figura 6, carrega uma série de caracteres que constituem marcas de seu estatuto. A pigmentação clara utilizada na tonalidade de sua pele, bem como os detalhes e adornos presentes desde o acabamento delicado do lenço ao redor de seu pescoço, passando pelo desenho crivado nos botões de seu casaco e nas estampas de um tecido trabalhado nas barras das mangas do traje, indicam o grau mais elevado de seu status social.

Já a mulher mestiça representada na imagem, traz uma tonalidade de pele em marrom claro. Suas vestes, compostas por saia com corpete ajustado à silhueta, sobrepostos por tecido de padrão geométrico xadrez, remetem em alguma medida àquela composição utilizada pela mulher espanhola da figura 6. Contudo, é possível identificar uma significativa simplicidade dos detalhes representados. Tecidos com pouco ou sem nenhum acabamento, conjunto de colar

e brincos pouco elaborados e ausência de véu, apontam seu estatuto menos privilegiado.

Em termos comparativos, é possível prosseguir também com uma análise que envolva os arranjos representados nas figuras 3 e 7. Ambas enfocam o resultado de um processo que extrapola os seres e itens envolvidos nas imagens.

A **figura 7** traz um homem castiço e uma mulher espanhola acompanhados do produto de seu inter cruzamento. A mulher, posicionada ao lado direito da tela, em um plano sutilmente mais próximo ao observador, do que àquele ocupado por seu parceiro, aparece com tonalidade de pele bem clara, em um bege rosado, que se aproxima da cor branca. Suas vestes se assemelham àquelas utilizadas pela mulher espanhola da figura 6, mas com um incremento no nível de detalhes. Compostas por saia alongada de estampa florida, e corpete justo, apresentam brocados delicados de renda nas extremidades das mangas e do colarinho. O tecido que se sobrepõe às outras peças sustenta padrão retangular, onde se alternam as cores branca e azul. Sua cabeça aparece encoberta por lenço estampado com a base em cor laranja, pouco mais clara do que àquela que constitui a porção inferior de seu traje. Há a presença de conjunto de brincos e colar feito em pérolas.

O homem castiço surge posicionado à porção esquerda da tela. Com uma tonalidade de pele em marrom claro, sustenta face mais arredondada em comparação à sua consorte. Todavia, é possível notar seu nariz mais delgado em relação ao indivíduo mestiço da figura 6. Trajado em roupas de cores escuras, que em alguma medida contrastam com o pigmento marrom pouco mais claro de sua pele, é possível perceber formas de tecidos aveludados, principalmente na parcela inferior da indumentária. Utiliza chapéu sem pontas, e calçados em estilo europeu, com salto discreto e afivelamento. Porta ainda em suas mãos tabaco, cujo consumo é patente, representado na pintura.

A criança, cujo estatuto designado aponta para a casta espanhola, mostra-se ostentando vestimentas de maior sofisticação. Com sua postura voltada a seus progenitores, sua caracterização com tonalidades de pele e cabelos claras, se coaduna à presença de tecidos com cortes refinados.

É interessante notar, durante a mobilização dessas documentações, que os elementos que vinculam os tipos de representação às categorias taxonômicas desenvolvidas a partir das noções de castas, se associam e se alternam entre os

diferentes contextos de contato. É possível sugerir que não haja um único formato de enquadramento simbólico dos diferentes estatutos. Ou seja, não há apenas um perfil de representação que seja reproduzido em todos os quadros que remetam a determinadas castas. Uma mulher espanhola pode conservar diferentes contornos estilísticos, com maior ou menor nível de detalhamento e sofisticação, de acordo com os arranjos dos quais seja peça constitutiva. Um homem castiço pode trazer artigos em seus trajes, que em certa medida o aproximem de um vestuário europeu, ao mesmo tempo em que consome tabaco, elemento nativo do Novo Mundo (KATZEW, 2005, p.76).

Nesse sentido, a tarefa fundamental é a busca pela identificação das marcas que, além de indicarem o pertencimento a determinadas categorias, favoreçam a verificação dos diferentes status assumidos através dos discursos acerca do processo de mestiçagem.

A **figura 3** traz uma organização consideravelmente semelhante à de número 7. A mulher também posicionada ao lado direito da tela tem seu olhar voltado à figura infantil que recorre à atenção do homem, indicado como castiço pela legenda ao centro. Trajado com vestes marcadas por tecidos escuros, que se contrapõem a uma tonalidade em marrom mais clara de sua pele, o indivíduo parece consumir tabaco enquanto seu olhar também vai de encontro à criança.

Posicionada ao centro da imagem, a prole resultante da mistura é caracterizada por uma coloração clara, que alude à linhagem de sua mãe, denotando aquilo que particulariza a substância principal dessa pintura de casta, o potencial de restituição de um estatuto espanhol através do decurso das mestiçagens.

Dessa forma, os discursos, passíveis de serem apreendidos das imagens, perseguem uma lógica de escalonamento dos atributos e valores inerentemente impregnados às diferentes castas. Raça, como matéria fundamental utilizada nos parâmetros de diferenciação entre os indivíduos, se conforma através da herança de uma espécie de sociologia de fundo religioso inscrita nas malhas dos ideais de pureza de sangue. Essas ideias reverberaram concepções nas quais virtudes e qualidades seriam recorrentemente transmissíveis através do ventre.

Nesses casos, o recurso ao conceito de mestiçagem, delimitado às considerações das propriedades constantes nos recortes históricos explorados, contribui em termos didáticos para a identificação da arbitrariedade presente nas

formulações delineadas. Conforme mencionado anteriormente, distantes de capturarem momentos e/ou personagens específicos em meio ao desempenho de papéis sociais e de sua historicidade, essa documentação veiculava noções que projetavam condutas a serem seguidas, bem como um ordenamento social onde a subordinação de diferentes indivíduos alimentasse os privilégios de uma camada espanhola/criola.

Em meio a essas dinâmicas, os movimentos de racialização traduziram a conexão entre um arcabouço jurídico de demarcação dos potenciais econômicos, sociais e principalmente políticos, de sujeitos que de alguma forma carregassem as marcas dos processos de mestiçagem, e a reprodução social e simbólica da depreciação de estatutos subjacentes.

Nessa linha, o reconhecimento da reprodução pictográfica de conteúdos que pautassem a estruturação de critérios de hierarquização auxilia na interpretação do quadro, cuja representação não apareceu duplicada neste trabalho. A casta categorizada como *coyote* exprime, dentro do conjunto de obras selecionadas, o nível de afastamento último ao estatuto espanhol.

A **figura 4** carrega a maior simplicidade em seus contornos entre as representações abordadas. Homem mestiço com vestes sem nenhum acabamento, de tecido monocromático opaco, coloração escura de pele e cabelos, acentuada se comparada ao sujeito mestiço da figura 6, tem sua postura voltada à prole apoiada nos braços da figura feminina.

Novamente trajada por veste que aparenta remeter ao já mencionado *huilpil*, a mulher com tonalidade de pele marrom escura tem sua cabeça coberta por tecido dobrado, o que mais uma vez alude a seu estatuto indígena. A exígua variedade de cores e contornos e a presença de apenas de brinco pouco elaborado como adorno reforçam o status de desprestígio.

Por fim, a criança, praticamente despida de objetos, tem sua composição majoritariamente encoberta por um tecido branco sem estampas que a sustenta próximo de sua progenitora. A pigmentação de sua pele se junta ao tracejado de feições mais grosseiras como atributo que evidencia sua casta, cuja própria nomenclatura já a aproxima de um contexto animal.

Desse modo, é possível sugerir que os racismos, impregnados nas dinâmicas históricas de representação das castas, extrapolem a consideração da cor da pele como parâmetro único de diferenciação entre os sujeitos classificados.

Um conjunto simbólico que passa desde o emprego de termos específicos e vai até o desenho de contornos que remetam a atributos e valores, carregou noções que buscavam definir posições, bem como aproximar ou afastar os grupos de oportunidades e privilégios.

Ainda assim, a coloração foi marca indelével desses processos. Os indivíduos associados às diferentes castas mestiças tinham suas representações intercaladas por uma série de elementos visuais, dentre os quais a cor, mesmo em diferentes gradações, fora marca constante (CARRERA, 2002, p 27-29).

E esse desenvolvimento esteve imbricado nas tramas dos contextos socio-históricos. Como afirma Laura Catelli (2012, p.13) o próprio José de Ibarra, autor de parte dos materiais selecionados para este estudo, estabelecia como condição para aceitação de aprendizes a qualidade de não ser de “*color quebrado*”.

Dessa maneira, a opção identificada como mais adequada para o tratamento do racismo em sala de aula, é uma abordagem que persiga sua identificação e análise como fenômeno histórico, onde sejam focalizadas as agências dos indivíduos como sujeitos de sua historicidade, em suas especificidades. O acionamento de uma definição conceitual que exprima uma noção geral a respeito do tema pode contribuir para essencializações, bem como para a consolidação e reprodução de concepções de inferioridade e desigualdade sociais, o que diverge dos objetivos últimos dos processos educativos (SAMPAIO; BALABAN, 2019, p.7-11).

Capítulo 4: Possibilidades para o trabalho didático

Como parte final desta dissertação, o presente capítulo se ocupará mais diretamente dos aspectos de cunho propositivo para o tratamento dos documentos e argumentos discutidos ao longo de todo o trabalho, bem como do desenvolvimento das ideias ao redor da formatação de material que constitua suporte físico para o acesso às imagens selecionadas.

Conforme afirma Muaze (2015, p.228), o ensino de história vem passando por transformações nos últimos anos. Os espaços escolares, principalmente a sala de aula, têm sido progressivamente reconhecidos e valorizados como locais de produção de saber. E essa dinâmica passa necessariamente pelo papel docente ocupado na produção de recursos e adaptações que viabilizem o alcance dos objetivos propostos para a aprendizagem, através das diferentes etapas de ensino da educação básica.

De modo algum o discurso empreendido a esta altura exclui a imprescindível centralidade do protagonismo estudantil no tocante ao desempenho das atividades pedagógicas sugeridas. Todavia, a iniciativa ora proposta se volta ao estabelecimento de um processo dialógico com docentes, visando um aprofundamento reflexivo acerca dos conteúdos e possibilidades focalizados em acordo com a mobilização da documentação histórica.

Nesse sentido, é preocupação tenaz que os caminhos apontados não se traduzam na elaboração de uma conduta didática prescritiva a ser inexoravelmente seguida. A intenção se estabelece assim, como ação de fomento ao recurso às pinturas de castas como documentação para o ensino de história e principalmente, para uma maior atenção e recorrência a recortes de história da América colonial no 7º ano, e no restante do segundo segmento do ensino fundamental.

Dessa maneira, a elaboração da atividade é pautada em um desenvolvimento no formato de oficina didática.

Em linhas gerais, as oficinas didáticas envolvem o investimento na construção de materiais por parte dos professores, a partir da identificação dos objetivos, conceitos e habilidades a serem trabalhadas com os estudantes em sala de aula. O pensamento caminha no sentido da ampliação das possibilidades

relacionais de alunos com as substâncias fundamentais da história como disciplina escolar (MUAZE, 2015, p.229).

Assim, empreendida nesses termos, a atividade enseja a extrapolação de certas práticas expositivas, onde os conteúdos curriculares estejam desconectados de um “pensar historicamente”. Isso significa dizer que o procedimento dialógico compreendido nas ações pedagógicas vislumbradas, permite o desenvolvimento de nexos de sentido entre os fenômenos históricos abordados e os fundamentos da pesquisa em história, adaptada às demandas do processo de ensino-aprendizagem a nível escolar (MUAZE,2015, p.30-31).

Tal orientação responde à ponderação de um contexto onde o ensino tenha sofrido golpes duramente aplicados. Não obstante às adversidades inerentes ao subdesenvolvimento das políticas educacionais ao redor do país, fortalecido nos últimos anos, a conjuntura de ameaça sanitária representada pela pandemia de Covid-19 catalisou a incidência de obstáculos para a consecução dos objetivos de aprendizagem.

Somada às dificuldades estruturais recorrentes através dos diferentes sistemas de ensino ao redor do Brasil, a adaptação improvisada de currículos e cursos a versões aproximadas de ensino remoto ou híbrido, impactaram negativamente na construção dos percursos educacionais planejados para toda uma geração de estudantes.

De diferentes naturezas, o que se pode verificar é que a crise socioeconômica aprofunda o desnível entre as oportunidades pedagógicas oferecidas entre grupos sociais mais abastados e membros de camadas populares.

Dessa maneira, a proposta de aula oficina a seguir considera o descompasso nos níveis de aprendizagem entre as diferentes realidades de ensino, e procura o aprofundamento semântico de conteúdos didáticos através de uma simplicidade procedimental inspirada na adaptação de modelos sugeridos por Muaze (2015, p.234-237).

4.1 Do desenvolvimento didático

- Dividir a turma em quatro grupos.
- Com um conjunto de imagens disponibilizado a cada grupo, solicitar a realização da sequência de tarefas a seguir.

Tarefa 1

A partir das figuras disponíveis, e dos conteúdos discutidos a respeito da formação das sociedades na América espanhola durante o período colonial, localize as informações a respeito dos documentos de acordo com a ficha abaixo, e descreva detalhadamente os personagens e cenas representados em cada imagem.

Ficha Modelo

Tipo de documento:	
Autor:	
Ano de produção:	
Acervo onde se localiza:	
Há legenda disponível? Qual?	

Tarefa 2

A partir do que foi produzido na tarefa 1, selecione três personagens envolvidos em qualquer uma das figuras, e aponte ao menos três características para cada um deles que os aproximem, e três que os diferenciem entre si.

Tarefa 3

Apresentação das etapas realizadas pelo grupo de alunos para toda a turma.

Tarefa 4

Questões para reflexão e debate entre toda a turma e professor: A) É possível dizer que cada grupo representado tenha características em comum ao longo das imagens? Por quê? B) As diferenças entre os grupos apontam alguma ideia de superioridade e /ou inferioridade? Explique sua resposta.

Para o Professor:

Considerando o desempenho das tarefas em relação às imagens disponibilizadas, são objetivos para os alunos:

- Se apropriar das imagens, localizando informações já disponíveis em ficha catalográfica no verso como movimento introdutório, identificando a mesma como documento histórico.
- Empreender análise descritiva como habilidade a ser desenvolvida.
- Reconhecer parcialmente símbolos e signos presentes nas formas de representação das tipologias envolvidas.
- Relacionar algumas características estéticas das imagens às tipologias humanas representadas.
- Expor oralmente os resultados obtidos coletivamente entre os membros do grupo a respeito das tarefas 1 e 2.
- Participar ativamente dos debates estabelecidos coletivamente entre professor e alunos no desempenho da tarefa 4.

4.2 Da caixa de imagens

A ideia da confecção de uma caixa de imagens advém de demandas distintas, mas que de alguma maneira se articulam.

Minha experiência como docente de história da educação básica contribuiu para a percepção de importantes limitações em meio aos ambientes escolares. Não foram raros os momentos ao longo dessa ainda breve, mas significativa trajetória, que atividades que envolvessem recursos para além daqueles cuja presença seja mais pragmática em sala de aula, como livro didático, apostila e mesmo quadro, tivessem seu desenvolvimento em alguma medida prejudicado.

O acionamento de documentação para o ensino de história, por mais que tenha seu enorme valor no que concerne ao aproveitamento didático, já debatido inclusive em momentos anteriores do presente trabalho, nem sempre constitui tarefa tranquila no tocante à conformação de materiais. Mesmo a confecção

simples de suportes impressos pode consumir desafio pungente em meio à falta de insumos e ou aparato adequado.

Nesse sentido, pensar em um material que possa ser reaproveitado em diferentes momentos e atividades ao longo de vários anos letivos parece oportuno. No caso das imagens, mais propriamente dessas pinturas de castas, coligidas de modo a atender os objetivos das seguidas reflexões, uma impressão em alta resolução, em papel fotográfico, bem como seu armazenamento em caixa de mdf ou papelão de alta densidade pode representar um potencial de utilização prática sem a necessidade de enfrentamento recorrente às rotinas de elaboração.

De forma mais específica, a manufatura das imagens, por assim dizer, compreende o limite a um dimensionamento de papel A4, com medidas de 210 x 297 milímetros. Buscando o favorecimento de sua durabilidade, assim como manipulação por parte de professor e estudantes, é recomendável sua fixação em placas de poliestireno vinílico. A reprodução em mais de um conjunto potencializa as possibilidades de manuseio didático.

No que diz respeito à organização das imagens, o sequenciamento das mesmas não é indispensável, uma vez que sua própria seleção respondeu a critérios teóricos e metodológicos pré-definidos. A opção adotada no capítulo 3 responde a procedimentos visualizados para uma melhor discussão dos potenciais didáticos dentro de determinados objetivos. Todavia, é imprescindível que cada figura preserve em seu verso breve ficha catalográfica que reúna as principais informações a respeito de cada obra, como menção a seu autor, ano, local, dimensões, características estéticas, transcrição de legenda e local do acervo.

A ideia, em linhas gerais é a de que conjugada mesmo com a proposta de desenvolvimento didático delineada acima, professores possam transformar, adaptar e adicionar conteúdos e elementos em acordo com as exigências de cada planejamento.

Considerações finais

Em síntese, a prática docente demanda uma reunião de esforços de diferentes ordens. Selecionar elementos, desenvolver atividades e criar recursos compõem alguns dos desafios recorrentemente enfrentados nos cotidianos escolares. Nessa medida, as discussões empreendidas ao longo das páginas desta dissertação caminharam na direção do estabelecimento de diálogos possíveis entre as experiências que orientaram parte das escolhas processadas e a identificação de determinações estruturantes de um trabalho docente.

Pensar o aproveitamento de documentações históricas a nível escolar, concatenando seus potenciais pedagógicos a iniciativas que visem o desenvolvimento de noções caras a um “pensar historicamente”, passa necessariamente pelas condições de um exercício profissional investido de autonomia.

A singular oportunidade oferecida pelo ProfHistoria de colocação de toda uma prática em perspectiva reflexiva contribui diretamente para o aperfeiçoamento de um caráter relacional na construção de saberes em meio aos espaços escolares.

Dessa forma, a percepção de um não esgotamento em si mesmas, das iniciativas construídas em relação ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, que transbordam entre as malhas que conformam as realidades do ensino brasileiro, é ponto de especial destaque em todo o processo.

Nesse sentido, as proposições ao redor da abordagem das pinturas de castas para o ensino de história da América colonial tiveram por objetivo último a possibilidade de fomentar iniciativas que propiciem uma maior identificação de texturas semânticas nas dinâmicas caras aos fenômenos históricos observados. O apontamento de sugestões de encadeamento lógico, bem como de confecção de suportes materiais para o desempenho de atividades didáticas corrobora a necessidade de captura da atenção de estudantes e professores às demandas por diferentes alternativas de aprendizagem.

O trabalho conceitual em sala de aula integra assim um planejamento onde se estabeleça uma relação de complementaridade entre os conteúdos discutidos a respeito de processos históricos em tom mais factual, e o pleno exercício de um

potencial analítico e interpretativo por parte dos estudantes no trato de documentos históricos.

A recorrência a esses materiais imagéticos reforça a singular importância da consideração de diferentes fontes de discurso para as pesquisas em história, conectando características epistemológicas de cunho acadêmico e escolar. O trabalho com os conceitos de mestiçagem e hierarquias sociais nessa medida, refletem a oportunidade de reconhecimento da fluidez e arbitrariedade das balizas demarcatórias de noções de privilégios, preconceitos e racismos, que cortam transversalmente as realidades históricas do presente, permitindo a criação de nexos de sentido com recortes do passado, em favor à consecução dos objetivos de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. São Paulo : Brasiliense, 2004.

BERNAND, Carmen. Los híbridos em Hispanoamérica. Um enfoque antropológico de um processo histórico. In: BOCCARA, G., GALINDO, G., S.. **Lógica mestiza em América**. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, 1999, p. 61-84.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG Ed., 2010.

BITTENCOURT, Circe. O que é disciplina escolar? In: _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009, pp. 33-55.

BOXER, C. R.. **O Império marítimo português (1415-1825)**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BOXER, C. R.. **Relações raciais no império colonial português (1415 – 1825)**. Lisboa: 2ª Ed. Porto: Afrontamento. 1988.

BRADING, David. La Monarquía Católica. In: BRADING, David. **Orbe Indiano. De la monarquía católica a la República criolla, 1492-1867**. México FCE, 1992. p. 239- 254.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 04 nov. 2019. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. Porto Alegre: Ed. Unisinos, 2003

CAIMI, F. E. **A aprendizagem profissional do professor de História: desafios da formação inicial**. Dourados: Fronteiras, v.11, n.20, pp.27-42.

CARDOSO. Ciro F. S.. Poder político e religião nas Altas Culturas pré-colombianas: astecas, maias e incas. In: VAINFAS, R. (Org.). **América em tempo de conquista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992. p. 11-32.

CARRASCO, Pedro. **La economía de los estados azteca e inca**. Disponível em <<http://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias>> Acesso em 02 fev.2016

CARRERA, Magali M. . **Imagining Identity in New Spain, Race Linage, and the Colonial Body in Portraiture and Casta Paintings**. Austin: University of Texas Press, 2002.

CATELLI, Laura. **Pintores criollos, pintura de castas y colonialismo interno: los discursos raciales de las agencias criollas en la Nueva España del periodo virreinal tardío Cuadernos del CILHA**, vol. 13, núm. 2, 2012 Universidad Nacional de Cuyo Mendoza, Argentina

CUMMINS, Thomas. **“From Lies to Truth: Colonial Ekphrasis and the Act of Crosscultural Translation”**. Cultural Migrations: Reframing the Renaissance. Ed. Claire Farago. New Haven: Yale University Press, 1995. 152-74, 326-29. Disponível < <https://scholar.harvard.edu/tcummins/publications/lies-truth-colonial-ekphrasis-and-act-crosscultural-translation>> Acesso em 18 mar.2021.

DE ARAÚJO SOUZA, Jorge Victor. **Mnemosyne na escola: ensaio acerca do uso de documentos imagéticos no ensino de história**. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, v. 9, p. 184-210, 2018.

GARCÍA SAÍZ, Maria Concepción. Las castas mexicanas. Um gênero pictórico americano. Milan: Olivetti, 1989.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Cap.2, pp. 157-164.

GRUZINSKI, S.. **A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol, séculos XVI-XVIII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GRUZINSKI, S.. **A guerra de imagens. De Cristóvão Colombo a Blade Runner (1492-2019)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GRUZINSKI, S.. **El destino truncado del Imperio azteca**. 1º Ed. Barcelona: Blume Ed., 2011.

GRUZINSKI, Serge. A guerra de imagens e a ocidentalização da América. In: VAINFAS, R. (Org.). **América em tempo de conquista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992. p. 198-207

GRUZINSKI, Serge. Las repercuisones de la conquista: la experiência novo hispana. In: BERNAND, Carmen (org.) **Descubrimiento, conquista y colonización de América a quinientos años**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994. p. 148-171

GRUZINSKI, Serge. Misturas e mestiçagens. In: GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 39-62.

HOOKS, Bell. Essencialismo e experiência. IN: _____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KATZEW, Ilona. . **Casta Painting, images of race in eighteenth-century Mexico**. New Haven and London: Yale University Press, 2005.

LADUERIE, E. Le ROY.. **O Estado Monárquico, França, 1460-1610**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LAFAYE, J. Guadalupe, emblema nacional mexicano. In: **Quetzacoátl y Guadalupe**. México: FCE, 1994, p. 384-416.

MARTINS, Suely Aparecida. **E.P. Thompson e a educação: a socialização como experiência**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 59, p.304-317, out2014.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "**Mas não somente assim!**" **Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História**. *Tempo* [online]. 2006, vol.11, n.21, pp.5-16.

MATTOS, Selma Rinaldi de. Ordenar, Civilizar e Instruir e Uma questão de método. In: _____. **O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manoel Macedo**. Rio de Janeiro: Acess, 2000, p. 33-78.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; LOPES, Ivone Goulart; SOARES, Jefferson da Costa; PATROCLO, Luciana Borges. **A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil**. *Educ. Pesqui.* vol.39, n.4, p.985-1000, 2013.

MORAES, Maria Cecília Marcondes; MÜLLER, Ricardo Gaspar. **História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação**. Florianópolis, v.21, n. 02, p.329-349, jul/dez. 2003.

MORENO NAVARRO, Isidoro. Los cuadros del mestizaje americano. Estudio antropológico del mestizaje. Madrid: Ediciones Jose Porruas Turanzas, 1973.

MÖRNER, Magnus. La mezcla de razas em la historia de América Latina. Buenos Aires: Paidós, 1969.

MOUSNIER, Roland. **Las jerarquias sociales**. Buenos Aires: Amorrortu, 1972.

MUAZE, M. A. F.. Ensino de História e Imagem: territórios possíveis. In: Rocha, Helenice; Magalhães, Marcelo; Gontijo, Rebecca. (Org.). O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado.. 1ed.Rio de Janeiro: FGV, 2015, v. 1, p. 223-242.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização**. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, p. 265-304, 2013.

NIETZSCHE, Friederich. **Da utilidade e do Inconveniente da História para a Vida**. São Paulo: Ed. Escala, 2008.

PANOFSKY, Erwin. Iconografia e Iconologia: uma Introdução ao Estudo do Renascimento. In:_____. **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Entre Textos e Práticas: Ensino de História, Instituição Escolar e Formação Docente**. *História e Ensino*. [online]. v.21, n.2, p. 151-179, jul/dez. 2015

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978;

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa, 01 December 2006, Vol.1(2), pp.7-16.

RÜSEN, Jörn. Pragmática – a constituição do pensamento histórico na vida prática. In:_____. **Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001. p. 53-94.

SAMPAIO, Gabriela dos Reis; BALABAN, Marcelo. **Introdução**. In: Marcadores da diferença: raça e racismo na história do Brasil / Gabriela dos Reis Sampaio, Ivana Stolze Lima, Marcelo Balaban, organizadores. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, E. O.. Relações entre imagens e textos no ensino de História (Qualis B2). Saeculum (UFPB), v. 22, p. 173-188, 2010.

SILVA, Marco Antônio; GUIMARÃES, Selva. **O ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.31, nº 60, p.13-33. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In: _____. _____. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 190-207.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WACHTEL, Nathan. A Aculturação. In: Le Goff, P., Nora, P. (Org.). **História: Novos Problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. p. 113-129.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Apêndice – Fichas Catalográficas

	AUTOR	Atribuído a Juan Rodríguez Juárez (1675-1728).
	ANO	1715
	LOCAL DE PRODUÇÃO	Cidade do México
	CARACTERÍSTICAS ESTÉTICAS	Pintura a óleo – 80,7 x 105,4 centímetros. Enquadramento a 3/4 de tela.
	LEGENDA	<i>De español y india, produce mestizo</i> (De espanhol e índia, produz mestiço).
	ACERVO	Breamore House , Hampshire, Inglaterra.
	REFERÊNCIA	KATZEW, Ilona. . Casta Painting, images of race in eighteenth-century Mexico. New Haven and London: Yale University Press, 2005, p.12

	AUTOR	Atribuído a Juan Rodríguez Juárez (1675-1728).
	ANO	1715
	LOCAL DE PRODUÇÃO	Cidade do México
	CARACTERÍSTICAS ESTÉTICAS	Pintura a óleo – 80,7 x 105,4 centímetros. Enquadramento a 3/4 de tela.
	LEGENDA	<i>De español y mestiza, produce castizo</i> (De espanhol e mestiça, produz castiço).
	ACERVO	Breamore House , Hampshire, Inglaterra.
	REFERÊNCIA	KATZEW, Iлона. . Casta Painting, images of race in eighteenth-century Mexico. New Haven and London: Yale University Press, 2005, p.12

	AUTOR	Atribuído a Juan Rodríguez Juárez (1675-1728).
	ANO	1715
	LOCAL DE PRODUÇÃO	Cidade do México
	CARACTERÍSTICAS ESTÉTICAS	Pintura a óleo – 80,7 x 105,4 centímetros. Enquadramento a 3/4 de tela.
	LEGENDA	<i>De castizo y española, produce español</i> (De castiço e espanhola, produz espanhol).
	ACERVO	Breamore House , Hampshire, Inglaterra.
	REFERÊNCIA	KATZEW, Ilona. . Casta Painting, images of race in eighteenth-century Mexico. New Haven and London: Yale University Press, 2005, p.12

	AUTOR	Atribuído a Juan Rodríguez Juárez (1675-1728).
	ANO	1715
	LOCAL DE PRODUÇÃO	Cidade do México
	CARACTERÍSTICAS ESTÉTICAS	Pintura a óleo – 80,7 x 105,4 centímetros. Enquadramento a 3/4 de tela.
	LEGENDA	<i>De mestizo y india, produce coyote</i> (De mestiço e india, produz castiço).
	ACERVO	Breamore House , Hampshire, Inglaterra.
	REFERÊNCIA	KATZEW, Ilona. . <i>Casta Painting, images of race in eighteenth-century Mexico</i> . New Haven and London: Yale University Press, 2005, p.14.

	AUTOR	Atribuído a José de Ibarra (1685-1756).
	ANO	1725
	LOCAL DE PRODUÇÃO	Cidade do México
	CARACTERÍSTICAS ESTÉTICAS	Pintura a óleo – 164 x 91 centímetros. Enquadramento em tela cheia.
	LEGENDA	<i>De español y índia, produce mestizo</i> (De espanhol e índia, produz mestiço).
	ACERVO	Museo de América, Madrid, Espanha.
	REFERÊNCIA	KATZEW, Ilona. . Casta Painting, images of race in eighteenth-century Mexico. New Haven and London: Yale University Press, 2005, p.82.

	AUTOR	Atribuído a José de Ibarra (1685-1756).
	ANO	1725
	LOCAL DE PRODUÇÃO	Cidade do México
	CARACTERÍSTICAS ESTÉTICAS	Pintura a óleo – 164 x 91 centímetros. Enquadramento em tela cheia.
	LEGENDA	<i>De mestizo y española, produce castizo</i> (De mestiço e espanhola, produz castiço).
	ACERVO	Museo de América, Madrid, Espanha.
	REFERÊNCIA	KATZEW, Ilona. . Casta Painting, images of race in eighteenth-century Mexico. New Haven and London: Yale University Press, 2005, p.83.

	AUTOR	Atribuído a José de Ibarra (1685-1756).
	ANO	1725
	LOCAL DE PRODUÇÃO	Cidade do México
	CARACTERÍSTICAS ESTÉTICAS	Pintura a óleo – 164 x 91 centímetros. Enquadramento em tela cheia.
	LEGENDA	<i>De castizo y española, produce español</i> (De castiço e espanhola, produz espanhol).
	ACERVO	Museo de América, Madrid, Espanha.
	REFERÊNCIA	KATZEW, Ilona. . Casta Painting, images of race in eighteenth-century Mexico. New Haven and London: Yale University Press, 2005, p.83.