

Maria de Fátima Barbosa da Silva

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

OFICINAS PEDAGÓGICAS COM APLICAÇÃO DA LEI 11.645-08



Diálogos Interculturais
no ensino de História.
Oficinas pedagógicas
com aplicação da Lei 11.645-08

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA DA SILVA

Diálogos Interculturais
no ensino de História.
Oficinas pedagógicas
com aplicação da Lei 11.645-08



Rio de Janeiro

2017



A AUTORA responsabiliza-se inteiramente pela originalidade e integridade do conteúdo da sua OBRA, bem como isenta a EDITORA de qualquer obrigação judicial decorrente da violação de direitos autorais ou direitos de imagem contidos na OBRA, que declara, sob as penas da Lei, ser de sua única e exclusiva autoria.

Diálogos Interculturais no ensino de História.
Oficinas pedagógicas com aplicação da Lei 11.645-08
Copyright © 2017, *Maria de Fátima Barbosa da Silva*
Todos os direitos são reservados no Brasil.

PoD Editora

Rua Imperatriz Leopoldina, 8 - sala 1110
Centro – Rio de Janeiro - 20060-030
Tel. 21 2236-0844 • www.podeditora.com.br
atendimento@podeditora.com.br

Capa:
Cristina Hintze

Diagramação, impressão e acabamento:
PoD Editora

Revisão:
Pod Editora

Nenhuma parte desta publicação pode ser utilizada ou reproduzida em qualquer meio ou forma, seja mecânico, fotocópia, gravação, nem apropriada ou estocada em banco de dados sem a expressa autorização da autora.

CIP-Brasil. Catalogação-na-Publicação
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

S234s

Silva, Maria de Fátima Barbosa da

Diálogos Interculturais no ensino de História. Oficinas pedagógicas com aplicação da Lei 11.645-08/ Maria de Fátima Barbosa da Silva. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: PoD, 2017.

138p. il.; 21cm
inclui bibliografia e índice

ISBN 978-85-8225-149-2

1. Brasil. [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008]. 2. Educação - Aspectos sociais - Brasil. 3. Igualdade na educação - Brasil. 4. Ensino de História. 5. Interculturalidade. I. Título.

14-25851

CDD: 845.03

CDU: 821.178.5(56)-3

03.09.17

04.09.17

A um rio que era doce...

Um dia, meus olhos ainda hão de ver (...)
No céu da vida, o amor brilhando (...)
Em cada palma de mão, cada palmo de chão
Semente de felicidade
O fim de toda a opressão (...)
A porta aberta ao irmão
De qualquer chão, de qualquer raça
Luís Carlos da Vila

SUMÁRIO

Agradecimentos	11
Apresentação	12
Prefácio	17

INTRODUÇÃO

Primeira parte: Ao Professor	19
Segunda parte: Ao Estudante	34

OFICINA 1:

brasileiro COM ARTE intercultural NO SAMBA

Primeira parte: Ao Professor	36
Segunda Parte: Ao Estudante	44

OFICINA 2:

REPAR-AÇÃO europeia ou pela memória indígena

Primeira parte: Ao Professor	61
Segunda parte: Ao Estudante	77

OFICINA 3:

QUILOMBO INTERCULTURAL

Primeira parte: Ao Professor	97
Segunda parte: Ao Estudante	107

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Ao Professor	122
Ao Estudante	125

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA DA SILVA

Diálogos Interculturais
no ensino de História.
Oficinas pedagógicas
com aplicação da Lei 11.645-08

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão, em primeiro lugar a Deus, pelo sopro da vitalidade e em reconhecimento a tudo que sua criação nos oferece. Aos meus pais, por terem me educado e me preparado para a vida. À minha família, amparo nas horas de aflição, aconchego, acolhida e renovação – o tempo que preciso para descanso e reflexão.

Este trabalho resulta de uma investigação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB) / UERJ, programa este que resumo desde o início em uma única palavra: acolhimento. Acolhimento de ideias, de pessoas e de vontades. Agradeço infinitamente a todos os professores e os funcionários deste programa. Especialmente, as professoras *Patrícia Ferreira de Souza Lima*, *Sônia Maria Wanderley*, bem como a professora *Cinthia Monteiro Araújo* (UFRJ).

Aos colegas da Fundação Municipal de Educação em Niterói e de modo particular, aos companheiros de trabalho da Escola Municipal Altivo César. Agradeço aos colegas e parceiros que viabilizaram as atividades de campo em cada aula-oficina.

Meu carinho e gratidão renovados, a cada dia, ***aos nossos estudantes***, com os quais dialogamos e aprendemos muito, na esperança de nos educarmos, conjuntamente, para convívios mais respeitosos em todos os sentidos.

Agradeço também, aos que de alguma forma contribuíram (mesmo que não citados diretamente) e irão ainda contribuir para que este trabalho se concretize nas nossas escolas, como anseio das lutas sociais pelo reconhecimento cultural e para consolidação de uma sociedade mais democrática.

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado das inquietudes, que emergem cotidianamente, por meio da prática em sala de aula e que encontraram no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEB/UERJ)¹, a acolhida necessária para reflexões teóricas capazes de construir possíveis soluções. Trata-se de um guia que reúne subsídios pedagógicos direcionados aos professores que atuam na Educação Básica, para implementação da Lei 11.645-08, a qual representa a última atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394 LDB/1996), para enfrentamento da nossa problemática cultural. É um livro que dialoga com professores, estudantes e público em geral.

A atuação em escolas públicas nas periferias de algumas cidades do estado do Rio de Janeiro, despertou-me “um olhar” para a necessidade da afirmação e valorização das identidades dos estudantes. Compreendi que a ausência da noção de pertencimento provocada pela falta de representatividade em muitos manuais didáticos impacta o desempenho escolar e alimenta preconceitos, discriminações e estereótipos. Ademais, reforça igualmente, papéis de subalternidade, construídos sócio culturalmente.

As narrativas, visualizadas, especialmente, por intermédio dos livros didáticos, em geral, transpostas de diretrizes curriculares, focalizam a centralidade europeia. A opção que se verifica em muitos destes materiais é a de sucessão de eventos, por meio do tempo linear e cronológico, o que acaba produzindo lacunas em relação as demais temporalidades, capazes de enunciar outros protagonistas, negando-se, assim, possíveis caminhos para participação cidadã.

A centralidade de uma única matriz cultural como intérprete e artífice do mundo em que vivemos, perpetua desigualdades e diferenças sociais produtoras de preconceitos, o que dificulta a autono-

¹ Este trabalho apresenta parte das reflexões teóricas e experimentações práticas que foram desenvolvidas na dissertação intitulada: “Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o Ensino de História” (2016), orientada pela Professora Doutora: Patrícia de Souza Lima, como requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

nia, valorização e expressividade das demais manifestações culturais. Ainda, desfavorece o diálogo produtor de aprendizagens recíprocas.

Problema enraizado no cotidiano, inquieta os que buscam mudanças e cooperam para a transformação dessa realidade através dos seus espaços de convívio ou campos de atuação. A sala de aula ocupa um desses lugares privilegiados, pois é um espaço de troca por excelência – valores, afetos, visões de mundo, experiências – que, por intermédio das interações entre os seus agentes, educa e sensibiliza inúmeras gerações brasileiras.

O preconceito não se revela apenas em relação à cor da pele; em todas as suas manifestações o pré-julgamento se mostra igualmente nocivo. Contudo, verificam-se algumas distinções em relação às discriminações étnicas e culturais: a emergência de políticas públicas que visavam o apagamento e a segregação, como as que envolveram o “embranquecimento” do Brasil e o Apartheid na África do Sul, no caso dos africanos e seus descendentes. Essas medidas do Estado não se restringiram apenas aos afrodescendentes; igualmente provocaram nas tribos indígenas, semelhantes desapropriações territoriais e negação da autonomia jurídica. Tais normas institucionais legitimaram, aos poucos, várias subordinações históricas.

O objetivo de provocar nos estudantes da Educação Básica, a compreensão destes embates, suas consequências, e despertar o simultâneo respeito à nossa pluralidade cultural, produziu reflexões sobre como introduzir tais questões na prática de sala de aula, especialmente no ensino de História.

Paralelo às mesmas e fora do contexto da sala de aula, a voz dos movimentos sociais encontrou materialidade nas Leis 11.645-08 e 10.639-03, as quais instituíram a obrigatoriedade do ensino da história das nossas matrizes formadoras, com destaque para as culturas indígenas e africanas, respectivamente, a fim de equilibrar as históricas relações desarmônicas, como resultado dos processos que visam consolidar a nossa democracia, ou seja, em atenção às *demandas sociais que se apresentam como um dos desafios para o Ensino de História*.

Assim, a proposta com a qual se identifica este livro é a seguinte: enunciar outros sujeitos históricos objetivando deslocar as concepções etnocêntricas para diálogos interculturais e assim estabele-

cer, por meio dos mesmos, uma ponte entre as demandas sociais e o Ensino de História, compreendido segundo a abordagem da professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ), como um saber distinto do saber acadêmico, construído na interface entre os saberes da ciência de referência, isto é, a História Acadêmica, as diretrizes curriculares, os saberes docentes (àqueles que os professores mobilizam para ensinar), referenciais pedagógicos e didáticos, entre outros.

Para atender a tais demandas sociais, refleti em como criar metodologias coerentes com uma aplicação eficaz desse ordenamento jurídico. Objetivando-se o preenchimento das lacunas geradas pela falta de materiais pedagógicos para este fim. Uma ponte com a perspectiva da teoria intercultural aplicada ao Ensino de História foi o caminho adotado nesta direção.

As metodologias que serão apresentadas no decorrer deste livro, foram desenvolvidas com base nas realidades locais inseridas em tessituras amplas. A localidade de Niterói-RJ exemplifica estes espelhamentos, como estudo de caso, para a criação/constatação dos “contextos educativos relacionais”, conforme Reinaldo Matias Fleuri, e o entendimento da cidade, como um lugar propício às hibridações culturais, como propõe Néstor Garcia Canclini.

Estas duas premissas foram apresentadas aos estudantes da Escola Municipal Altivo César, situada no campo empírico em análise, através de situações-problemas, em aulas oficinas com base no trabalho de Isabel Barca, o que possibilitou a experimentação das metodologias elaboradas, as quais entre outros resultados, contribuíram para despertar a alteridade, a curiosidade e atuação dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Para este livro foram selecionadas as três oficinas mais significativas para ilustrar, no melhor sentido da palavra, a teoria intercultural aplicada ao Ensino de História. Igualmente, para problematizar a Lei 11.645-08, segundo as premissas apontadas, especialmente nos entrecruzamentos históricos entre o local e o global. Em cada uma, há diálogos com o professor e com os estudantes, oferecendo subsídios sugestivos para a reflexão em proveito de ambos. Foram indicadas algumas sugestões curriculares e de avaliações que poderão ser aplicadas durante o desenvolvimento do trabalho.

O professor constatará que os documentos sugeridos possuem

uma coerência para a elaboração do acervo. Por isso os documentos foram categorizados em unidades, para explicitar os conceitos e destaques teóricos necessários às aprendizagens dos estudantes. Houve esse cuidado, pelo desejo em replicar o trabalho realizado, e para isso, é importante compartilhar as ideias que orientaram a seleção das fontes, o que pode ser útil na construção de um trabalho diferenciado e compatível a outras realidades.

Aos estudantes dedicou-se um espaço inicial para convidá-los à reflexão, despertar o interesse para o tema e desafiá-los a argumentar sobre uma situação-problema que envolva a temática da pluralidade cultural. Para isso haverá dicas que acompanham os acervos documentais e um roteiro de investigação. Estes, além de ilustrar, problematizam a questão inicial a fim de conduzi-los a reflexões, visando à apropriação de um repertório crítico para a construção de argumentos em resposta ao desafio proposto. Ao final de cada oficina será indicada uma possibilidade de apropriação, na prática, dessa teoria.

A primeira oficina **“brasileiro COM ARTE intercultural NO SAMBA”** utilizou como recurso pedagógico um samba enredo abordando os efeitos do choque da conquista nos processos colonizatórios, e evidenciando outras formas de operar com o conceito de tempo, a partir da identidade local de Niterói, entrecruzada com outras histórias, para inverter a lógica eurocêntrica, como estudo de caso replicável a outros contextos.

A segunda oficina **“REPAR-AÇÃO europeia ou pela memória indígena”**, trata de um problema específico em decorrência dos efeitos, anteriormente abordados: as expropriações históricas impostas a negros e índios. Por fim, na última oficina, **“Quilombo INTERCULTURAL”**, os desafios anteriores serão retomados para demonstrar algumas ações interculturais que vem ocorrendo em um quilombo na cidade de Niterói em resposta aos problemas comunitários em comum, oriundos dessas relações históricas e desiguais entre as culturas.

Espera-se que o leitor encontre o auxílio necessário para atuação em face das demandas provocadas pelas problemáticas culturais. Identicamente, que as práticas interculturais experimentadas como propostas para implementação da Lei 11.645-08 sirvam como mote para que os professores possam refletir a partir dos seus respectivos cenários e criar “seus próprios caminhos” ao estabelecerem uma ponte entre a Interculturalidade e o Ensino.

Prefácio

O livro diálogos interculturais no ensino de história. Oficinas pedagógicas com aplicação da Lei 11.645-08, da professora Maria de Fátima Barbosa da Silva, chega para provocar. Provocar a transformação possível e necessária frente aos paradigmas curriculares atuais. Provocar a reflexão.

A obra apresenta subsídios pedagógicos destinados aos professores que atuam na Educação Básica, para aplicação da Lei 11.645-08, no que diz respeito às relações étnicas e culturais. A proposta do texto é abordar os conteúdos já fixados nas diretrizes pela perspectiva da interculturalidade, e promover interações entre sujeitos de culturas diversas em relação às desigualdades sociais. Ir além do acréscimo do conteúdo curricular, a partir de outras narrativas que invertam a lógica da narrativa eurocêntrica em favor de narrativas plurais: Niterói abraça o mundo, em histórias entrecruzadas, na voz dos seus sujeitos. Uma abordagem replicável para outros contextos.

Lendo as páginas do livro deparamo-nos com a experiência de uma professora que conhece as normas de um sistema educacional frágil. No entanto, consciente de que o processo de aprendizagem se constrói quando os saberes são colocados em prática, busca apresentar subsídios que possam auxiliar o trabalho docente priorizando a construção de diálogos a partir das vivências relatadas.

Ainda, o texto é fundamentado no estudo de teóricos renomados como Néstor Canclini, Stuart Hall, Reinaldo Matias Fleuri, Isabel Barca, Cinthia Monteiro de Araújo, entre outros, o que revela o caráter mobilizador da obra, que se fundamenta, também, como um processo de socialização das memórias, das narrações e dos discursos.

Nesse sentido, a opção metodológica pelas aulas-oficina corrobora a finalidade de incentivar o protagonismo dos estudantes frente às questões sociais, contribuindo para a formação de seu caráter ético e cidadão. A experiência histórica emancipa o estudante por meio de uma nova percepção da realidade, por meio da criação de novos horizontes de expectativa.

O conceito de emancipação é fundamental para compreender a proposta da pesquisadora. A emancipação é a finalidade e o efeito alcançado pela vivência histórico-prática, que liberta o sujeito

das percepções habituais e confere a ele novas visões da realidade. Neste sentido, a função social da prática educativa revela seu caráter transgressor (das normas vigentes) e antecipatório (dos progressos vindouros).

Na medida em que a experiência prática propicia rupturas e a veiculação de conceitos e normas delinea-se seu aspecto social e formador, quando, ao contrário, promove a perpetuação dos padrões ultrapassados de conduta da sociedade vigente, torna-se mera vivência de caráter reprodutor. Desta forma, a pesquisadora alinha-se à discussão proposta por Ana Monteiro e Fernando Araújo Penna, ao considerar que o Ensino da História é um lugar de fronteira: saberes de múltiplos matizes, didática, currículo e dispositivos pedagógicos, que se processam continuamente e promovem interlocuções voltadas para repensar o próprio fazer pedagógico do professor a fim de construir um conhecimento histórico escolar efetivo.

Assim, a pesquisadora busca despertar potencialidades. Propõe ações estratégicas que visam o entendimento e a hibridação de culturas de modo igualitário, conforme os ensinamentos de Néstor Canclini, e estimular as mútuas aprendizagens e a superação de preconceitos. Ao professor propõe estratégias e recursos didáticos que visam à construção, juntamente com os alunos, de novas possibilidades de conhecimento frente às problemáticas históricas, promovendo o debate sobre as relações étnicas e culturais, fortalecendo e efetivando a cidadania enquanto crítica, prática e ação transformadora.

O texto que em questão é uma provocação, um convite, uma reflexão. Traz contribuições valorosas para a prática educacional na medida em que propõe a ampliação das possibilidades antes não observadas ou concretizadas, de modo a expandir o espaço do comportamento social vigente em direção a novos objetivos, rupturas e perspectivas, abrindo, assim, outros caminhos para a experiência de vida futura.

Por fim, e com a devida licença poética, este é um livro fonte. Nas palavras de Cora Coralina: “Esta fonte é para uso de todos os sedentos/Toma a tua parte/Vem a estas páginas e não entres seu uso aos que têm sede”.

Gabriela Rocha Rodrigues

Professora na Universidade Federal Fluminense/Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

INTRODUÇÃO

Primeira parte: **Ao professor**

1- Tecendo Histórias

A Lei 11.645-08 representa a última atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394- LDB/1996), no que diz respeito às relações étnicas e culturais, materializando os anseios por maiores representatividades encampadas por nossas minorias culturais.

Entendendo-se a urgência na efetivação deste instrumento jurídico como caminho promissor para enfrentamento da problemática cultural e ao mesmo tempo, objetivando contribuir para o preenchimento de lacunas no que diz respeito a materiais didático-pedagógicos com esta temática, este livro intenciona oferecer alguns subsídios por meio de estratégias de Ensino no campo disciplinar da História, desenvolvidas com base na teoria intercultural.

A lei 11.645-08, como acréscimo a LDB/96 aborda esta temática, a partir do artigo 26, e aprofundando-a no parágrafo quarto com a noção de que em relação ao ensino de História no Brasil, todas as nossas matrizes, devem ser contempladas:

Minorias ou grupos Minoritários

Uma das melhores definições para o conceito de grupos minoritários é a de Miguel Arroyo. Relaciona-se à questão do equilíbrio de forças no jogo da representação política e não em termos numéricos: “nos remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural. (...) Focaliza-os não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, se fazendo presentes como atores na cena social, política, cultural e na produção de saberes. Reagindo a seu silenciamento” (ARROYO, 2009, p.1). Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_uprms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF>. Acesso: 10 ago. 2015.

“§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (LDB, 1996).

A palavra especialmente visa enfatizar o estudo das matrizes, africanas, indígenas e europeias, mas não excluir as outras e nem promover hierarquizações, sobretudo-

do se o que se pretende é o diálogo. Esse consenso transposto para a legislação é resultado de negociações e disputas de um longo curso de história de encontros culturais neste espaço que habitamos.

A trajetória da norma jurídica de 2008 está vinculada ao progresso das conquistas encampadas pelos movimentos da sociedade civil, especialmente das minorias étnicas e culturais. Esses movimentos ampliaram seus espaços de atuação, no contexto da nossa reabertura política, após o período da ditadura civil-militar, através do anseio de diversos setores brasileiros, defensores da campanha pelas “Diretas já” em direção a uma sociedade mais democrática.

Nesse modelo societário, o reconhecimento ao direito às diferenças e à pluralidade cultural é essencial. Como resultado da participação cidadã desses grupos, observam-se na Constituição de 1988 grandes avanços nesse sentido. Paralelo a tais conquistas no contexto brasileiro, se notabilizaram as lutas internacionais, ambas amparados nos discursos pelos Direitos Humanos, em favor da igualdade entre as culturas.

A intensificação de um sentimento de união em favor da valorização das minorias étnicas provocou mudanças em regimes políticos, como o *Apartheid* na África do Sul e garantiu diversos direitos aos índios, cujo o ápice até o momento, foi a assinatura da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007).

“Diretas Já”

“A campanha das Diretas Já, em 1984, foi um importante momento de articulação entre setores do movimento negro e outras organizações políticas ainda na primeira da década de 1980 (...) representantes do movimento negro participaram diretamente do processo e conseguiam acrescentar algumas de suas demandas ao conjunto de reivindicações apresentado na ocasião”. (PEREIRA, 2010, 215-217).

Em 2003, foi assinada a Lei 10.639, representativa das demandas sociais do movimento negro tornando obrigatório o ensino da cultura africana nas escolas brasileiras. E em 2008, reitera-se a problemática acerca da diversidade, ao incluir também a cultura indígena na última modificação da LDB sobre o tema.

A inserção destas temáticas vem provocando inúmeros debates entre estas minorias, professores, universidades, secretarias de ensino, entre outros, cujo cerne reside em como implementar esses ordenamentos jurídicos, considerando a pluralidade da formação de nossa nação, com a implicação de ir além do acréscimo de conte-

údo: em uma perspectiva plural, faz-se necessário enunciar outros sujeitos e outras cosmovisões, ultrapassando a perspectiva europeia já enraizada em nossos currículos e nas produções de saber. A inserção destas temáticas culturais, também, implica relativizar a cultura. Para isso há que se refletir, teoricamente, sobre este conceito para compreender as suas variadas formas de manifestações e as possibilidades de diálogos entre as mesmas.

Multiculturalismo: “é a constatação de um fenômeno que envolve a convivência e a coexistência de diversas culturas num mesmo território e num mesmo tempo histórico” (ANDRADE, 2009, p.17).

Intraculturalismo: Segundo, Ruston Bharucha (2000), intelectual e teatrólogo indiano, a intraculturalidade é um modelo de operar com a pluralidade, desigualdade e diferenças, compreendendo caminhos políticos para emergências de formas emancipatórias com base nas convivências e problemas em comum, dentro dos espaços nacionais.

Transculturalismo: Diz respeito aos traços universais, isto é, aos elementos culturais comuns identificando-se estruturas semelhantes nas relações sociais ou suas interpretações de mundo, sem que necessariamente contra interações entre as culturas (FLEURI, 2001, p.51).

Interculturalismo: A interculturalidade é um conceito utilizado para indicar “um conjunto de propostas de convivências entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005).

2- Cultura, transformação cotidiana

A Cultura não faz os povos, os povos fazem a cultura
Chimamanda Adichie

A cultura pode ser compreendida através de sua origem etimológica latina, *colere*, ação de cultivar. É possível cultivar, então, diálogos entre as culturas? Esta é a questão central da perspectiva intercultural. Inserida em debates amplos que buscam inverter a lógica colonizadora etnocêntrica para a valorização de outros potenciais culturais, se apresenta como uma teoria promissora, capaz de auxiliar no ensino sobre os povos que formaram a nossa nação, ao possibilitar a visibilidade de alguns resultados dos encontros em suas fronteiras, formais ou menos definidas.

Como inspira Néstor Canclini, antropólogo argentino e teórico adepto dessa teoria: “em toda fronteira, há arames rígidos e arames caídos”. Estendidos no tempo, tais arames podem cooperar para a homogeneização ou provocar a valorização das identidades. Em resposta ao encontro de “mundos” diferentes, as culturas se adaptam,

reagem e negociam, e, do ato “colere”, cotidiano, advém artefatos híbridos, pois já não são mais exclusivos de uma única cultura, e sim, os resultados destas interações.

Ao conscientizar nossos estudantes sobre as hibridações desencadeadas ao longo do percurso histórico, demarcaríamos caminhos possíveis para a harmonia das relações étnicas e culturais, pelo reconhecimento dos produtos culturais resultantes desses encontros como construções coletivas. Um caminho promissor para promoção de mútuas aprendizagens, superando-se antigos preconceitos.

3- Currículo, Ensino de História e a problemática cultural

Entende-se a necessidade de romper com os paradigmas curriculares atuais, com vistas a contribuir para a harmonia das relações étnicas e culturais. Este horizonte mais harmônico, contudo, não implica na indiferença em relação aos choques desencadeados a partir dos “encontros” entre os nossos nativos, os europeus e os povos transmigrados, compulsoriamente, da África. Ao contrário, considera-se o conflito como algo intrinsecamente arraigado em nossa sociedade e por isso, evidenciá-lo é também uma forma de combatê-lo.

Neste sentido, as metodologias aqui elencadas procuram enunciar esta trajetória conflitiva, demonstrando os caminhos encontrados pelos diversos grupos culturais em favor de superar as históricas subordinações, seja por meio de resistências, alianças e negociações. Em suma, uma perspectiva de entrecruzamentos culturais em favor de outras narrativas históricas possíveis e de empoderamento para os grupos silenciados ao longo do nosso percurso histórico:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano (ou indígena), mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (...). É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 26).

A ampliação no foco dos currículos mobilizadora de novas perspectivas supera, pois, o mero acréscimo de conteúdo e aponta para a ruptura com tendências homogeneizantes para equalização e reconhecimento das nossas tradições culturais nesta arena de disputas que é o currículo (SILVA, 2009, p.193). O olhar sugerido neste trabalho é o de enunciar o protagonismo dos nossos nativos e dos povos de África e seus descendentes, invertendo-se a lógica da narrativa histórica, sem, contudo, provocar silenciamentos a respeito do passado construtor do nosso presente: interconexões históricas que nos ajudem a compreender melhor o mundo em que vivemos.

Através de um jogo entre escalas, na tessitura do local e o global, é possível observar os efeitos dos contatos entre estes povos. As metodologias elaboradas com base na teoria intercultural favorecem a visualização dos diversos grupos culturais, em trocas nem sempre harmoniosas, em suas potencialidades criativas, de reação e negociação. Na fabricação cotidiana da vida, nos permite compreender conteúdos clássicos, como por exemplo, o Renascimento, que é essencial, para o entendimento acerca da racionalidade científica moderna, bem como, ao mesmo tempo, perfazer outras visões de mundo. Este e outros conteúdos tradicionais, serão melhor explorados, de modo sugestivo, ao longo deste livro. Intenciona-se através destes suportes metodológicos, a construção/apropriação/reconhecimento de saberes outros.

A defesa em favor da compreensão da nossa problemática cultural, a partir de uma perspectiva de fronteira, encontra a principal argumentação na própria dinâmica social e na crítica a concepção do conceito de tempo em formato linear, no qual eventos sucessivos rompem com os anteriores, em fluxo descontínuo, provocador de invisibilidades. Por exemplo, ao estudarmos a história dos indígenas no ensino formal escolar, eles aparecem no momento da chegada dos europeus, na afirmação da nossa identidade em visão romanceada, em alguns outros momentos históricos isolados e em seguida desaparecem tanto dos conteúdos curriculares como na maior parte dos materiais didáticos escolares.

É fato que romper com a perspectiva da linearidade não é tarefa fácil, haja vista se encontrar tão fortemente enraizada nas nossas formações, nos constituindo enquanto sujeitos herdeiros da tradição racional científica moderna de raízes europeias. Esta ruptura que exige um esforço inte-

lectual por parte daqueles que a pretendem já consiste em si, uma enorme dificuldade. O que dizer, então, da tarefa de formar novas gerações com foco em outras concepções temporais, promotoras da enunciação de outros sujeitos para além da centralidade europeia?

Conhecimento escolar

Segundo a professora Ana Maria Monteiro, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é necessário compreender a categoria conhecimento escolar como um saber distinto do saber acadêmico, em suas especificidades, porem, sem produzirmos hierarquizações, já que são saberes com finalidades e públicos distintos:

A categoria de análise “conhecimeto escolar” surgiu no contexto dos estudos que investigam e relação entre esola e cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção de memória coletiva, de identidades sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus mecanismos e estratégias de “seleção cultural escolar” (MONTEIRO, 2001, p.124).

Na atual fase de investigações acadêmicas, muitas pesquisas vêm encampando a crítica quanto esta forma tradicional de operar e ensinar o conceito de tempo, mas as que oferecem outras alternativas a este modelo dominante, lamentavelmente, ainda não encontraram ecos capazes de provocar mudanças mais efetivas no Ensino de História. Um olhar sobre em que consiste o conhecimento escolar tem potencializado estas e

outras discussões neste campo, nos trazendo novos entendimentos e, conseqüentemente, nos mobilizando rumo ao enfrentamento deste desafio.

Para compreender melhor a categoria conhecimento escolar, a professora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) recorreu a autores como Tardif, Lessard, Layene, Chevallard e Perrenoud, percebendo que esse saber é produzido de forma diferente do saber acadêmico e que possui como pressuposto:

O reconhecimento da especificidade epistemológica desse conhecimento que ao ter como objetivo a educação, o ensino e a formação de cidadãos, diferencia-se do conhecimento produzido pelos historiadores de ofício: conhecimento com rigor metodológico, que representa uma perspectiva e que precisa ser validado pelos pares, sujeito necessariamente a críticas e superações (MONTEIRO e PENNA, 2011, p. 192).

A partir dessa categoria de análise, “conhecimento escolar” Monteiro também passou a investigar e formular outra categoria: o conheci-

mento *histórico* escolar. Como objeto de análise, ela opera com a história ensinada em articulação com o instrumental teórico da historiografia e do campo de pesquisa educacional “para abordar construções elaboradas para o ensino escolar, nas quais a instrução está imbricada com a *finalidade educativa*” (MONTEIRO, 2003, p. 11, grifos meus).

Para Ana Monteiro e Fernando de Araújo Penna, professor da Universidade Federal Fluminense, é necessário, pois, considerarmos que o Ensino de História é também um lugar de fronteiras para encontros de diversos interlocutores: os saberes da ciência histórica, que são os saberes de referência para esta disciplina, a didática, currículo e outros dispositivos pedagógicos, bem como os saberes docentes (àqueles mobilizados pelos professores na hora de ensinar):

Pesquisar o ensino de história considerado como lugar de fronteira é perspectiva de abordagem que, em nosso entender, abre perspectivas instigantes e inovadoras para a análise dos processos envolvidos. De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história (MONTEIRO e PENNA, 2011, p. 192).

Por meio da observação destes processos envolvidos, nos quais convergem diversas possibilidades de interlocução, é que este trabalho se propõe a repensar as relações étnicas e culturais e o nosso próprio fazer pedagógico. Há que considerarmos que a promoção do respeito às identidades e diferenças integra uma *finalidade educativa*, tangível por meio da construção do conhecimento histórico escolar.

Já a potencialidade da teoria intercultural para construção do conhecimento histórico escolar, consiste na visualização, por intermédio da perspectiva do “encontro”, dos saberes socialmente construídos. O direito ao acesso a estes saberes, é um caminho para ruptura das relações hegemônicas: compreender, reconhecer e valorizar o potencial criativo de cada cultura é encaminhar novas configurações para uma sociedade mais equânime. Considerar um único grupo cultural traz grandes malefícios porque cria estereótipos, nega a autono-

mia e criatividade de outros sujeitos. Desfavorece, também, o diálogo produtor de aprendizagens recíprocas.

Além, (re) produz, perversamente, diferenciações e sedimentações, para àqueles que, devido a variadas circunstâncias, encontram-se em patamar desigual para apropriação daquilo que é considerado legítimo a ser ensinado, já que se pretende universalista. Exemplificando-se, é possível um currículo indígena e africano apenas, se em diversos exames, tal como o Exame do Ensino Médio (ENEM), estas temáticas não possuem o mesmo espaço de representatividade?

Assim, o dilema vai muito além do que ensinar. Mas como ensinar de modo a garantir-se menos disparidades nas oportunidades e ao mesmo tempo, ser um catalizador para as mudanças necessárias, no sentido de desestabilizar esta tradição eurocêntrica. Trata-se da oportunidade de elaborar conhecimentos, com base em pressupostos não europeus, definidores da nossa racionalidade científica. Uma mudança de paradigma que se ensaia, entre ranços e avanços nas relações assimétricas de forças conservadoras e mais reivindicatórias por uma sociedade igualitária.

Inegável, que nestas disputas de poder, o conhecimento se constitui como arma potente, para transpor determinados lugares sociais. Por isso, a opção em negociar sentidos entre os conteúdos se justifica na medida em que a “regra do jogo” exige, que nossos estudantes dominem determinados conteúdos, como critério para certa ascensão social. O que estaríamos, nós professores fazendo, caso viéssemos a negar-lhes tais saberes, por mais urgente e necessária que seja a superação desta dicotomia entre saberes dominantes opressores e os saberes dos oprimidos? É um embate de forças, para o qual precisamos estar bem preparados e munidos. Esta é uma proposta que considera os saberes contra hegemônicos de modo central e não em suas margens. Contudo, é consciente dos limites impostos pelo saber preponderante e pelas relações desiguais.

4- Unidade na diversidade: políticas de identidades X políticas de hibridação

Diante das provocantes inquietudes expostas no item anterior, é que se buscou o auxílio da teoria intercultural, especialmente, na perspectiva desenvolvida pelo teórico argentino Néstor Garcia Can-

clini. Este autor sustenta que é necessário articular políticas de identidades com políticas de hibridação, já que em nosso mundo cada vez mais globalizado, é impossível falarmos em culturas puras:

[...] entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultadas de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras (CANCLINI, 2013, p.19).

Canclini desenvolve, assim, o conceito de culturas híbridas e aponta a necessidade de democratização, dos espaços para que as mesmas se hibridizem de forma mais igualitária. Seu foco não são os artefatos elaborados, a partir dos encontros culturais. Artefatos estes, híbridos e sim os “processos de hibridação:

(...) a ênfase na hibridação não enclausura apenas a pretensão de estabelecer identidades “puras” ou “autênticas”. Além disso, põe em evidência o risco de delimitar identidades locais autocontidas ou que tentem afirmar-se como radicalmente opostas a sociedade nacional ou à globalização (...) frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram. Como consequência, é absolutizado um modo de entender a identidade (...) (IDEM, 2013, p.23).

Ao compreender os processos evitando-se a ênfase na hibridação, ênfase esta desvinculada das práticas históricas que provocaram a formação de artefatos híbridos, Canclini intenciona a promoção de instrumentos para que as culturas se hibridizem de modo mais igualitário, haja vista que, no mundo cada vez mais globalizado, é praticamente impossível a manutenção de culturas puras (2013, p. XXVII e XVIII). Por meio das políticas de hibridação, estaríamos contribuindo para a harmonia entre os grupos culturais: uma perspectiva de front destes encontros culturais, nos aproximaria desta cerca farpada na história dos portugueses que conheceram os domínios indígenas e para cá trouxeram habitantes de África.



A PoD Editora garante, através do selo FSC de seus fornecedores, que a madeira extraída das árvores utilizadas na fabricação do papel usado neste livro, é oriunda de florestas gerenciadas, observando-se rigorosos critérios sociais e ambientais e de sustentabilidade.

www.podeditora.com.br
atendimento@podeditora.com.br

Composto e Impresso no Brasil
Impressão Sob Demanda

21 2236-0844

2017